

iskolakultúra



pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXIX. évfolyam 2019. szeptember

Dudok Réka

- Pest Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Székhely Intézmény (Megyei Szintű Szakértői Bizottság)

Hegedűs Szilvia

- Szegedi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi Intézet

Jakab György

- Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

Kálmán Anikó

- Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem

Pásztor-Kovács Anita

- Szegedi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi Intézet

Pléh Csaba

- Central European University, Budapest, MTA Közoktatási Elnöki Bizottság

Szabó Éva

- Szegedi Tudományegyetem Pszichológiai Intézet

Virág Krisztina

- Csongrád Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Hódmezővásárhelyi Tagintézmény

Géczi János (főszerkesztő)

e-mail: janos.gecz@gmail.com

Dancs Katinka (titkár)

e-mail: iskolakultura@iskolakultura.hu

Fejes József Balázs

e-mail: fejes.jozsef.balazs@gmail.com

Gál Zita

e-mail: gaall.zita@gmail.com

Kasik László

e-mail: kasik@edpsy.u-szeged.hu

Molnár Dávid

e-mail: david.molnar86@gmail.com

Nagy Gyula

e-mail: gyula.nagy@ek.szte.hu

Sándor Klára

e-mail: sandor.klara@gmail.com

Somogyvári Lajos

e-mail: tabilajos@gmail.com

Zs. Sejtes Györgyi

e-mail: sejtes@gmail.com

Vágó Irén

e-mail: viren@freemail.hu

Trencsényi László

e-mail: trencsenyi.laszlo@ppk.elte.hu

Kojanitz László

e-mail: kojanzit.laszlo@ofi.hu

Csikós Csaba

e-mail: csikoscs@edpsy.u-szeged.hu

A kiadvány a Nemzeti Kulturális Alap támogatásával valósult meg.



Nemzeti Kulturális Alap



Nemzeti Tehetség Program

Felelős kiadó:

**Szegedi Tudományegyetem
Bölcsész- és Társadalom-
tudományi Kar dékánja**

**Kiadja a Szegedi Tudomány-
egyetem Bölcsész- és
Társadalomtudományi Kara**

Elérhetőség:

www.iskolakultura.hu

tanulmány

Pásztor-Kovács Anita

A kollaboráció hatékonyságának feltételei és mérési lehetőségei 3

Hegedűs Szilvia

A szociális és az érzelmi kompetencia összetevőinek fejlesztésére irányuló néhány program a nemzetközi és hazai gyakorlatban 21

Virág Krisztina – Dudok Réka – Szabó Éva

Tanulási korlással küzdő tanulók egyes pszichológiai erőforrásainak vizsgálata. Az énhatékonyság, a felelősség és proaktív attitűd jellemzői 38

Kálmán Anikó

A regionális ökoszisztéma és az egyetemek szerepe az innovációs folyamatban 51

Pléh Csaba

Az ezredforduló pszichológiája 69

szemle

Jakab György

Pedagógiai „váltóásipar” 101

A szám tanulmányainak angol nyelvű összefoglalói

131

Pásztor-Kovács Anita

Szegedi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi Intézet

tanulmány

A kollaboráció hatékonyságának feltételei és mérési lehetőségei

Hétköznapjainkban számos tevékenység épül kollaborációra. Jelen van az oktatás minden szintjén, az óvodások játéktevékenységében éppen úgy, mint az általános és középiskolás tanulók, majd a felsőoktatásban részt vevő hallgatók formális és informális tanulásszervezésében (Fűz, 2018). A munkavállalók az iskolapadból kilépve potenciálisan még több olyan helyzettel találkoznak, amely kollaborációt követel, ugyanis a munkahelyeken egyre gyakoribb a csoportok alkalmazása egy adott probléma megoldására vagy projekt kivitelezésére (Kanter, 1994; National Research Council, 2011; Salas, Cooke és Rosen, 2008). Ennek kapcsán a kollaboratív képességek egyre hangsúlyosabb értéket képviselnek. A 21. századi képességek közé is gyakran sorolják őket, ezzel is alátámasztva, hogy egy olyan képességegyüttesről van szó, amely nélkülözhetetlen a 21. században való sikeres boldoguláshoz, legyen szó a munka világáról vagy a magánéletünkről (Binkley és mtsai, 2012). A kollaboráció egyre nagyobb jelentőségét tekintve kulcsfontosságú annak ismerete, hogy milyen tényezők befolyásolják annak hatékonyságát. Jelen tanulmány elsődleges célja ezen tényezők áttekintése. A hatékonyság feltételeit először a feladat típusának szempontjából elemezzük, majd azt tekintjük át, hogy a csoporttagoknak milyen attribútumokkal szükséges rendelkezniük ahhoz, hogy hatékony kollaboráció bontakozhasson ki. A tanulmány további célja képet adni azokról az egyéni és csoportszintű mérőeljárásokról, amelyekkel a kollaboráció hatékonysága diagnosztizálható, a kollaboratív képességek fejlődése nyomon követhető.

A kollaboráció meghatározásai

Mivel a hazai és a nemzetközi szakirodalom is meglehetősen következetlenül használja a kollaborációval kapcsolatos fogalmakat, szükséges megnevezni azokat a meghatározásokat, amelyeket egyenértékűnek tartunk a kollaborációval, mielőtt a kollaboráció hatékonyságához kapcsolódó feltételeket részletesen bemutatjuk.

Kollaboráción (*collaboration*) azt a csoportos munkatevékenységet értjük, amely a közös célok eléréseért zajlik (Hesse, Care, Buder, Sassenberg és Griffin, 2015). A *team* (csapat) kettő vagy több egyén társulása, akiknek interakciót kell folytatniuk egy vagy több közös cél elérése érdekében (Baker, Horvath, Campion, Offermann és Salas, 2005).

A nemzetközi szakirodalom a kollaboráció és *teamwork* (csapatmunka) fogalmakat szinonimaként használja. A két ismertett definíciót összevetve azt látjuk, gyakorlatilag ugyanarról a jelenségről van szó, a *teamwork* fogalma tulajdonképpen a *team* tagjainak kollaborációját jelenti. A leginkább helytálló fordítása a *team* és *teamwork* kifejezéseknek a csapat, illetve a csapatmunka lenne. Érdekes módon ezek a fogalmak kevésbé terjedtek el magyarul, inkább annak lehetünk tanúi, hogy a *team* szót átemeltük a magyar nyelvbe is, ennek megfelelően a csapatmunkára is inkább teammunkaként utalunk. A magyar szakirodalom a feladatcsoport fogalmát is használja, amely egy meghatározott feladat elvégzése érdekében együtt dolgozók csoportját jelöli, azaz tulajdonképpen megfelel az angol *team* fogalomnak (Bakacsi, 2004).

E tanulmányban a csapatmunka és a teammunka helyett a csoportmunka fordítást használjuk a kollaboráció szinonimájaként, illetve amikor csoporttagok (és nem csapattagok) együttműködéséről van szó. Hangsúlyozzuk azonban, hogy csoportmunkán minden esetben feladatcsoportok kollaborációját értjük, akik egy specifikus részhalmozást jelölnek a csoportok általános halmozán belül (a csoport olyan emberek együttese, akik önmagukat egy mindenki mástól elkülöníthető egységként kezelik, a tagok tartós interakcióban vannak egymással és együttműködnek [Hatvani, Varga és Taskó, 2001]). Szinonimaként használjuk továbbá az együttműködés kifejezést is a kollaborációra nézve.

A nemzetközi szakirodalom a kollaboratív problémamegoldás fogalmát is gyakran használja a kollaborációval egyenértékűként. Roschelle és Teasley (1995) felváltva jelöli kollaborációnak és kollaboratív problémamegoldásnak ugyanazt a konstruktumot. A tanulmányban a következőképpen definiálják a kollaborációt: „szervezett, szinkron tevékenység, amely egy adott problémára vonatkozó közös elgondolás kialakítására és fenntartására irányul” (Dorner és Major, 2008. 3.). Több szerző hivatkozta ezt a definíciót, elfogadva ezzel azt a megközelítést, hogy a két konstruktum, a kollaboráció és a kollaboratív problémamegoldás ugyanazt a tevékenységet jelölik (Dillenbourg, 1999; Lai, 2011).

A fenti definíció azt a feltételezést sugallja, hogy a kollaboráció célja minden esetben egy probléma megoldása. Problémáról akkor beszélhetünk, ha csak az elérendő cél

Kollaboráción (collaboration) azt a csoportos munkatevékenységet értjük, amely a közös célok eléréseért zajlik (Hesse, Care, Buder, Sassenberg és Griffin, 2015). A team (csapat) kettő vagy több egyén társulása, akiknek interakciót kell folytatniuk egy vagy több közös cél elérése érdekében (Baker, Horvath, Champion, Offermann és Salas, 2005). A nemzetközi szakirodalom a kollaboráció és teamwork (csapatmunka) fogalmakat szinonimaként használja. A két ismertett definíciót összevetve azt látjuk, gyakorlatilag ugyanarról a jelenségről van szó, a teamwork fogalma tulajdonképpen a team tagjainak kollaborációját jelenti. A leginkább helytálló fordítása a team és teamwork kifejezéseknek a csapat, illetve a csapatmunka lenne. Érdekes módon ezek a fogalmak kevésbé terjedtek el magyarul, inkább annak lehetünk tanúi, hogy a team szót átemeltük a magyar nyelvbe is, ennek megfelelően a csapatmunkára is inkább teammunkaként utalunk.

világos előttünk, az addig vezető útvonal kérdéses (Duncker, 1945). Valóban, ahogy azt következő fejezetünkben kifejtjük, nem szokványos és nem is érdemes egyszerű, könnyedén átlátható rutinfeladatokat csoportok kezébe adni, a kollaboráció tárgya rendszerint valamilyen összetettebb feladat. Hogy minden esetben problémának minősíthető-e, csak akkor tudnánk megállapítani, ha az összes esetet megvizsgálnánk. Erre természetesen nincs lehetőségünk, mégis azt gondoljuk, nem túlzó azt állítani, hogy a csoportok problémák megoldásának céljából szoktak szerveződni. Ennek kapcsán nem követ el hibát, aki a kollaboráció és a kollaboratív problémamegoldás fogalmakat egyenértékűként kezeli.

A kollaboratív tanulás (*collaborative learning*) és a kollaboráció fogalmak szintén gyakran használatosak szinonimaként (O'Neil és mtsai, 2003). A kollaboratív tanulást leggyakrabban olyan szituációként definiálják, amelyben kettő vagy több személy közösen tanul meg vagy kísérel meg tanulni valamit (Dillenbourg, 1999). Szoros az összefüggés a két tevékenység között, mégis érdemes elkülöníteni a két jelenséget. A kollaboratív tanulás tulajdonképpen egy specifikus kollaboráció, ahol az együttműködésnek tanulási célja van. Ez azt jelenti, hogy minden kollaboratív tanulási folyamat kollaborációnak minősül, de nem minden kollaboráció rendelkezik tanulási céllal.

Végezetül említésre érdemes a kollaboráció és a kooperáció elkülönítésének szükségessége is. Bár ezt a két fogalmat is gyakran használják szinonimaként (O'Neil, Chuang és Chung, 2003), némileg különböző a két munkaforma. Kooperáció során jellemző a munka megosztása, a csoporttagok saját részfeladatuk teljesítéséért felelősek. A részfeladatok végeredményeinek összeillesztése jelenti a kooperáció záróakordját. A kollaboráció szorosabb együttműködést jelent: a résztvevők egymás ötleteiből építkezve, azokat továbbfejlesztve, egymással folytonos kapcsolatban állva dolgozzák ki az adott probléma megoldását. Ez esetben is felmerülhet spontán munkamegosztás, azonban a kialakult szerepek közel sem olyan kötöttek, mint kooperáció esetén, akár percnként is cserélődhetnek (Dillenbourg, 1999; Henri és Rigault, 1996; Paulus, 2005; Roschelle és Teasley, 1995). Ennek értelmében úgy gondoljuk, a kooperációt is mint a kollaboráció egy válfaját szükséges kezelnünk.

A kollaboráció hatékonyságát befolyásoló tényezők a feladattípus szempontjából

Bár a csoportban több személy tudása, képessége egyesül, nem jelent minden esetben sikeresebb egységet a munkavégzésre, mintha egyének oldanának meg egy feladatot. Szociál- és szervezetszociológiai kutatások sokasága mutatta ki, hogy egyes helyzetekben a csoport által kidolgozott megoldás nem feltétlen jobb, mint amit a csoport legkompetensebb tagja nyújtott volna, ha egyedül oldja meg a feladatot (pl. Bray, Kerr és Atkin, 1978; Hastie, 1986; Hill, 1982; Laughlin és Ellis, 1986; Lorge és Solomon, 1955). Felmerül a kérdés, hogy melyek azok a kihívások, amelyek kezelésére érdemes feladatcsoportot szervezni, és milyen típusú feladatokat felesleges csoportok kezébe adni. Adott esetben ugyanis egy személynek rövidebb ideig tarthat kidolgoznia egy megoldást, hiszen elgondolásait nem szükséges ütköztetnie mások véleményével (Hill, 1982).

Akkor kifizetődő csoportokba fektetnünk, ha a megoldandó kihívás nem rutinszerű, nem kiszámítható a megoldás menete, valamint a feladat meglehetősen tudásintenzív, így a csoport összes tagjának szükséges a tudása, illetve az egyenlő mértékű részvétele a munkában a siker érdekében (Cohen, 1994; Cohen és Cohen, 1991). Ha a feladatnak egy jó megoldása van, és világosan átlátható, hogy milyen út vezet ehhez a megoldáshoz, a munkáltató jobban jár, ha egyetlen kompetens személyt bíz meg a feladat ellátásával (Hastie, 1986; Laughlin és Ellis, 1986; Webb, 1995).

Ahhoz, hogy a csoporttagok tudása felszínre kerülhessen, olyan feladatra van szükség, amely kellő mértékben igényli az interakciót, továbbá alkalmas arra, hogy véleményeket, érdekeiket ütköztessék (Dillenbourg, 1999). A tárgyalás (*negotiation*) típusú feladatok megfelelnek ennek a célnak, hiszen igénylik a csoporttagok interakcióját és a vélemények cseréjét. Ebben az elrendezésben a csoporttagoknak eltérő személyes érdekeik vannak a kimenettel kapcsolatban. Ideális esetben sikerül kompromisszumra jutniuk, ellenkező esetben viszont előfordulhat egy versengő fél felülkerekedése, legrosszabb esetben pedig nem sikerül megoldást találni, mert senki nem hajlandó feladni az érdekeiből (OECD, 2013). A konszenzust igénylő feladatok szintén interakciót, illetve az eltérő vélemények megvitatását igénylik, a csoporttagoknak meg kell osztaniuk egymással eltérő nézőpontjaikat, véleményüket, és ezeket mérlegelve kell a csoportnak egy közös döntést hoznia. Az ilyen típusú csoportmunkát hatékonyság szempontjából ismét az a veszély fenyegetheti, hogy egy-egy versengő csoporttag, akinek nagyon fontos, hogy az ő véleménye érvényesüljön, érvényesíti az akaratát, miközben az alkalmazkodó csoporttagok jobb megoldási javaslatokkal is elő tudtak volna állni. A másik veszélyforrás a túl gyors konszenzusra jutás: a csoporttagok anélkül teszik le a voksukat egy vélemény mellett, hogy érdemben megvitatták volna a kérdést (Janis, 1972; OECD, 2013).

Bár mindkét feladattípus igényel interakciót, egyik sem garantálja, hogy minden fél egyenlő mértékben részt vesz benne, fennáll a társas lazulás veszélye. Társas lazulás rendszerint akkor lép fel a csoportokban, ha nem világos, hogy kinek mi a felelősségi köre. Ilyenkor egyes tagok – ha nem érzik magukat elég kompetensnek vagy egyszerűen csak kényelmesebb nekik passzívnak maradni – háttérbe vonulhatnak. A társas lazulás gyakran „fertőző”, ha egy tag észleli, hogy egy társa passzív és ennek nincs különösebb következménye, ő is gyakran ezt az utat választhatja (Jackson és Harkins, 1985; Karau és Williams; 1993; Slavin, 1990; Webb, 1995).

A társas lazulás az olyan típusú feladatokban lép fel a legkisebb eséllyel, amelyek nagymértékben interdependensek, azaz a tagok kölcsönös függésben állnak egymással. A feladat megoldása csak akkor teljesülhet, ha mindenki kiveszi abban a részét (Horváth, 1994; Kagan és Kagan, 2009). Az interdependencia biztosítására alkalmasak például a mozaik (*jigsaw*) elrendezésű feladatok, melyekben a csoporttagok külön-külön rendelkeznek csak a megoldáshoz szükséges összes információval, ezek összeillesztéséhez tehát feltétlenül szükséges az összes csoporttag interakciója és kollaborációja (OECD, 2013).

A feladatcsoportok vizsgálata több évtizedes empirikus hagyománnyal rendelkezik. A kutatások tárgya a kollaborációs vizsgálatok első időszakában leginkább az volt, hogy effektívebb-e a csoport az egyénnél, azaz érdemes-e például a munkahelyeknek teamekre bízni bizonyos feladatok megoldását egyének helyett (Lai, 2011). Miután számos összehasonlító vizsgálat bizonyította a csoportokban rejlő komoly potenciált, a következő kézenfekvő kérdés az volt, hogy melyek azok a faktorok, amelyek befolyásolják egy feladatcsoport sikerességét. Ennek kapcsán a kutatások ma már inkább a kompetens és inkompetens csoporttagok attribútumait, a csoporttagok közötti interakciókat és a feladatok típusát vizsgálják a hatékonyság ismérveit keresve (pl. Baker és mtsai, 2005; Dillenbourg, Baker, Blaye és O'Malley, 1996; Mercer, 1996; Tudge, 1992; Webb, 1991; Webb, Nemer, Chizhik és Sugrue, 1998).

A kollaboráció sikerességéhez szükséges attribútumok

A szervezetszichológiát, ezen belül a munkaerő kiválasztásának alkalmazott tudományát régóta foglalkoztatja az a kérdés, hogy milyen tulajdonságokkal kell rendelkeznie egy egyénnek ahhoz, hogy potenciálisan eredményes munkaerő legyen feladatcsoportokon belül. Bizonyos attribútumokról, például a kezdeményezőkézségről, a bizalom képességéről, a nyitottságról, a segítőkészségről, a rugalmasságról, a szupportivitásról régóta tudjuk, hogy preferált jegyei egy ideális csoporttagnak (pl. Kinlaw, 1991; Stevens és Campion, 1994; Varney, 1989). Azok a kiválasztó rendszerek, amelyek személyiségjegyekre fókuszálnak, ennek megfelelően mutatnak némi prediktív validitást arra nézve, hogy később hogyan válik be egy adott személy csoporton belül (Barrick és Mount, 1991; Tett, Jackson és Rothstein, 1991; Stevens és Campion, 1994).

Lényegesen jobb előrejelzők azonban azok a típusú kiválasztó rendszerek, amelyek a csoportmunkához szükséges tudást, készségeket és képességeket mérik (Hunter és Hunter, 1984; Reilly és Chao, 1982; Schmitt, Goodin, Noe és Kirsch, 1984; Stevens és Campion, 1994). Úgy tűnik tehát, hogy a hatékony kollaborációt leginkább az egyén tudás-, készség- és képességegyüttese határozza meg. A továbbiakban egy olyan, a feladatcsoport-vizsgálatok eredményeit szintetizáló, gyakran hivatkozott, hazánkban mégis kevésbé ismeretes modellt fogunk bemutatni, amely saját megítélésünk szerint a legösszetettebb, a feladatcsoportok működéséhez szükséges képességeket a legszéleskörűbben és legalaposabban ragadja meg (Baker és mtsai, 2005; Cannon-Bowers és Salas, 1997. 45–62.; Thoms, Moore és Scott, 1996).

Stevens és Campion modellje a csoportmunkához szükséges tudás-, készség- és képességegyüttesről

Stevens és Campion (1994) 14 tudás-, készség- és képesség-halmazt azonosított, ezeket két főkategóriába, ezen belül öt alkategóriába rendezték (1. táblázat). Az első főkategória (I.) a Személyközi kapcsolatokhoz fűződő tudás-, készség- és képességegyüttes, amely további három alkategóriát és tíz tudás-, készség- és képességcsoportot mutat be.

1. táblázat. A csoportmunkához szükséges tudás-, készség- és képességegyüttes (Knowledge, Skill and Ability [KSA] Requirements for Teamwork; Stevens és Campion, 1994. 505. alapján)

I. SZEMÉLYKÖZI KAPCSOLATOKHOZ FŰZŐDŐ TUDÁS, KÉSZSÉGEK ÉS KÉPESSÉGEK

A. Konfliktuskezeléssel kapcsolatos tudás, készségek és képességek

1. Annak felismerése, hogy melyik konfliktus lesz várhatóan konstruktív vagy destruktív, a konstruktív konfliktus bátorítása, ugyanakkor a romboló konfliktus kerülése.
2. Annak felismerése, hogy milyen jellegű konfliktusról van szó a csoportban és mi annak a forrása, valamint a megfelelő stratégia megválasztása ennek kezelésére.
3. Törekvés a győztes-vesztes kimenetű tárgyalások helyett a győztes-győztes helyzetek kialakítására.

-
- B. Kollaboratív problémamegoldással kapcsolatos tudás, készségek és képességek
4. A csoportmunkát megkívánó problémák azonosítása és annak eldöntése, hogy ki milyen mértékben vegyen részt a csoportmunkában.
 5. A kollaboráció elé gördülő akadályok felismerése és megfelelő beavatkozás.
-

- C. Kommunikációval kapcsolatos tudás, készségek és képességek
6. A kommunikációs hálózatok átlátása és törekvés azok decentralizálására a hatékonyabb kommunikáció érdekében.
 7. Nyitott és támogató kommunikáció, olyan üzenetek küldése, amelyek (1) viselkedés- és eseményorientáltak; (2) kongruensek; (3) megerősítők; (4) összekötőek és (5) az egyén sajátjai.
 8. A csoporttársak meghallgatása ítélezés nélkül, az aktív hallgatás technikáinak megfelelő alkalmazása.
 9. A verbális és nonverbális kommunikáció összehangolásának maximalizálása, mások nonverbális kommunikációjának megfelelő értékelése.
 10. Részvétel munkafunkció nélküli, a személyes kapcsolatokat erősítő „csevegésekben” (*small talk*), ezek fontosságának felismerése.
-

II. ÖNSZERVEZÉSHEZ FÜZŐDŐ TUDÁS, KÉSZSÉGEK ÉS KÉPESSÉGEK

- D. Céllállítás és célkivitelezés menedzseléséhez szükséges tudás, készségek és képességek
11. Olyan célok állítása, amelyek kellően specifikáltak, kihívást jelentenek és az egész csoport által elfogadottak.
 12. A teljes csoport és a csoporttagok egyéni teljesítményének monitorozása, értékelése és visszajelzés nyújtása.
-
- E. Tervezéshez és a feladat koordinálásához szükséges tudás, készségek és képességek
13. A tevékenységek tervezése, koordinálása, információk szervezése az interdependencia mértékének megfelelő függvényben.
 14. A feladat- és szerepvárások egyértelmű kommunikálása és a csoporttagok arányos terhelésének biztosítása.
-

A szerzők levezetik, hogy az 1970-es évek előtt a konfliktust elkerülendő jelenséggént kezelték a szervezetek, és a vezetők igyekeztek a lehető legvilágosabban elhatárolni a dolgozók felelősségi körét, hogy minél kisebb esély adódjon konfliktus kibontakozására. Mára megváltozott a szervezeten, csoporton belüli konfliktusról való gondolkodásunk. Elfogadottá vált az a nézet, hogy sokkal inkább az a káros, ha a konfliktusoknak nem engedünk teret, ez ugyanis súlyos következményekkel járhat, beleértve a tagok ellenségeskedését, a csökkenő teljesítményt és akár a csoport felbomlását is. A konfliktus tehát nemcsak hogy elkerülhetetlen, hanem megfelelő mértékben egyenesen szükséges egy egészségesen működő csoportban, ugyanis összeütközések nélkül nem kerülnek felszínre a problémák sem, és nem derül ki az, hogy milyen területeken van szükség a változásra.

A hatékonyan működő csoportok egyik ismérve éppen az, hogy a felmerülő konfliktusok konstruktívak, és egyik csoporttag sem érzi magát személyesen fenyegetettnek a vitahelyzetben. Mindazonáltal nem minden konfliktus előremutató, sőt bizonyos

konfliktusok egy bizonyos ponton túl inkább zsákutcába vezethetnek, és visszavethetik a csoportot (Gersick és Davis-Sacks, 1990; Levine és Moreland, 1990; Nemeth és Staw, 1989; Thomas, 1990). Ennek kapcsán a Konfliktuskezeléssel kapcsolatos tudás-, készség- és képességelemek (A) közül a szerzők kiemelik azt a halmazt, amelynek segítségével az egyén felismeri, hogy melyik konfliktus lesz várhatóan konstruktív vagy destruktív, ennek megfelelően a konstruktív konfliktust bátorítja, ugyanakkor a romboló konfliktust elkerüli (1.).

Számos eltérő gyökerű és mélységű konfliktusról beszélhetünk, amelyeknek a kezelése is eltérő módon szükséges. Például az egyszerű félreértésből fakadó konfliktusok könnyedén feloldhatóak megfelelő kérdező és meghallgató technikákkal. Ha a konfliktus szituációs tényezőkből fakad, megoldást jelenthet a szituáció átrendezése. Ha a vita forrása egy nem kívánatos feladat, feloldhatjuk úgy, hogy nem egy személyre osztjuk, hanem mindenkinek foglalkoznia kell vele időről időre (Forsyth, 1990; Schaubroeck, Ganster, Sime és Ditman, 1993; Thomas, 1977). Mindezek kapcsán egy kompetens csoporttag képes felismerni, hogy milyen jellegű konfliktusról van szó a csoportban, és mi annak a forrása, továbbá a megfelelő stratégiát megválasztani (2.).

Amennyiben a konfliktus tárgyát a csoporttagok eltérő céljai, érdekei képzik, rendkívül fontos, hogy a tagok képesek legyenek a kompromisszumra, illetve a nyertes-nyertes végkimenetet szorgalmazzák, amelyben egyik fél érdekei sem sérülnek (3.). A kompromisszumkereső magatartás ismérvei jellemzően a nyitottság, az őszinteség és az arra való erőfeszítés, hogy a lehető legjobb megoldást sikerüljön megtalálni az összes fél számára. A győztes-vesztes végkifejlettel rendelkező vitákat ezzel szemben manipuláció, félrevezetés, őszintétlenség és bizalmatlanság övezi, amely rombolóan hat a csoportra. A vesztes felek csalódottan, sőt kifejezetten keserű szájjal vehetik tudomásul a döntést, és az is elképzelhető, hogy a későbbiekben nem lesznek hajlandók a közös munkára (Lewicki és Litterer, 1985; Thompson és Hastie, 1990).

A modell következő két tudás-, készség- és képességegyüttese a kollaboratív problémamegoldásra vonatkozik (B). Ahogy azt a megelőző fejezetben is kifejtettük, a csoportmunka nem minden esetben jelent jobb választást annál, mint ha egyetlen kompetens személy végezne el egy adott feladatot. A tagoknak Stevens és Campion (1994) szerint a kollaboratív problémamegoldás kapcsán fel kell tudni mérniük, hogy egyáltalán érdemes-e

A szerzők levezetik, hogy az 1970-es évek előtt a konfliktust elkerülendő jelenségként kezelték a szervezetek, és a vezetők igyekeztek a lehető legvilágosabban elhatárolni a dolgozók felelősségi körét, hogy minél kisebb esély adódjon konfliktus kibontakozására. Mára megváltozott a szervezeten, csoporton belüli konfliktusról való gondolkodásunk. Elfogadottá vált az a nézet, hogy sokkal inkább az a káros, ha a konfliktusoknak nem engedünk teret, ez ugyanis súlyos következményekkel járhat, beleértve a tagok ellenségeskedését, a csökkenő teljesítményt és akár a csoport felbomlását is. A konfliktus tehát nemcsak hogy elkerülhetetlen, hanem megfelelő mértékben egyenesen szükséges egy egészségesen működő csoportban, ugyanis összeütközések nélkül nem kerülnek felszínre a problémák sem, és nem derül ki az, hogy milyen területeken van szükség a változásra.

egy adott problémával csoportszinten foglalkozniuk (4.). Továbbá az sem kifizetődő minden esetben, ha egy munkacsoport minden tagja részt vesz egy probléma megoldásában. Az, hogy kit milyen mértékben érdemes bevonni, nagyban függ a csoporttagok képességeitől, továbbá a szükséges döntések minőségétől, például egy rossz választás következményeitől, annak a fontosságától, hogy a csoport magáénak érzi-e a döntést, és a döntés nehézségétől is (Laughlin és Ellis, 1986; Miner, 1984; Tjosvold és Field, 1983). Mindezek függvényében a csoporttagoknak el kell tudniuk dönteni, hogy milyen mértékben és milyen formában szükséges a bevonódásuk egy probléma megoldásába (4.).

Számos akadály gördülhet a kollaboráció sikeres kimenete elé. Egy versengő alkatú csoporttag dominálhatja a csoportmunkát, és megakadályozhatja, hogy egyéb, potenciálisan jobb megoldási javaslatok is szülessenek. Nagy a veszélye a gyors, megalapozatlan döntéseknek, ennek kapcsán a konformizmusnak: az eltérő véleményű csoporttag sokszor nem szívesen vállalja a véleményét, hiszen az non-konform viselkedésnek számítana (Asch, 1956). Az ilyen jellegű akadályok leküzdésére több technika is létezik, például az ötletelés, azaz a *brainstorming* technikája, amelynek során az a cél, hogy minél több ötletet gyűjtsünk anélkül, hogy ezeket értékelnénk. Az is megoldást jelenthet, ha mindenki egyénileg gyűjt megoldási javaslatokat, a csoport találkozásakor pedig már az ötletek prezentálása és tisztázása a feladat (Diehl és Stroebe, 1991; Libby, Trotman és Zimmer, 1987; Rogelberg, Barnes-Farell és Lowe, 1992). A különböző akadályok leküzdése különböző technikákat kíván, ennek kapcsán Stevens és Champion (1994) a szükséges tudás-, készség- és képességegyüttesek közé sorolja azt az elemet is, hogy a csoporttagok sikerrel felismerik a kollaboráció akadályait, és képesek megválasztani a kezelősükre leginkább megfelelő technikákat (5.).

A kommunikációval kapcsolatban (C) négy tudás-, készség- és képességegyüttest sorolnak fel a szerzők. Számos vizsgálat bizonyította, hogy az információáramlás azokban a csoportokban a leghatékonyabb, ahol a kapcsolati háló decentralizált, azaz sok csoporttag áll egymással direkt kapcsolatban, ahelyett, hogy minden tag csak

Számos vizsgálat bizonyította, hogy az információáramlás azokban a csoportokban a leghatékonyabb, ahol a kapcsolati háló decentralizált, azaz sok csoporttag áll egymással direkt kapcsolatban, ahelyett, hogy minden tag csak egy-két adott fővel, általában a vezetővel lenne kapcsolatban. Utóbbi csoportszerkezet nagymértékben lassíthatja az információ-átadást, ezzel pedig ronthatja a munkacsoport hatékonyságát (Campion, Medsker és Higgs, 1993; Kinlaw, 1991). Ezzel összefüggésben a modell hatodik eleme arra vonatkozik, hogy a csoporttagok képesek feltérképezni a csoport kommunikációs hálózatait, és – amennyiben erre befolyásuk lehet – arra törekednek, hogy azok minél kevésbé váljanak centralizálttá (6.).

A csoporttagok kommunikációs stílusa szintén nagyban befolyásolja a csoport hatékonyságát (Stevens és Champion, 1994).

Egy termékeny csoportot laza, komfortos, informális beszélgető stílus jellemez. A csoporttagok nyitottak az információra, mások ötleteire, érzéseire, gyakran tesznek fel egymásnak kérdéseket, és igyekeznek a társak perspektíváját is megfontolni.

egy-két adott fővel, általában a vezetővel lenne kapcsolatban. Utóbbi csoportszerkezet nagymértékben lassíthatja az információ-átadást, ezzel pedig ronthatja a munkacsoport hatékonyságát (Campion, Medsker és Higgs, 1993; Kinlaw, 1991). Ezzel összefüggésben a modell hatodik eleme arra vonatkozik, hogy a csoporttagok képesek feltérképezni a csoport kommunikációs hálózatait, és – amennyiben erre befolyásuk lehet – arra törekednek, hogy azok minél kevésbé váljanak centralizálttá (6.).

A csoporttagok kommunikációs stílusa szintén nagyban befolyásolja a csoport hatékonyságát (Stevens és Campion, 1994). Egy termékeny csoportot laza, komfortos, informális beszélgető stílus jellemez. A csoporttagok nyitottak az információra, mások ötleteire, érzéseire, gyakran tesznek fel egymásnak kérdéseket, és igyekeznek a társak perspektíváját is megfontolni. Mindez nyitott és támogató kommunikációt feltételez (7.). Fontos, hogy olyan üzeneteket küldjenek egymásnak a csoporttagok, amelyek inkább viselkedés- és esemény-, mintsem személyorientáltak. Ez csökkenti annak a veszélyét, hogy valaki személyes támadásként értékeljen egy ellenvéleményt. Fontos továbbá a csoporttagok kongruens, azaz hiteles kommunikációja. A hiteles kommunikátor verbális és nonverbális üzenetei összehangoltak, míg a nem őszinte kommunikáció könnyedén lelepleződik azáltal, hogy az egyén verbális és nem verbális kommunikációja nincs összhangban. A nyitott, támogató kommunikáció továbbá megerősítő jellegű, ellentétben az olyan üzenetekkel, amelyek negatív érzéseket ébresztenek az egyéneknél a saját értékeikkel, identitásukkal kapcsolatban. Az ideális csoporttagok konjunktívan, azaz összekötően kommunikálnak, mindenkinek egyforma lehetőséget nyújtanak a szóhoz jutáshoz. A kompetens csoporttagok továbbá saját gondolataikat kommunikálják, és ezekért felelősséget is vállalnak (Driskell, Olmstead és Salas, 1993; Jackson, 1988; Whetten és Cameron, 1991).

A kompetens csoporttagok újabb fontos jellemzője, hogy képesek a másik fél meghallgatására úgy, hogy közben nem hoznak gyors ítéleteket, és nem értékelik azonnal a

A nem verbális kommunikáció megerősítheti vagy alááshatja mindazt, amit szóban közlünk. A kompetens csoporttagoknak arra kell törekedniük, hogy a két csatorna közötti összhangot maximalizálják (9.). A nem verbális üzenetek tudatos kontrollálása rendkívül nehéz, sokszor nem is sikeres (pl. erőltetett mosoly), ezért inkább arra érdemes törekednie a csoporttagoknak, hogy ne tegyenek olyan kijelentéseket, amelyek ellentétben állnak uralkodó érzelmeikkel. Az is komoly értéket képvisel továbbá, hogy a csoporttársak nonverbális jelzéseit felismerjük és értelmezni tudjuk. Sokan szavakban nem képesek kifejezni minden gondolatukat, ilyen esetben nagyon fontos annak kiértékelése, hogy nonverbális csatornáikon keresztül mit üzennek (Mullen, Salas és Driskell, 1989; Williams, 1989; Jackson, 1988). A pozitív kapcsolatok fenntartása érdekében Stevens és Campion (1994) fontosnak tartja, hogy a csoporttagok képesek legyenek felismerni a csoport feladatától független beszélgetések, csevegések jelentőségét, és részt vegyenek ebben (10.). Az ilyen jellegű interakciók tudatosítják a csoporttagokban egymás jelenlétét és értékeit (Jackson, 1988).

másik mondandóját (8.). Aktív meghallgatási technikákkal segíthetik a kommunikációt. Ilyen technikát jelenthet a hallottak visszatükrözése, vagy példák, analógiák keresése az elhangzottakkal kapcsolatban. Az ilyen technikák alkalmazása egyrészt segíti a beszélőt abban, hogy ő maga is jobban átlássa a problémát, továbbá biztosítja őt arról, hogy a másik fél ténylegesen figyelmesen hallgatja őt, javítva ezzel a kettejük közötti kapcsolat minőségét (Fiske és Neuberg, 1990; Whetten és Cameron, 1991).

A nem verbális kommunikáció megerősítheti vagy alááshatja mindazt, amit szóban közlünk. A kompetens csoporttagoknak arra kell törekedniük, hogy a két csatorna közötti összhangot maximalizálják (9.). A nem verbális üzenetek tudatos kontrollálása rendkívül nehéz, sokszor nem is sikeres (pl. erőltetett mosoly), ezért inkább arra érdemes törekednie a csoporttagoknak, hogy ne tegyenek olyan kijelentéseket, amelyek ellentétben állnak uralkodó érzelmeikkel. Az is komoly értéket képvisel továbbá, hogy a csoportársak nonverbális jelzéseit felismerjük és értelmezni tudjuk. Sokan szavakban nem képesek kifejezni minden gondolatukat, ilyen esetben nagyon fontos annak kiértékelése, hogy nonverbális csatornáikon keresztül mit üzennek (Mullen, Salas és Driskell, 1989; Williams, 1989; Jackson, 1988).

A pozitív kapcsolatok fenntartása érdekében Stevens és Champion (1994) fontosnak tartja, hogy a csoporttagok képesek legyenek felismerni a csoport feladatától független beszélgetések, csevegések jelentőségét, és részt vegyenek ebben (10.). Az ilyen jellegű interakciók tudatosítják a csoporttagokban egymás jelenlétét és értékeit (Jackson, 1988).

A modell második fő tudás-, készség- és képességcsoportja a csoporttagok önszervezéséhez fűződik (II.), ezen belül a célállításhoz és célkivitelezéshez (D), továbbá a tervezéshez és a feladatok koordinálásához (E). A csoport céljainak felállításakor a hatékonyság érdekében egyrészt fontos, hogy azok jól definiáltak legyenek. Nem mindegy a célok kihívásértéke sem. Érdemes olyan célokat választani, amelyek kihívást jelentenek, ugyanakkor elérhetőek. Végül egy csoport azon típusú célok megvalósításán tud a leghatékonyabban dolgozni, amelyeket egyöntetűen el tudtak fogadni, és nem ellenkeznek egyikük egyéni céljával sem. Ennek megfelelően érdemes a célok felállításába minden egyes csoporttagot bevonni (Larson és Schaumann, 1993; Weingart, 1992; Weldon, Jehn és Pradhan, 1991). Mindezek alapján a kompetens csoporttagok képesek olyan célok állítására, amelyek kellően specifikáltak, optimális kihívást nyújtanak, és minden csoporttag számára elfogadhatóak (11.). A hatékony munkához, annak ellenőrzéséhez, hogy mindenki a számára leginkább testhez álló munkát végezze, és a társas lazsálás elkerüléséhez fontos a csoporttagok azon tudás-, készség- és képességegyüttese is, hogy mind csoport-, mind egyéni szinten monitorozni és értékelni tudják a teljesítményt, továbbá erről visszajelzést is nyújtsanak (12.) (Gaddy és Wachtel, 1992; Levine és Moreland, 1990).

Ahhoz, hogy a csoporttagok ne végezzenek egymást átfedő munkákat, rendkívül hangsúlyos a hatékony tervezés és szervezés. Minél erőteljesebben függenek egymástól a csoporttagok, annál inkább fontossá válik a feladatok megfelelő koordinációja (Hackman, 1987; Larson és Schaumann, 1993; Weingart, 1992). A csoporttagoknak tehát képesnek kell lenniük a tevékenységek tervezésére, koordinálására, az információk szervezésére, mindezt az interdependencia mértékének függvényében (13.). Stevens és Champion (1994) utolsóként a hatékony feladatcsoportok sajátjaként említi azt is, hogy azoknak világos elvárásaik vannak a tagok feladatait és szerepeit illetően, továbbá a csoporttagok terhelése egymáshoz képest arányos (Dyer, 1984; Gladstein, 1984). Ennek megfelelően egy ideális csoporttagnak segítenie kell azt, hogy az egyes csoporttagok feladatai és szerepei jól körülírtak legyenek, továbbá ügyelnie és segítenie kell a csoporttagok arányos munkaterhelését (14.).

A kollaboráció hatékonyságát vizsgáló egyéni és csoportszintű mérőeljárások

A kollaboráció hatékonyságával összefüggő, egyéni és csoportszinten vizsgáló mérőeszközök típusait egy táblázatban foglaltuk össze, az eszközök legfontosabb tulajdonságait feltüntetve (2. táblázat).

2. táblázat. Feladatcsoportok tagjainak teljesítményét, kollaboratív képességeit egyén- és csoportszinten vizsgáló mérőeszközök

Eljárás jellege	Mérőeszköz típusa	Mérés szintje	Feladat	Példa mérőeszközre
Kvanti- tatív	<i>Situational judgement</i> jellegű, egyszeres választást igénylő teszt	Egyén	Egy adott szituációval kapcsolatban különböző lehetséges reakciók közül kell választania a teszt megoldójának.	<i>Teamwork KSA Test</i> (TWKSAT; Stevens & Campion, 1994, 1999)
		Csoport	A megfigyelést végző személynek az adott skála, szempontrendszer segítségével a csoporttagokat külön-külön szükséges értékelnie.	<i>Team Dimensional Training</i> (TDT; Smith-Jentsch, Cannon-Bowers, Tannenbaum & Salas, 2008)
Kvali- tatív	Külső megfigyeléshez alkalmazott értékelő skála, szempontrendszer	Egyén	A megfigyelést végző személynek az adott skála, szempontrendszer segítségével a csoport egészét szükséges értékelnie.	Lim és Klein (2006) szempontrendszere
		Csoport	Az értékelést végző csoporttagnak az adott skála segítségével saját csoportjának egészét szükséges értékelnie.	<i>Transactive Memory System</i> skála (TMS; Lewis, 2003)
	Egyén	Az értékelést végző csoporttagnak az adott skála segítségével csoporttársait szükséges értékelnie.	<i>Comprehensive Assessment of Team Member Effectiveness</i> (CATME; Loughry, Ohland & Moore, 2007)	
	Csoport	Az egyénnek egy adott csoportmunkával kapcsolatban szükséges értékelnie saját teljesítményét.	TMS skála hitelesség dimenziója (Lewis, 2003)	
	Önértékelést (<i>self-rating</i>) igénylő kérdőív, skála	Egyén	Az egyénnek általánosságban szükséges értékelnie saját kollaboratív képességeit.	<i>Groupwork Skills Questionnaire</i> (GSQ; Cumming, Woodcock, Cooley, Holland & Burns, 2015)

A kollaboráció hatékonyságát vizsgáló eljárások nagy része a kvalitatív módszerek közé tartozik (O’Neil és mtsai, 2003; Salas, Reyes és Woods, 2018). A kevés objektív teszt többnyire a *situational judgement* kategóriába tartozik: az egyénnek kollaboratív képességei vizsgálata céljából több, gyakran képpel illusztrált problémaszituációt mutatnak be, és különböző lehetőségeket kínálnak fel, amelyek közül ki kell választani az általa legoptimálisabbnak vélt megoldást az adott szituációkra.

A legismertebb és leghatározottabb az egyszeres választáson alapuló *Teamwork KSA Test* (TWKSAT), amit Stevens és Champion (1994, 1999) 1994-ben ismertetett modelljükre építve fejlesztett ki. A teszt 35 ítemet tartalmaz, amelyek feladatcsoportokban potenciálisan fellépő szituációkat vázolnak fel, például: „Képzeld el, hogy a következő típusú célokkal találja szemben magát. Arra kérjük, hogy válasszon ki egyet csoportja számára. Melyiket választaná?”

- A. Egy egyszerű célt, amelyet a csoport biztosan meg tud oldani, így garantált a sikerélményük.
- B. Egy átlagos nehézségű célt, amely valamelyest kihívást jelent a csoportnak, ugyanakkor komoly erőfeszítések nélkül is sikert ígér.
- C. Egy bonyolult és kihívást jelentő célt, amely arra kényszeríti a csoportot, hogy magas színvonalon teljesítsen, ugyanakkor elérhető, a csoport erőfeszítése tehát nem tűnik hiábavalónak.
- D. Egy nagyon bonyolult, szinte lehetetlen célt, tehát még ha el is bukik a csoport a teljesítésében, egy nagyon nehezen elérhető cél érdekében harcolt.” (Stevens és Champion, 1994. 519.; a helyes válasz a C).

A teszt mind felsőoktatási keretek között, mind a kiválasztás területén népszerű, ezen felül egy továbbfejlesztett változata is létezik már, a *Teamwork Competency Test* (TWCT; Aguado, Rico, Sánchez-Manzaranes és Salas, 2014).

A kvalitatív módszerek közül a megfigyelés és a különböző értékelő skálák alkalmazása a leggyakoribb, amelyek irányulhatnak a teljes csoportra és egy egyénre is a csoporton belül (Salas, Reyes és Woods, 2018). A megfigyelés leginkább csoportszinten vizsgálja a kollaborációt, előre meghatározott kritériumok mentén. Lim és Klein (2006) például Morgen és munkatársai (1993) megközelítését veszik alapul, mely szerint a csoporttagoknak léteznek a feladatra és a csoportra irányuló képességei (*taskwork* és *teamwork*). Ennek megfelelően 14-14 megfigyelési szempontot tartalmaznak a csoport feladatra és együttműködésre irányuló képességét megfigyelő skáláik. (Példa a *taskwork* képességeit megfigyelő szempontokra: a csoporttagok megértik a feladatot; a csoporttagok egyetértenek a stratégiában a feladat megoldására; a feladatokat a csoporttagok képességeinek megfelelően osztják ki. Példa a *teamwork* képességeit megfigyelő szempontokra: a csoporttagok megbíznak egymásban; a csoporttagok nyíltan kommunikálnak egymással; a csoporttagok egyetértenek a csoport döntéseivel [Lim és Klein, 2006. 417.]

Arra is találunk ugyanakkor példát, hogy a megfigyelés tárgya a csoporttagok egyéni teljesítménye. Az egyik legismertebb megfigyelési szempontrendszer egy olyan program keretein belül dolgozták ki, amelyet az Egyesült Államok haditengerészete alkalmazott csapatai fejlesztésére (*Team Dimensional Training*, TDT; Smith-Jentsch, Cannon-Bowers, Tannenbaum és Salas, 2008; Smith-Jentsch, Zeisig, Acton és McPherson, 1998). A tréningprogram négy főszempont (információcsere, kommunikáció, támogató magatartás, valamint kezdeményezés és vezetés) és 12 alszempont alapján értékeli a csoporttagokat (3. táblázat).

3. táblázat. A Team Dimensional Training program keretein belül kidolgozott megfigyelési szempontrendszer (OECD, 2013b, Smith-Jentsch és mtsai, 2008. 309. alapján)

A csoportmunka dimenziói	Megfigyelt viselkedés
Információcsere	<ul style="list-style-type: none"> - A releváns információ átadása a megfelelő időben a megfelelő csoporttársnak - Információ összegyűjtése az összes releváns forrásból - Az aktuális szituáció összefoglalása időről időre, hogy a csoport egyben lássa a folyamatot
Kommunikáció	<ul style="list-style-type: none"> - A megfelelő terminológia használata - A nem a tárgyra irányuló beszélgetések elkerülése - Tiszta és jól érthető beszéd - Jól szerkesztett jelentések adása az adatok megfelelő sorrendjével
Támogató magatartás	<ul style="list-style-type: none"> - Segítség ajánlása, kérése és elfogadása szükség esetén - A hibák észlelése és kijavítása, továbbá a javítás elfogadása
Kezdeményezés és vezetés	<ul style="list-style-type: none"> - A prioritások explicit meghatározása - Javaslatok nyújtása a csoporttársaknak - Útmutatás a csoporttársaknak

A *peer-rating* típusú mérőmódszerek alkalmazásakor a csoporttagok egymást értékelik a többnyire Likert típusú skála segítségével (Marks, Sabella, Burke és Zaccaro, 2002; Sheppard és mtsai, 2004; Viswesvaran, Schmidt és Ones, 2005). Az egyik legismertebb *peer-rating* skála az ún. CATME (*Comprehensive Assessment of Team Member Effectiveness*; Loughry, Ohland és Moore, 2007), amely 33 tételt tartalmaz a csoporttagok hatékonyságának értékelésére öt fő dimenzió mentén: hozzájárulás a csoport munkájához; interakció a csoporttagokkal; a megoldás irányába terelés; minőségre törekvés; releváns tudás, készségek és képességek. (Egy-egy példa az öt dimenzió tételeire: teljesítette a kötelességeit a csoport felé; bátorította a többi csoporttársat; konstruktív visszajelzést nyújtott társainak; fontos volt számára, hogy a csoport minőségi munkát végezzen; rendelkezett az ahhoz szükséges készségekkel és képességekkel, hogy kiváló munkát végezzen [Ohland és mtsai, 2012].)

Arra is találunk példát, hogy az egyének nem a csoporttagokat értékelik külön-külön, hanem a teljes csoportot. Például ilyen Lewis (2003) TMS (*Transactive Memory System*) skálája, amely három dimenziót vizsgál: a specializációt (azt a folyamatot, amelyben a tagok azonosítják, hogy ki milyen jellegű tudás birtokában van), a hitelességet (a tagok meggyőződését a többi társról mint hiteles információforrásról) és a koordinációt (a tudáselosztás hatékony szervezését). A TMS-skála koordináció dimenziót vizsgáló öt tétele a teljes csoport értékelését kívánja meg az egyéntől (pl. Zökkenőmentesen és hatékonyan oldottuk meg a feladatot. A csoportunk jól szervezeten dolgozott együtt. [Lewis, 2003])

Léteznek az egyén önértékelésére szolgáló skálák is, melyeket két csoportra osztanak: az első csoportba azok a mérőeszközök tartoznak, amelyekben keresztül az egyén egy adott csoportmunkával kapcsolatban értékeli önmagát. Erre is példa a már idézett TMS-skála hitelesség dimenziójának öt tétele (pl. Nem esett nehezemre javaslatokat elfogadni a csoporttársaktól. A csoporttársaim tudását a projekt egy-egy aspektusára vonatkozóan hitelesként kezeltem. [Lewis, 2003]).

A másik csoportba azok az önértékelő skálák sorolhatóak, amelyek nem egy adott csoportmunka értékeléséhez kötődnek post hoc jelleggel, hanem általánosságban vizsgálják az egyén kollaboratív képességeit. A GSQ (*Groupwork Skills Questionnaire*) kérdőív például a *taskwork-teamwork* megkülönböztetéshez közeli módon a *task groupwork*

skills, azaz a feladatra irányuló csoportmunka képességek és az *interpersonal skills*, azaz interperszonális képességek dimenziókban írja elő az egyéneknek önmaguk értékelését. (Példa az első dimenzió tételeire: Emlékeztetem a csoportot arra, hogy milyen fontos tartani magunkat a határidőkhöz. A választott stratégia irányába terelem a csoport gondolkodását. Példa a második dimenzió tételeire: Érzékeny vagyok a többi csoporttag érzéseire. Nyitott és támogató vagyok, miközben a társaimmal kommunikálok. [Cumming, Woodcock, Cooley, Holland és Burns, 2015])

Hazai mérőeszközre is találunk példát, amely önértékelésre kéri a diákot a kollaboráció bizonyos aspektusaival kapcsolatban. Kasik (2013) együttműködés kérdőíve hat dimenzió, a hozzájárulás, a részesedés, az egyéni érdek, a csoportérdek, a kizárás, csoportelhagyás és az elvárások mentén vizsgálja a tanulók együttműködő viselkedését. (Példatételek a kérdőívből: Szeretek csoportban feladatokat megoldani. Ha csoportban oldunk meg feladatokat, én sokat dolgozom. Csoportmunka alatt ügyelek arra, hogy mindenki megcsinálja azt, amit vállalt. [Kasik, 2013; Zsolnai és Kasik, 2015]) Pásztor-Kovács és munkatársai (2019) kérdőívükben a részvétel, a nézőpontátvétel és a szociális szabályozás dimenziókon keresztül mérik a tanulók kollaboratív képességeit. (Példatételek a kérdőívből: Amikor csoportban dolgozunk: ötleteimet, gondolataimat megosztom a társakkal; általában mindenkivel megtalálom a közös hangot; felelősnek érzem magam azért, hogy eljussunk a kitűzött célig.)

Összegzés

Tanulmányunkban a 21. században egyre nagyobb értéket képviselő kollaboráció hatékonyságának ismérveit elemeztük. A kollaboratív képességek fejlesztése a köz- és felsőoktatás kiemelt feladatai közé tartozik. Éppen ezért a szakirodalmi áttekintést nem kizárólag a kollaborációt kutató szakemberek figyelmébe ajánljuk, hanem azoknak a csoportmódszereket alkalmazó pedagógusoknak, oktatóknak is, akik fontosnak tartják tudatosítani, hogy a pedagógiai célok függvényében milyen tényezőket érdemes megfontolniuk a feladattípus megválasztásakor, továbbá hogy melyek azok a tudás-, készség- és képességelemek, amelyeknek elsajátíttatása esszenciális ahhoz, hogy egy tanulóból kompetens csoporttag váljon későbbi kollaboratív munkafolyamataiban. Bízunk abban továbbá, hogy e tanulmány azon vezetőik számára is hasznosnak bizonyul, akik az oktatásszervezés bármely szintjén feladatcsoportokat irányítanak. Ehhez azon mérőeszközök áttekintése is hozzájárulhat, amelyek ismerete, alkalmazása a kollaboráció hatékonyságának azonosítása, ezzel összefüggésben a kollaboratív képességek fejlődésének nyomon követése érdekében lehet szükséges.

A kutatást az NTP-NFTÖ-17 jelű „Nemzet Fiatal Tehetségeiért Ösztöndíj” támogatta.

Irodalom

- Aguado, D., Rico, R., Sánchez-Manzanares, M., & Salas, E. (2014). Teamwork competency test (TWCT): A step forward on measuring teamwork competencies. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 18(2), 101–121. DOI: 10.1037/a0036098
- Asch, S. E. (1956). Studies of independence and conformity: I. A minority of one against a unanimous majority. *Psychological Monographs*, 70(9), 1–70. DOI: 10.1037/h0093718
- Bakacsi Gyula (2004). *Szervezeti magatartás és vezetés*. Budapest: Aula Kiadó.
- Baker, D. P., Horvarth, L., Champion, M., Offermann, L., & Salas, E. (2005). The ALL Teamwork Framework. In Murray, T. S., Clermont, Y. & Binkley, M. (Eds.), *International Literacy Survey. Measuring Adult Literacy and Life Skills: New Frameworks for Assessment*. Ottawa: Minister of Industry. 229-272.

- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: a meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44(1), 1–26. DOI: 10.1111/j.1744-6570.1991.tb00688.x
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Martin, R., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment & teaching of 21st century skills* (pp. 17–66). New York: Springer. DOI: 10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Bray, R., Kerr, N. L., & Atkin, R. (1978). Effects of group size, problem difficulty, and sex on group performance and member reactions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(11), 1224–1240. DOI: 10.1037/0022-3514.36.11.1224
- Campion, M. A., Medsker, G. J. & Higgs, C. (1993). Relations between work group characteristics and efficiency: Implications for designing effective work groups. *Personnel Psychology*, 46(4), 823–847. DOI: 10.1111/j.1744-6570.1993.tb01571.x
- Cannon-Bowers, J. A., & Salas, E. (1997). A framework for developing team performance measures in training (pp. 45–62). In M. T. Brannick, E. Salas, & C. Prince (Eds.), *Team performance assessment and measurement* (pp. 331–355). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cohen, B. P., & Cohen, E. G. (1991). From group-work among children to R&D teams: Interdependence, interaction, and productivity. *Advances in Group Processes*, 8, 205–225.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64, 1–36. DOI: 10.2307/1170744
- Cumming, J., Woodcock, C., Cooley, S. J., Holland, M. J., & Burns, V. E. (2015). Development and validation of the groupwork skills questionnaire (GSQ) for higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(7), 988–1001. DOI: 10.1080/02602938.2014.957642
- Diehl, M. & Stroebe, W. (1991). Productivity loss in idea-generating groups: Tracking down the blocking effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(3), 392–403. DOI: 10.1037/0022-3514.61.3.392
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by „collaborative learning“? In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches* (pp. 1–16). Amsterdam, NL: Pergamon, Elsevier Science.
- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A., & O'Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. In E. Spada, & P. Reiman (Eds.), *Learning in humans and machine: Towards an interdisciplinary learning science* (pp. 189–211). Oxford: Elsevier.
- Dorner, H., & Major, É. (2008). A kollaboratív interakciók kialakulásának folyamata egy kevert oktatási formájú tanárképzési kurzus keretében. *Iskolakultúra*, 18(11–12), 3–22.
- Driskell, J. E., Olmstead, B. & Salas, E. (1993). Task cues, dominance cues, and influence in task groups. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 51–60. DOI: 10.1037//0021-9010.78.1.51
- Duncker, K. (1945). On problem solving. *Psychological Monographs*, 58(3). DOI: 10.1037/h0093599
- Dyer, J.L. (1984). Team research and team training: A state-of-the-art review. *Human Factors Review*, 26, 285–323.
- Fiske, S. T. & Neuberg, S. L. (1990). A continuum of impression formation, from category-based to individuating processes: Influences of information and motivation on attention and interpretation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 1–74). New York: Academic Press. DOI: 10.1016/s0065-2601(08)60317-2
- Forsyth, D. R. (1990). *Group dynamics*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Füz Nóra (2018). *Az iskolán kívüli tanulás gyakorlatának, megítélésének és hatásának vizsgálata általános iskolás tanulók, pedagógusok és intézményvezetők körében* (Unpublished Doctoral Dissertation). SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. DOI: 10.14232/phd.9961
- Gaddy, C. D. & Wachtel, J. A. (1992). Team skills training in nuclear power plant operations. In R. W. Swezey & E. Salas (Eds.), *Teams: Their training and performance* (pp. 379–396). Norwood, NJ: Ablex.
- Gersick, C. J. G. & Davis-Sacks, M. D. (1990). Summary: Task forces. In J. R. Hackman (Ed.), *Groups that work (and those that don't): Creating conditions for effective teamwork* (pp. 146–153). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gladstein, D. L. (1984). Groups in context: A model of task group effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 29, 499–517. DOI: 10.2307/2392936
- Hackman, J. R. (1987). The design of work teams. In J. W. Lorsch (Ed.), *Handbook of organizational behaviour* (pp. 315–342). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hastie, R. (1986). Experimental evidence on group accuracy. *Decision research*, 2, 129–157.
- Hatvani Anikó, Estefánné Varga Magdolna & Taskó Tünde (2001). *Személyiség- és szociálpszichológiai alapismeretek*. Eger: EKF Líceum Kiadó.
- Hill, G. W. (1982). Group versus individual performance: Are n + 1 heads better than one? *Psychological Bulletin*, 91(3), 517–539. DOI: 10.1037//0033-2909.91.3.517

- Henri, F., & Rigault, C. (1996). Collaborative distance education and computer conferencing. In T. T. Liao (Ed.), *Advanced educational technology: Research issues and future potential* (pp. 45–76). Berlin: Springer. DOI: 10.1007/978-3-642-60968-8_3
- Hesse, F., Care, E., Buder, J., Sassenberg, K. & Griffin, P. (2015). A framework for teachable collaborative problem solving skills. In P. Griffin, & E. Care (Eds.), *Assessment & Teaching of 21st Century Skills. Methods and Approach* (pp. 37–56). Dordrecht: Springer. DOI: 10.1007/978-94-017-9395-7_2
- Horváth Attila (1994). *Kooperatív technikák: hatékonyság a nevelésben*. Budapest: OKI.
- Hunter, J. E., & Hunter, R. F. (1984). Validity and utility of alternative predictors of job performance. *Psychological Bulletin*, 96(1), 72–98. DOI: 10.1037/0033-2909.96.1.72
- Jackson, D. E. (1988). *Interpersonal communication for technically trained managers*. New York: Quorum.
- Jackson, J. M., & Harkins, S. G. (1985). Equity in effort: An explanation of the social loafing effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(5), 1199–1206. DOI: 10.1037//0022-3514.49.5.1199
- Janis, I. L. (1972). *Victims of groupthink: a psychological study of foreign-policy decisions and fiascoes*. Oxford, England: Houghton Mifflin.
- Kagan, S., & Kagan, M. (2009). *Kagan cooperative learning*. San Clemente: Kagan Publishing.
- Kanter, R. M. (1994). Collaborative advantage: The art of alliances. *Harvard Business Review*, 72(4), 96–108.
- Karau, S. J., & Williams, K. D. (1993). Social loafing: A meta-analytic review and theoretical integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(4), 681–706. DOI: 10.1037//0022-3514.65.4.681
- Kasik László (2013). *Együttműködés kérdőív*. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Kinlaw, D. C. (1991). *Developing superior work teams: Building quality and the competitive edge*. San Diego, CA: Lexington Books.
- Larson, J. R. & Schaumann, L. J. (1993). Group goals, group coordination, and group member motivation. *Human Performance*, 6(1), 49–69. DOI: 10.1207/s15327043hup0601_3
- Laughlin, P. R., & Ellis, A. L. (1986). Demonstrability and social combination processes on mathematical intellectual tasks. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22(3), 177–189. DOI: 10.1016/0022-1031(86)90022-3
- Levine, J. M. & Moreland, R. L. (1990). Progress in small group research. *Annual Review of Psychology*, 41(1), 585–634. DOI: 10.1146/annurev.ps.41.020190.003101
- Lewicki, R. J. & Litterer, J. A. (1985). *Negotiation*. Homewood, IL: Irwin.
- Lewis, K. (2003). Measuring transactive memory systems in the field: scale development and validation. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 587–604. DOI: 10.1037/0021-9010.88.4.587
- Libby, R., Trotman, K. T., & Zimmer, I. (1987). Member variation, recognition of expertise, and group performance. *Journal of Applied Psychology*, 72(1), 81–87. DOI: 10.1037//0021-9010.72.1.81
- Lim, B. C., & Klein, K. J. (2006). Team mental models and team performance: A field study of the effects of team mental model similarity and accuracy. *Journal of Organizational Behavior*, 27(4), 403–418. DOI: 10.1002/job.387
- Lorge, I., & Solomon, H. (1955). Two models of group behavior in the solution of eureka-type problems. *Psychometrika*, 20(2), 139–148. DOI: 10.1007/bf02288986
- Loughry, M. L., Ohland, M. W., & DeWayne Moore, D. (2007). Development of a theory-based assessment of team member effectiveness. *Educational and Psychological Measurement*, 67(3), 505–524. DOI: 10.1177/0013164406292085
- Marks, M. A., Sabella, M. J., Burke, C. S., & Zaccaro, S. J. (2002). The impact of cross-training on team effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, 87(1), 3–13. DOI: 10.1037//0021-9010.87.1.3
- Mercer, N. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction*, 6(4), 359–377. DOI: 10.1016/s0959-4752(96)00021-7
- Miner, F. C. (1984). Group versus individual decision making: An investigation of performance measures, decision strategies, and process losses/ gains. *Organizational Behavior and Human Performance*, 33(1), 112–124. DOI: 10.1016/0030-5073(84)90014-x
- Morgan Jr, B. B., Salas, E., & Glickman, A. S. (1993). An analysis of team evolution and maturation. *The Journal of General Psychology*, 120(3), 277–291. DOI: 10.1080/00221309.1993.9711148
- Mullen, B., Salas, E. & Driskell, J. E. (1989). Salience, motivation, and artifact as contributions to the relation between participation rate and leadership. *Journal of Experimental Social Psychology*, 25(6), 545–559. DOI: 10.1016/0022-1031(89)90005-x
- National Research Council (2011). *Assessing 21st century skills*. Washington, DC: National Academies Press.
- Nemeth, C. J. & Staw, B. M. (1989). The tradeoffs of social control and innovation in groups and organizations. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 22 (pp. 175–210). New York: Academic Press. DOI: 10.1016/s0065-2601(08)60308-1

- OECD (2013). *PISA 2015 draft collaborative problem solving assessment framework*. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Collaborative%20Problem%20Solving%20Framework%20.pdf>
- Ohland, M. W., Loughry, M. L., Woehr, D. J., Bullard, L. G., Felder, R. M., Finelli, C. J., Layton, R. A., Pomeranz, H. R., & Schmucker, D. G. (2012). The comprehensive assessment of team member effectiveness: Development of a behaviorally anchored rating scale for self-and peer evaluation. *Academy of Management Learning & Education, 11*(4), 609–630. DOI: 10.5465/amle.2010.0177
- O'Neil Jr, H. F., Chuang, S., & Chung, G. K. W. K. (2003). Issues in the computer-based assessment of collaborative problem solving. *Assessment in Education, 10*(3), 361–373. DOI: 10.1080/0969594032000148190
- Paulus, T. M. (2005). Collaborative and cooperative approaches to online group work: The impact of task type. *Distance Education, 26*(1), 111–125. DOI: 10.1080/01587910500081343
- Pásztor-Kovács Anita, Pásztor Attila & Molnár Gyöngyvér (2019). Önértékelő kérdőív fejlesztése a kollaboratív problémamegoldó képességet leíró modellek egyikének validálására: a kollaboratív komponens vizsgálata. *Neveléstudomány, 7*(2), 5–21. DOI: 10.21549/ntny.26.2019.2.1
- Reilly, R. R., & Chao, G. T. (1982). Validity and fairness of some alternative employee selection procedures. *Personnel Psychology, 35*(1), 1–62. DOI: 10.1111/j.1744-6570.1982.tb02184.x
- Rogelberg, S. G., Barnes-Farrell, J. L. & Lowe, C. A. (1992). The stepladder technique: An alternative group structure facilitating effective group decision making. *Journal of Applied Psychology, 77*(5), 730–737. DOI: 10.1037/0021-9010.77.5.730
- Roschelle, J., & Teasley, S. D. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In C. E. O'Malley (Ed.), *Computer supported collaborative learning* (pp. 69–97). Berlin: Springer-Verlag. DOI: 10.1007/978-3-642-85098-1_5
- Salas, E., Cooke, N. J., & Rosen M. A. (2008). On teams, teamwork, and team performance: discoveries and developments. *Human Factors, 50*(3), 540–547. DOI: 10.1518/001872008x288457
- Salas, E., Reyes, D. L., & Woods, A. L. (2017). The assessment of team performance: Observations and needs. In A. A. von Davier, M. Zhu, & P. C. Kyllonen (Eds.), *Innovative assessment of collaboration* (pp. 21–36). Cham: Springer. DOI: 10.1007/978-3-319-33261-1_2
- Schaubroeck, J., Ganster, D. C., Sime, W. E. & Dittman, D. (1993). A field experiment testing supervisory role clarification. *Personnel Psychology, 46*(1), 1–25. DOI: 10.1111/j.1744-6570.1993.tb00865.x
- Sheppard, S., Chen, H. L., Schaeffer, E., Steinbeck, R., Neumann, H., & Ko, P. (2004). *Peer assessment of student collaborative processes in undergraduate engineering education* (Final Report to the National Science Foundation, Award Number 0206820, NSF Program 7431 CCLI-ASA). Washington, DC: National Science Foundation.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Schmitt, N., Gooding, R. Z., Noe, R. A., & Kirsch, M. (1984). Metaanalyses of validity studies published between 1964 and 1982 and the investigation of study characteristics. *Personnel Psychology, 37*(3), 407–422. DOI: 10.1111/j.1744-6570.1984.tb00519.x
- Smith-Jentsch, K. A., Cannon-Bowers, J. A., Tannenbaum, S. I., & Salas, E. (2008). Guided team self-correction: Impacts on team mental models, processes, and effectiveness. *Small Group Research, 39*(3), 303–327. DOI: 10.1177/1046496408317794
- Smith-Jentsch, K. A., Johnston, J. H., & Payne, S. C. (1998). Measuring team-related expertise in complex environments. In J. A. Cannon-Bowers, & E. Salas (Eds.), *Decision making under stress: Implications for individual and team training* (pp. 61–87). Washington, DC: American Psychological Association. DOI: 10.1037/10278-003
- Stevens, M. J., & Campion, M. A. (1994). The knowledge, skill, and ability requirements for teamwork: Implications for human resource management. *Journal of Management, 20*(2), 503–530. DOI: 10.1016/0149-2063(94)90025-6
- Stevens, M. J., & Campion, M. A. (1999). Staffing work teams: Development and validation of a selection test for teamwork settings. *Journal of Management, 25*(2), 207–228. DOI: 10.1177/014920639902500205
- Tett, R. P., Jackson, D. N., & Rothstein, M. (1991). Personality measures as predictors of job performance: a meta-analytic review. *Personnel Psychology, 44*(4), 703–742. DOI: 10.1111/j.1744-6570.1991.tb00696.x
- Thomas, K. W. (1977). Toward multidimensional values in teaching: The example of conflict behaviors. *Academy of Management Review, 2*(3), 472–489. DOI: 10.2307/257704
- Thomas, K. W. (1990). Conflict and negotiation processes. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 651–717). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Thompson, L. & Hastie, R. (1990). Social perception in negotiation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 47*(1), 98–123. DOI: 10.1016/0749-5978(90)90048-e
- Thoms, P., Moore, K. S., & Scott, K. S. (1996). The relationship between self-efficacy for participating in self-managed work groups and the big five personality dimensions. *Journal of Organizational Behavior, 17*(4), 349–362. DOI: 10.1002/(sici)1099-1379(199607)17:4<349::aid-job756>3.0.co;2-3

- Tjosvold, D. & Field, R. H. G. (1983). Effects of social context on consensus and majority vote decision making. *Academy of Management Journal*, 26(3), 500-506. DOI: 10.2307/256261
- Tudge, J. R. H. (1992). Processes and consequences of peer collaboration: A Vygotskian analysis. *Child Development*, 63(6), 1364-1379. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1992.tb01701.x
- Varney, G. H. (1989). *Building productive teams: An action guide and resource book*. San Francisco: Jossey Bass.
- Viswesvaran, C., Schmidt, F. L., & Ones, D. S. (2005). Is there a general factor in ratings of job performance? A meta-analytic framework for disentangling substantive and error influences. *Journal of Applied Psychology*, 90(1), 108-131. DOI: 10.1037/0021-9010.90.1.108
- Webb, N. M. (1991). Task-related verbal interaction and mathematical learning in small groups. *Research in Mathematics Education*, 22(5), 366-389. DOI: 10.2307/749186
- Webb, N. M. (1995). Group collaboration in assessment: Multiple objectives, processes, and outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(2), 239-261. DOI: 10.3102/01623737017002239
- Webb, N. M., Nemer, K. M., Chizhik, A. W., & Sugrue, B. (1998). Equity issues in collaborative group assessment: Group composition and performance. *American Educational Research Journal*, 35(4), 607-651. DOI: 10.3102/00028312035004607
- Weingart, L. R. (1992). Impact of group goals, task component complexity, effort, and planning on group performance. *Journal of Applied Psychology*, 77(5), 682-693. DOI: 10.1037//0021-9010.77.5.682
- Weldon, E., Jehn, K. A. & Pradhan, P. (1991). Processes that mediate the relationship between a group goal and improved group performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(4), 555-569. DOI: 10.1037//0022-3514.61.4.555
- Whetten, D. A. & Cameron, K. S. (1991). *Developing management skills*. New York: Harper-Collins.
- Williams, F. (1989). *The new communications*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
- Zsolnai Anikó & Kasik László (2015). Az együttműködő viselkedés és az alapérzelem-felismerés online vizsgálata. In Csapó Benő & Zsolnai Anikó (szerk.), *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában* (pp. 71-95). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

Absztrakt

Mivel a csoportok alkalmazása egy adott probléma megoldására vagy projekt kivitelezésére egyre gyakoribb eljárást jelent a modern munkahelyeken, a kollaboratív képességek folyamatosan növekvő értéket képviselnek napjainkban, a 21. századi képességek közé is gyakran sorolják őket. Ez is azt sugallja, hogy egy olyan képességegyüttesről van szó, amely nélkülözhetetlen a 21. században való sikeres boldoguláshoz, legyen szó a munka, tanulás világáról vagy a magánéletünkről. A kollaboráció egyre nagyobb jelentőségét tekintve kulcsfontosságú annak ismerete, hogy milyen tényezők befolyásolják annak hatékonyságát. Jelen tanulmány elsődleges célja ezen tényezők áttekintése. A hatékonyság feltételeit először a feladat típusának szempontjából elemezzük. Kifejtjük, milyen jellegű problémák megoldását érdemes csoportok kezébe adni, és melyek azok a jelenségek a különböző feladattípusok kapcsán, amelyek a kollaboráció hatékonyságát veszélyeztethetik. Ezt követően azt tekintjük át, hogy a csoporttagoknak milyen attribútumokkal szükséges rendelkezniük ahhoz, hogy hatékony kollaboráció bontakozhasson ki. Bemutatjuk Stevens és Campion (1994) gyakran hivatkozott, hazánkban mégis kevésbé ismert komplex, a feladatscsoport-vizsgálatok eredményeit szintetizáló modelljét, amely 14, a csoportmunkához szükséges tudás-, készség- és képesség-halmazt azonosít két főkategóriába, ezen belül öt alkategóriába rendezve. A tanulmány további célja képet adni azokról az egyéni és csoportszintű kvalitatív mérőeljárásokról, amelyekkel a kollaboráció hatékonysága diagnosztizálható, a kollaboratív képességek fejlődése nyomon követhető.

Hegedűs Szilvia

Szegedi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi Intézet

A szociális és az érzelmi kompetencia összetevőinek fejlesztésére irányuló néhány program a nemzetközi és a hazai gyakorlatban

Nemzetközi szinten több kutató is ösztönözte szakpolitikai jelentéseiben a döntéshozókat, hogy holisztikusabb megközelítést képviseljenek a kora gyermekkori intézményes nevelés területén, ami a szociális és érzelmi készségekkel kapcsolatos eredményeket egyensúlyba hozza a hagyományos, tanulmányi eredményeket középpontba helyező nevelési- és oktatási rendszerrel. A konkrét javaslatok közé tartozott a magas színvonalú kora gyermekkori nevelés finanszírozása, ahol a tanárok és segítők megfelelően képzettek a szociális és érzelmi tanulás területén, képessé válnak a szociálisan veszélyeztetett gyermekek korai azonosítására és a beavatkozásra, valamint lehetőségük van a kora gyermekkori neveléssel kapcsolatos oktatásra, továbbképzésre, ami által képesek lesznek a szociális és érzelmi tanulás különböző módszereit a szülőknek és a gyermekeknek megfelelően közvetíteni, bevonva őket a fejlesztő folyamatokba (Jones és Bouffard, 2012).

Egyre több olyan kutatás születik a nemzetközi szinten, amelyek fókuszában már megjelennek a társas észlelés kognitív elemei, vagyis az érzelmek, szükségletek és egyéb belső állapotok megértésének, valamint ezen folyamatok fejlődésének vizsgálata. Ezzel összhangban az utóbbi évtizedben egyre több, intézményes környezetben megvalósítható fejlesztő kísérlet jelent meg a szakirodalomban, és ezek száma folyamatosan bővül. Ilyen kutatások hazai szinten eddig kis számban voltak jelen, ugyanakkor a megvalósult fejlesztő kísérletek főként a szociális és érzelmi készségek néhány területére koncentráltak, amelyeket többnyire komplexen kívántak fejleszteni.

Az óvodás gyermekek szociális és érzelmi készségeinek fejlesztése alapvetően a családi környezet feladata, azonban az intézményes nevelés is igen nagy szerepet vállal ennek teljesítésében. Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjában (ONOAP, 2012) kevésbé hangsúlyosan jelenik meg e készségek fontossága, csupán említést tesz a segítőkészség, az önzetlenség, az empátia fejlesztésének szükségességéről.

A kormányrendelet kiemeli a gyermekek erkölcsi, szociális érzékenységének fejlődés-szétgítését, azonban mindezt főként a közös tevékenységeken, élményeken, valamint a modellnyújtáson keresztül tekinti megvalósíthatónak.

Jellemzően a gyakorlatban is hasonlóan történik a szociális és affektív fejlesztés, a pedagógusok főként az óvodában előforduló helyzetek megbeszélése mentén gyakorolnak hatást a gyermekek viselkedésére. Mivel ezen tényezők ilyen módon történő fejlesztése csak az egyes esetek megjelenésekor tud megvalósulni, szükség van olyan fejlesztő módszerekre, programokra, amelyek célirányosan foglalkoznak az óvodás gyermekek fejlődésének szétgítésével. Minél korábban megtörténik a fejlesztő programok bevezetése és alkalmazása, annál előbb megjelennek az egyes részterületeken belül a különböző konstruktív társas készségek, mint az empátia, az érzelemmegértés vagy a nézőpontváltás (Spinrad és Gal, 2018).

Tanulmányomban e tényezőkből kiindulva, az elméleti alapok bemutatását követően sorra veszem azokat a hazai és nemzetközi programokat, amelyek célul tűzték ki a különböző szociális és érzelmi készségek fejlesztését. A programok közös jellemzője, hogy egyéni, illetve többnyire kiscsoportos foglalkozások keretében olyan innovatív eszközöket alkalmaznak, amelyek a korábbi fejlesztő programokban főként kiegészítő elemként jelentek meg.

Szociális és érzelmi készségek kisgyermek- és óvodáskorban

A szociális kompetenciát a kortársakkal és a felnőttekkel megvalósított társas viselkedések mentén tudjuk meghatározni. Annak érdekében, hogy a gyermekek szociálisan kompetens személyekké váljanak, képesnek kell lenniük arra, hogy másokkal pozitív kapcsolatokat alakítsanak ki, a szociális kontextusokban megfelelően kommunikálják és irányítsák, valamint felismerjék és szabályozzák érzelmeiket és tevékenységeiket a társas környezet feltételeinek és interakcióinak megfelelően. Ezt a három készséget a szociális kompetencián belül általános készségeknek lehet tekinteni, mivel alapvetően kontextustól függetlenül jelennek meg (Campbell és mtsai, 2016).

A nemzetközi szakirodalomban számos meghatározás született a szociális kompetenciára vonatkozóan, valamint ezzel kapcsolatban megjelentek olyan elméletek, modellek, amelyek a szociális kompetenciát kognitív, illetve érzelmi aspektusból vizsgálják (pl. Halberstadt és mtsai, 2001; Rose-Krasnor, 1997; Saarni, 1999). A szociális és az érzelmi kompetencia kutatása során gyakran használják a kommunikatív kompetencia, az érzelmi kompetencia, a társas interakciókat lehetővé tevő kompetencia és az érzelmi műveltség terminusokat is (Parhomenko, 2014). Az érzelmi kompetencia fejlettségének köszönhetően az egyén képessé válik célirányosan és megfelelően kifejezni érzelmeit, megérteni saját és mások érzéseit (Campbell és mtsai, 2016).

A gyermekek társas interakcióinak többsége érzelmek által vezérelt. Az elemi érzelmek mint a szociális viselkedés öröklött komponensei erős hatással vannak a társas helyzetek értelmezésére, meghatározzák a szituációkban szereplő felek viselkedését, ítéletalkotását. Az érzelmek felismerése során olyan mechanizmusok aktiválódnak, melyek révén a másik által közvetített érzelmek az egyénben is hasonlókat váltanak ki, ezáltal készítve őt a segítségnyújtásra (Forgas, 2003; Nagy, 2002). A gyermekek szociális kapcsolatainak sikeressége többek között attól függ, hogy mennyire képesek az érzelmek tapasztalására, megfelelő kifejezésére, képesek-e megérteni társaik érzelmeit és szabályozni sajátjaikat. Az érzelmi kompetencia az első öt életévben drámai változáson megy keresztül, kifinomultabbá, szabályozottabbá válik, így a gyermekek képesek lesznek mások érzelmeit megérteni, azonosítani, és együttérezni másokkal. Óvodáskorban a gyermekek már sokféle érzelmet fejtenek ki, képesek saját és mások érzelmi állapotait

felismerni és azokról folyékonyan beszélni (Campbell és mtsai, 2012).

A társas kapcsolatok folyamatos bővülésével az érzelembizonyítás egyre fontosabb szerepet tölt be, kommunikatív képességként tájékoztatást nyújt a környezetnek a gyermekek érzéseiről, szándékairól (Ashiabi, 2007; Halberstadt és mtsai, 2001). A gyermekek érzelembizonyítási támogatói vagy akadályai lehetnek a kortársakkal való interakciók megvalósulásánál. Ha egy gyermek érzelembizonyítást gyakran negatív, még társai asszertív reakciói esetén is üt, csapkod, harap stb. Viszont a pozitív érzelmeket kifejező gyermek mosolyog, testbeszéde azt sugallja, hogy a környezetében lévő felnőttekkel vagy kortársakkal fel szeretné venni a kapcsolatot, és csatlakozhatna hozzá aktuális tevékenységében. Az is tény, hogy a későbbiekben az érzelembizonyító gyermekek jobb tanulmányi teljesítményt is mutatnak, ugyanakkor a szomorú, mérges, félős gyermekekhez társaik és tanáraik máshogy viszonyulnak, ami miatt kevésbé lesznek képesek erőforrásaikat a tanuláshoz igazítani (Campbell és mtsai, 2012).

A gyermekek közvetlen környezete jelentős hatással van a különböző szocio-emocionális készségek fejlődésére. Azok a gyermekek, akiknek családjában kinyilvánítják az érzéseiket, szükségleteiket, már az első három életév folyamán nagyobb valószínűséggel lesznek képesek mások érzelmeit megérteni (Dunn és mtsai, 1991), illetve ahol a belső érzelmi állapotokat rendszerint magyarázat kíséri, vagyis a gyermekek számára világossá válnak az adott érzések főbb jellegzetességei, később nagyobb arányban lesznek képesek érzelmeket értelmezni (Garner és mtsai, 2006). Bár a szülők jelentősen hozzájárulnak a gyerekek szociális készségeinek fejlődéséhez, a kortársakkal való interakciók olyan lehetőségeket nyújtanak, amelyekkel a gyermekek új szociális készségeket sajátíthatnak el és gyakorolhatják azokat, valamint meglévő készségeiket finomíthatják, hogy fokozatosan alkalmazkodni tudjanak a közösségi normákhoz (Ashiabi, 2007; Hartup, 1992).

Bizonyos helyzetekben ugyanakkor a gyermekeknek nem csupán saját érzéseikkel

A gyermekek társas interakciónak többsége érzelmek által vezérelt. Az elemi érzelmek mint a szociális viselkedés öröklött komponensei erős hatással vannak a társas helyzetek értelmezésére, meghatározzák a szituációkban szereplő felek viselkedését, ítéletalkotását.

Az érzelmek felismerése során olyan mechanizmusok aktiválódnak, melyek révén a másik által közvetített érzelmek az egyénben is hasonlókat váltanak ki, ezáltal készítetve őt a segítségnyújtásra (Forgas, 2003; Nagy, 2002). A gyermekek szociális kapcsolatainak sikeressége többek között attól függ, hogy mennyire képesek az érzelmek tapasztalására, megfelelő kifejezésére, képesek-e megérteni társaik érzelmeit és szabályozni sajátjaikat. Az érzelmi kompetencia az első öt életévben drámai változáson megy keresztül, kifinomultabbá, szabályozottabbá válik, így a gyermekek képesek lesznek mások érzelmeit megérteni, azonosítani, és együttérezni másokkal. Óvodáskorban a gyermekek már sokféle érzelmet fejeznek ki, képesek saját és mások érzelmi állapotait felismerni és azokról folyékonyan beszélni (Campbell és mtsai, 2012).

kell megbirkózniuk, hanem egy-egy társuk aktuális helyzetével is, ami lehet pozitív vagy negatív mentális állapot. Hároméves kortól már egyre érzékenyebbé válnak a másik distresszére, képesek értelmezni negatív érzelmi állapotát, szomorúságát, ami hajlamossá is teszi őket arra, hogy vigasztaló viselkedést produkáljanak (Hepach és mtsai, 2013). Az ilyen szituációkra való megfelelő reagálás a társas kapcsolatok fejlődése és fenntartása szempontjából alapvető fontosságú (Blair és mtsai, 2004).

A szociális és érzelmi készségek fejlesztése kisgyermek- és óvodáskorban

Kétéves kor környékén a gyermekek szociális kompetenciája egyre jelentősebb lesz, mivel személyes kapcsolataik is egyre kiterjedtebbé válnak, amelyek ideális esetben az életkor előrehaladtával folyamatosan bővülnek (Campbell és mtsai, 2016). A korai években szerzett szociális tapasztalatok és lehetőségek pozitív vagy negatív irányba terelhetik a gyermekek fejlődését. Ennek okán egyre több fejlesztő vagy prevenció program jelent meg a gyermekek szociális készségeinek alakítására, mivel a szociálisan aktív gyermekek veszélyeztetettek is a rossz, destruktív társadalmi szokások elsajátításában (Fabes és mtsai, 2006).

A gyerekek szociális kompetenciájának fejlesztésére kidolgozott programok nem csupán a társadalmilag elfogadott viselkedésekre és a megfelelő interperszonális készségekre fókuszálnak, hanem az averzív vagy negatív viselkedések (agresszió és más antiszociális magatartások) megelőzésére vagy csökkentésére. Sok esetben egészen addig nem derül ki, hogy a gyermekek szociális fejlődési problémával rendelkeznek, amíg be nem kerülnek az intézményes nevelés környezetébe, ahol más személyekkel (kortársak, pedagógusok) találkozási új szokásokkal, interakciókkal találkoznak és megtapasztalják, hogy a társas folyamatok meghatározott szabályok szerint működnek (Campbell és mtsai, 2016).

A társas viselkedési szabályok minél közvetlenebb elsajátítása okán a fejlesztő programokban a szociális kompetencia összetevőinek fejlesztése beépül a mindennapi intézményes gyakorlatba és a különböző interakciók mentén valósulnak meg. Néhány program azokat a gyerekeket célozza, akiknél felfedezhetők olyan viselkedési problémák, amelyek megzavarhatják a pozitív társas interakciókat és a kortárskapcsolatokat, míg mások általános módszereket kínálnak a gyermekek fejlesztésére (Fabes és mtsai, 2006)

A leggyakoribb módszer a direkt fejlesztés, ami kifejezett utasításokat, gyakorlatokat és a releváns szociális készségek megerősítését célozza, mint például az érzelmek

A gyerekek szociális kompetenciájának fejlesztésére kidolgozott programok nem csupán a társadalmilag elfogadott viselkedésekre és a megfelelő interperszonális készségekre fókuszálnak, hanem az averzív vagy negatív viselkedések (agresszió és más antiszociális magatartások) megelőzésére vagy csökkentésére. Sok esetben egészen addig nem derül ki, hogy a gyermekek szociális fejlődési problémával rendelkeznek, amíg be nem kerülnek az intézményes nevelés környezetébe, ahol más személyekkel (kortársak, pedagógusok) találkozási új szokásokkal, interakciókkal találkoznak és megtapasztalják, hogy a társas folyamatok meghatározott szabályok szerint működnek (Campbell és mtsai, 2016).

megértése és a problémamegoldás. Emellett ezek a programok erőfeszítéseket tesznek a gyermekek szociális-kognitív folyamatainak alakítására. A készségeket és stratégiákat különböző technikákkal tanítják, beleértve a megbeszélést, a modellnyújtást, a csoporttevékenységeket, a szerepjátékokat. A fejlesztő programok többségéhez nem szükséges pszichológus vezetése, intézményes környezetben a pedagógusok is meg tudják valósítani a gyakorlatokat a gyerekekkel, ugyanakkor vannak olyan programok, amelyek a már szociális problémákkal rendelkező gyermekekre fókuszálva hatékony fejlesztési stratégiákat biztosítanak, amit klinikai szakember segítségével tudnak megvalósítani (Fabes és mtsai, 2006).

Adrián és munkatársai (2007) kiemelték a mesekönyvek fontosságát, mivel a történetekről való beszélgetések szintén előrejelezték a későbbi érzelmmegértési készségeket a gyermekeknél. Ezek a kutatási eredmények igazolják azt a feltevést, melyet a szakirodalom társalgási hipotézisnek (*conversational hypothesis*) nevez, miszerint a hétköznapi megvalósuló társas interakciók és beszélgetések során a különböző mentális állapotokról, szükségletekről, érzelmekről, hiedelmekről való párbeszéd és magyarázatok jelentősen növelik a gyermekek érzelmi és szociális kompetenciájának, ezen belül pedig a mentális állapotok megértésének, valamint a tudatelmélet összetevőinek korai fejlődését (Turnbull és Carpendale, 1999; Ornaghi és mtsai, 2011). Az elméletet több kutatás is igazolta (pl. Aram és mtsai, 2013; Grazzani és mtsai, 2011), amelyek eredményei kimutatták, hogy a közös olvasás, a mentális állapotokról való beszélgetések pozitív hatással vannak az óvodáskorú gyermekek szociális kogníciós képességeire, készségeire.

Hazai programok az egyes szociális és érzelmi készségek fejlesztésére

Az iskolai környezetbe kerülés előtt a gyermekeknek az óvodában van lehetőségük, hogy más gyermekekkel, kortársakkal találkozzanak, ezáltal megismerkedhessenek egymás személyiségével, szokásaival. Az óvodai környezetben nem csak a gyermekek jelentik egymás számára a viselkedési mintákat, hanem a pedagógusok is modellként szolgálnak a különböző szociális készségek elsajátításában (Diener és Kim, 2004).

A hazai szakirodalomban több olyan módszertani gyűjtemény áll rendelkezésünkre, amelyek átfogóan segítik a különböző társas készségek alakítását. Az utóbbi évtizedben több program is született, amelyek e készségek fejlődését segítették (pl. Gádor, 2008; Konta és Zsolnai, 2002; Sütőné, 2005; Szabó és Fügedi, 2015), azonban ezek jellemzően az iskolás és serdülő korosztállyal foglalkoztak. Az óvodáskorú gyermekek fejlesztéséhez a hazai köznevelésben Nagy József és munkatársai (2004) által kidolgozott DIFER: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer ismert. A 4–8 évesek számára kidolgozott program részeként megjelenő kiegészítő, fejlesztő módszertani segédanyagok óvodapedagógusok és tanítók részére mutatnak be különböző foglalkozásokat, melyek alkalmasak a gyermekek fejlődésének segítésére. A módszertani kötetek közül a Zsolnai Anikó által összeállított módszertani gyűjtemény (Zsolnai, 2006) tér ki részletesen a társas viselkedés elemeinek fejlesztésére. Az interaktív, játékos formában megvalósuló feladatok, mesékkel, mondókákkal kiegészülve lehetőséget adnak komplex foglalkozások levezetésére óvodások, illetve még kisiskolások számára is, amelyek mentén fejlődnek a gyermekek pozitív szociális szokásai, többek között az együttműködés, a kommunikáció, a kapcsolatteremtés, valamint a szabálykövetés.

A fejlesztő projektek kapcsán fontos kiemelni, hogy a gyermekekkel való foglalkozások többségének célja továbbra is az olyan készségek fejlesztése, amelyek megfelelő megalapozásával az életkor előrehaladtával a gyermekeknek lehetőségük lesz a stabilabb

interakciók kiépítésére, valamint a társadalom többi tagjával való, kölcsönös odafigyelésen, együttműködésen alapuló személyközi kapcsolatok kialakítására. Ehhez ugyanakkor olyan további készségek fejlesztésére van szükség a korábban említetteken kívül, mint az érzelmi kommunikáció, az empátias készségek, a proszociális viselkedés elemei, amelyek alapja az egymásra való aktívabb odafigyelés, valamint a másik belső állapotának értelmezése.

A hazai tudományos körökben kevésbé kapott hangsúlyos szerepet az érzelmi intelligencia, ami nem csupán a különböző társas interakciók kapcsán jelenik meg lényeges elemként, hanem az egyén szempontjából is kiemelkedően fontos. Bagdy Emőke (2019) klinikai szakpszichológus a közelmúltban kongatta meg a vészharangokat, miszerint a gyermekek egyre intenzívebb kognitív fejlesztése miatt érzelmi fejlődésük fokozatosan háttérbe szorul. Véleménye szerint az óvodából kikerült gyermekek számára az iskolai környezetben már jóval kevesebb lehetőség adódik az érzelmi készségek szinten tartására, valamint további fejlesztésére. Ezek a törekvések egyrészt az egyén szempontjából lennének lényegesek, ugyanis az érzelmek ismerete, a saját mentális állapot értelmezése segítheti az aktív kapcsolatok kialakulását, valamint az érzelmek megfelelő kifejezése, mások érzéseinek észlelése és értelmezése szerves részét képezi a társas kapcsolatok sikeres megvalósulásának. Éppen ezen okból válnak fontossá az olyan programok, amelyek e készségek kiemelt fejlesztését célozzák.

Ennek tesz eleget Kasik László és munkatársai (2017) társas problémák megoldására irányuló módszertani segédanyaga, amely intézményes környezetben megvalósítható gyakorlatokat tartalmaz. A kiadvány a gyermekekkel végezhető gyakorlatokon kívül több mérőeszközt is tartalmaz (pl. megfigyelési szempontsor, helyzetspecifikus problémák megoldására szolgáló szempontsor), amelyek segíthetik az óvodapedagógusok munkáját a problémás helyzetek feltárásában. A különböző problémás helyzetek elemzését lényegesen megkönnyítik az esetleírások, amelyek olyan konkrét helyzeteket mutatnak be, amelyekkel a pedagógusok is találkozhatnak munkájuk során. Az olvasottak

A hazai tudományos körökben kevésbé kapott hangsúlyos szerepet az érzelmi intelligencia, ami nem csupán a különböző társas interakciók kapcsán jelenik meg lényeges elemként, hanem az egyén szempontjából is kiemelkedően fontos. Bagdy Emőke (2019) klinikai szakpszichológus a közelmúltban kongatta meg a vészharangokat, miszerint a gyermekek egyre intenzívebb kognitív fejlesztése miatt érzelmi fejlődésük fokozatosan háttérbe szorul. Véleménye szerint az óvodából kikerült gyermekek számára az iskolai környezetben már jóval kevesebb lehetőség adódik az érzelmi készségek szinten tartására, valamint további fejlesztésére. Ezek a törekvések egyrészt az egyén szempontjából lennének lényegesek, ugyanis az érzelmek ismerete, a saját mentális állapot értelmezése segítheti az aktív kapcsolatok kialakulását, valamint az érzelmek megfelelő kifejezése, mások érzéseinek észlelése és értelmezése szerves részét képezi a társas kapcsolatok sikeres megvalósulásának. Éppen ezen okból válnak fontossá az olyan programok, amelyek e készségek kiemelt fejlesztését célozzák.

és a tapasztaltak összekapcsolása lehetőséget adhat az egyes helyzetek könnyebb és hatékonyabb megoldásához.

A játékos feladatok célja az olyan viselkedési összetevők fejlesztése, mint a nonverbális kommunikáció, az érzelmek kommunikálása, felismerése, értelmezése, szabályozása, az empátiafejlesztés, az együttműködés, a társas kapcsolatok erősítése, problémahelyzettel kapcsolatos érzések, gondolatok kifejezése stb. Az egyes feladatok hitelességét növeli, hogy óvodásokkal, valamint első és második osztályosokkal is kipróbálták a szerzők a gyakorlatokat, így a megosztott tapasztalatok alapján a pedagógusok felkészülhetnek az esetleges nehézségekre. E gyakorlatok alkalmazása lehetővé teszi, hogy a gyermekek olyan készségeket, viselkedési stratégiákat sajátítsanak el, amelyek segítségével hatékonyan kezelni tudnak a hétköznapi életük során felmerülő problémás helyzeteket.

Többek között gyakorlati szempontból is érdemes megemlíteni Göbel Orsolya *Varázsjátékok* című programját, amely a Szocioemocionális Pedagógiai Terápia (SZPT) gyakorlati megvalósításaként született (Göbel, 2012). A program alapja Klaus W. Vopel német pszichiáter munkája, ami képzeletjátékokkal segítette a gyermekek érzelmi intelligenciájának formálását. A hazai, adaptált program lényege, hogy a foglalkozások során segítik az önismeret, a verbális és a nonverbális kommunikáció, az érzelmi képességek, készségek, a szociális információfeldolgozás, a társas kapcsolatok, a társas érzékelés, az empátia, a kooperáció, a nézőpontváltás fejlődését olyan tevékenységekkel, amelyek lehetőséget adnak a gyermekek számára korábbi élményeik, tapasztalataik megosztására, feldolgozására. A *Varázsjátékok* az óvodáskorú, valamint a kisiskoláskorú gyermekek életkori sajátosságaihoz igazodnak. Az egyes kötetekben mozgásos játékok, fantáziajátékok, légzésjátékok, érintéses játékok, lélekjátékok, valamint ún. születésjátékok alkalmazásával egyéni, páros vagy csoportos formában végzett feladatokkal lehetőséget biztosítanak a gyermekek számára saját belső világuk, érzelmeik megértésére, kifejezésére, ami által környezetük jobban megértheti, elfogadhatja őket, aktuális belső állapotukat. Páros játékok formájában fejlődik a gyermekek empátiája, megtanulhatják az odafordulás fontosságát, a kölcsönösséget, valamint az elfogadást, illetve érzékenyekké válhatnak a másik személy belső állapotaira, amelyek lehetővé teszik, hogy későbbi társas kapcsolataikban konstruktívan vegyenek részt. Csoportos tevékenységek keretében az egyén és környezete közötti interakciók adnak lehetőséget a gyermekeknek arra, hogy saját késztetéseiket összeegyeztessék a többiek belső állapotával, ezáltal fejlődik az egymásra figyelés, az együttműködés készsége és a valahova tartozás érzése. A programban tehát a gyermekek több szinten is feltérképezhetik saját énjük működését, lehetőséget kapnak arra, hogy az egyes tevékenységek mentén feldolgozzák érzéseiket, élményeiket, ugyanakkor a kortársakkal folytatott interakciók során a társas viselkedések affektív elemeit is megtapasztalhatják. A fejlesztő módszer pontos javaslatokat ad a pedagógusok számára nem csak az egyes feladatok megfelelő kezdeményezéséhez és levezetéséhez, hanem ajánlásokat ad a megfelelő csoportszervezési módszerekről, tudnivalókról, élménymegosztási lépcsőfokokról, illetve a helyesen kivitelezett pedagógusi kérdésfeltevésekről és az aktív hallgatás módszeréről. Ugyanakkor információkat kaphatunk az esetleges nehézségekről, buktatókról is, amivel a program segítheti a pedagógusokat az akadályozó tényezők megjelenésének elkerülésében, hogy a fejlesztő foglalkozások minél hatékonyabban meg tudjanak valósulni.

A *Varázsjátékok* hatásvizsgálata azt mutatta, hogy a gyermekek több területen is fejleszthetők a programmal. Jelentősen javultak a gyermekek kommunikációs készségei, ami pozitív irányú változást eredményezett az óvodások kapcsolataiban, ugyanakkor a szülők aktív bevonásával a családi kapcsolatok is szorosabbá alakultak a fejlesztés hatására. Szignifikáns változásokat jegyeztek fel a kísérleti csoportban részt vevő gyermekek érzelmi és szociális fejlettsége terén, hatékonyabban alakítják társas kapcsolataikat, kommunikálják érzelmeiket, és nyitottabbak a környezetük, a külvilág felé. Az érzések, élmények megfelelő formában történő megosztása, valamint egymás meghallgatása és az

együttes élmények (pl. közös rajzolás) csökkentették az agresszív megnyilvánulásokat, ami megfelelő alapot jelenthet az iskolai évek és a tanulás megkezdéséhez.

A szociális és érzelmi készségek fejlesztésének a gyakorlatban is egyre nagyobb számban alkalmazott példája a pozitív pszichológia elvén alapuló *Boldogságóra* program (Bagdi és mtsai, 2017), amely óvodáskortól egészen fiatal felnőttkorig nyújt szakmai segítséget a pozitív érzelmeik és a társas viszonyulás fejlesztéséhez, gyakorlásához. A program óvodás gyermekek számára összeállított része a pozitív élmények és érzelmek megtapasztalása által egészen fiatal életkortól kezdve fejleszti a gyermekekben az önbizalmat, az önismeretet, a divergens gondolkodást, a koncentrációs képességet, a problémamegoldó képességet, az érzelmi intelligenciát, az altruizmust, a szociális képességeket, csökkenti a negatív érzelmeket és az agressziót. A program tíz téma feldolgozásával segíti a gyermekek társas készségeinek formálását és támogatja az érzelmi kompetencia elemének fejlődését: (1) a hála gyakorlása, (2) az optimizmus gyakorlása, (3) társas kapcsolatok ápolása, (4) jó cselekedetek gyakorlása, (5) elköteleződés egy cél mellett, (6) megküzdési stratégiák, (7) apró örömök élvezete, (8) a megbocsátás gyakorlása, (9) testmozgás, (10) fenntartható boldogság.

A fejlesztő program olyan foglalkozás-terveket tartalmaz, amelyeket az óvodapedagógusok könnyedén be tudnak építeni bármilyen téma kapcsán a gyermekek csoportos tevékenységeibe. Az egyes foglalkozások követik az ismeretfeldolgozás általános menetét, ugyanakkor ezek megkezdését a szerzők által kifejlesztett relaxációs gyakorlatok és személyiségfejlesztő gyermekdalok előzik meg. A téma feldolgozása előtt ezekkel a gyakorlatokkal a gyermekek ráhangolódhatnak a foglalkozásra, megkezdődhet a korábbi élmények, érzések feldolgozása, amelyeket a foglalkozás további részében átfogóan elemezhetnek a pedagógusok segítségével. Minden korcsoport számára életkori sajátosságoknak megfelelő feladatgyűjteményt is biztosít a program. Az óvodásoknak kialakított fejlesztő módszerek között szerepelnek a pozitív énképét és önbizalmat fejlesztő gyermekdalok, társasjátékok, személyiségfejlesztő kártyák, színezők, kifestők, pozitív és negatív érzelmeket kifejező karakterek képei, amelyek mind azt szolgálják, hogy a gyermekek személyes és szociális kompetenciáinak fejlesztése a lehető legtöbb formában megvalósulhasson.

A program az egyéni és a kortársakkal végzett csoportos foglalkozások mellett a családtagokat is aktívan bevonja a fejlesztő folyamatba. Az aktuális téma továbbadásával

A Varázsjátékok hatásvizsgálata azt mutatta, hogy a gyermekek több területen is fejleszthetők a programmal. Jelentősen javultak a gyermekek kommunikációs készségei, ami pozitív irányú változást eredményezett az óvodások kapcsolataiban, ugyanakkor a szülők aktív bevonásával a családi kapcsolatok is szorosabbá alakultak a fejlesztés hatására. Szignifikáns változásokat jegyeztek fel a kísérleti csoportban részt vevő gyermekek érzelmi és szociális fejlettsége terén, hatékonyabban alakítják társas kapcsolataikat, kommunikálják érzelmeiket, és nyitottabbak a környezetük, a külvilág felé. Az érzések, élmények megfelelő formában történő megosztása, valamint egymás meghallgatása és az együttes élmények (pl. közös rajzolás) csökkentették az agresszív megnyilvánulásokat, ami megfelelő alapot jelenthet az iskolai évek és a tanulás megkezdéséhez.

a családtagok is részeseivé válhatnak a tevékenységeknek. A szülők részvétele nem csak a gyermekek szociális és érzelmi kompetenciájának fejlődését segíti, hanem a szülő-gyermek kapcsolat alakulását is. A családi feladatok között nem csupán közösen megoldandó feladatok szerepelnek, hanem a szülők számára is lehetőséget ad gyermekeik jobb megismerésére, illetve a csoporttal való alaposabb megismertetésre (pl. a szülő által készített tulajdonságvirágok elhelyezése a csoportszobában és megbeszélése az óvodai csoporttal, az adott gyermek erősségeiről vagy egy családfa készítése). Ugyanakkor a program fontosnak tartja az óvodai közösségépítés feladatát, amelyhez szintén olyan közös tevékenységeket ajánlanak, amelyekkel a gyermekek hovatartozási szükségletei kielégülhetnek és társas készségei fejlődhetnek (pl. nagyobbak segítenek öltözni, pakolni a kiscsoportos gyerekeknek, vagy óvodai megbocsátásnap a korábbi sérelmek, konfliktusok feldolgozására).

A program hatékonyságát Oláh Attila vezetésével az ELTE Pozitív Pszichológia Kutatócsoportja vizsgálta, és megállapították, hogy a kísérleti csoportban részt vevő gyermekek szignifikánsan nagyobb érzelmi intelligenciával rendelkeztek, mint a kortársaik, valamint empátiás készségük, szociális érzékenységük és divergens gondolkodásuk is jelentősen javult a program hatására.

A bemutatott hazai programok jól mutatják, hogy az utóbbi években a fejlesztő programok egyre nagyobb figyelmet fordítanak a szociális készségek, különös tekintettel az érzelmi, illetve a szocioemocionális összetevők fejlesztésére. Ezek a törekvések kifejezetten lényegesek, mivel az utóbbi években egyre inkább elveszni látszott a hasonló fejlődésszorgató törekvések fontossága a nevelési és oktatási intézményekben, ahol főként a kognitív tényezők fejlesztése zajlik igen nagy mértékben.

Fejlesztő kísérletek a nemzetközi szakirodalomban

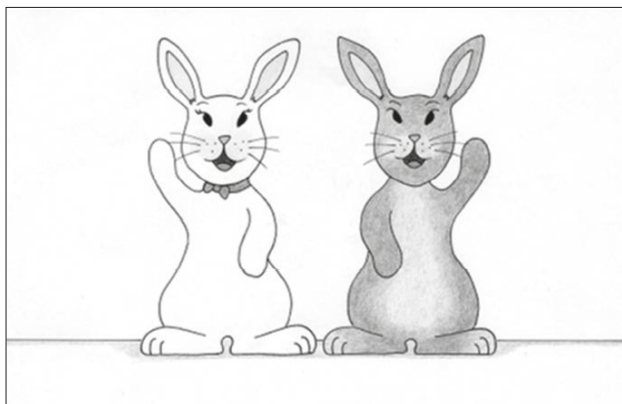
Nemzetközi szinten már több mint egy évtizeddel ezelőtt megjelentek olyan különböző fejlesztő programok, amelyek többsége a hazai programokhoz hasonlóan az egyes szociális és érzelmi készségek részterületeire koncentrálnak. A szociális és érzelmi összetevők kapcsolatban lehetnek a segítő jellegű viselkedésekkel, amelyek az utóbbi néhány évben ismét egyre nagyobb figyelmet kapnak a nemzetközi szakmai közösség körében is. Az empátia, valamint az érzelmi és viselkedéses önszabályozás mind olyan készségek, amelyek előidézői lehetnek a proszociális viselkedéseknek, így fejlesztésükkel több egyéb területre is hatással lehetnek (Spinrad és Gal, 2018). Ezek fejlesztése kiemelkedően fontos a konstruktív társas interakciók megvalósulása szempontjából, és ezen készségek fejlesztése minél hamarabb meg kell kezdődjön, amit a nemzetközi programok is jól bizonyítanak.

Az utóbbi években több, intézményen belül, illetve azon kívül megvalósítható program került a szakmai közönség látókörébe. Ezek a fejlesztő kísérletek nem csupán az intézményes nevelésben hagyományos módszerek alkalmazásával kívánják fejleszteni a gyermekeket, hanem hangsúlyosan jelennek meg bennük olyan eszközök, kontextusok, amelyek korábban kísérői, kiegészítői voltak a programoknak.

Több programot egy korábbi tanulmány (Hegedűs, 2016) keretében már részletesen bemutatam, így a továbbiakban azokra a projektekre, módszerekre térek ki, amelyek az utóbbi néhány évben jelentek meg és kerültek az intézményes nevelés kísérleti módszerei közé.

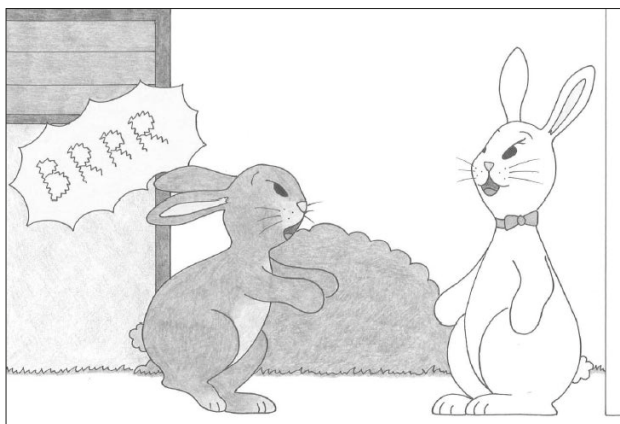
A különböző társas szituációkban megjelenő készségek fejlesztése egyes kutatók szerint nem csupán a megfelelő személyes mintaadás, valamint a szituációk konkrét gyakorlása során valósulhat meg, hanem megfelelő elemeket tartalmazó történetek segítségével is. Ezt a nézetet képviselik azok az olasz kutatók, akik a szociális helyzetek megértésében szerepet játszó összetevők (pl. érzelmmegértés, proszociális viselkedés,

mentális állapotról való beszélgetés) fejlesztését mesék, egyszerű történetek elmondásával kísérelték meg. Grazzani és munkatársai (2016) kiscsoportos beszélgetéseken alapuló programjában 2,5-3 éves óvodás gyermekek szociális és érzelmi készségeinek fejlesztését tűzték ki célul. A kísérlet középpontjában egy nyolc történetből álló mesesorozat áll, amelyben a két főszereplő, *Ciro* és *Beba* kalandjait hallgathatják meg a gyermekek (1. kép). A történet szereplői olyan helyzetekkel találkoznak a mesék során, amelyekben különböző érzelmi állapotokat tapasztalnak (Agliati és mtsai, 2016).



1. kép. *Beba és *Ciro** (Forrás: *Ornaghi és mtsai, 2014*)

A mesék a történetek általános sémáját követik, azaz adott egy szituáció, amely valamelyik főszereplőben egy bizonyos érzelmet idéz elő (szomorúság, öröm, düh, ijedtség), és a felmerülő helyzet, probléma megoldása érdekében valamilyen cselekvés történik, jellemzően proszociális tevékenység. A történetekben szereplő cselekmények olyan szituációkat mutatnak be, amelyek az óvodáskorú gyermekek hétköznapijaiban is megjelenhetnek (pl. elmegy az áram és a főszereplők félnek a sötétben). Ennek köszönhetően a gyermekekkel előforduló hasonló szituációk feldolgozására is alkalmasak lehetnek a történetek. Ezt a folyamatot tovább erősítik a főszereplők rövid belső monológjai, valamint belső állapotaik bemutatása (pl. „megijedt”, 2. kép; „mérges lett”; „nagyon boldog”). Mindezek mellett megjelennek olyan leírások is, amelyek a főszereplők érzékelését („nem látnak semmit”), akaratát („nagyon szeretné azt a vonatot”), valamint gondolatait („eldöntötte, hogy...”) is tükrözi, tehát a mentális állapotok értelmezésében az érzelmi tényezők mellett a kognitív elemek is hangsúlyosak (Ornaghi és mtsai, 2014). A fejlesztő programban a gyermekek a mesék meghallgatását követően pedagógus által irányított kiscsoportos beszélgetések formájában dolgozzák fel közösen a történeteket. A pedagógus a foglalkozás levezetése során jellemzően olyan kérdésekkel irányítja a beszélgetéseket, amelyekkel a gyermekek újra fel tudják idézni a történetek azon pontjait, amelyekben megjelentek a főszereplők érzelmei („*Ciro* megijedt, mert...”), valamint visszagondolhatnak arra, hogy melyek voltak azok a cselekedetek, amik hozzásegítették a szereplőket a felmerülő probléma megoldásához („Láttátok, hogy *Ciro* milyen kedvesen segített *Bebának*?”). A beszélgetések során nem csak a hallott történetekkel kapcsolatban reflektálhatnak a gyermekek, hanem saját vagy rokonoktól, barátoktól, más mesékben szereplő karakterektől látott vagy hallott, hasonló élményeiket is fel tudják idézni („Mit csinálsz, amikor egy barátod mérges?”), amivel lehetőségük van arra, hogy az esetleges korábbi problémákat fel tudják dolgozni, illetve a jövőbeli problémás helyzetek megjelenésekor a mesék által már rendelkeznek olyan stratégiákkal, amelyekkel megoldhatják konfliktusaikat, problémás helyzeteiket (Grazzani és mtsai, 2016).



2. kép. „Ciro megijed” Részlet *Ciro és Beba* kalandjaiból. (Forrás: Ornaghi és mtsai, 2014)

Mivel a mesék szerves részét képezik a bölcsődei és óvodai nevelésnek, ezért a bemutatott módszer megfelelő eszköz lehet a gyermekek érzelmi nevelésének minél korábbi megkezdéséhez. A rövid történetek alkalmazkodnak a gyermekek életkori sajátosságaihoz, valamint a bemutatott helyzetek és mentális állapotok is jellemzően megjelennek a hétköznapjaikban. Az ilyen és hasonló programok minél korábbi alkalmazásával már igen fiatal korban meg tudjuk erősíteni a gyermekek szociális jóllétét, erősödhet iskolakészültségük, valamint csökkenhetnek a különböző viselkedési problémák.

A nemzetközi szinten végzett kutatások között található olyan kezdeményezéseket is, amelyek már intézményen kívüli környezetben valósítják meg a fejlesztéseket. Acar és Torquati (2015) arra teszt kísérletet, hogy az óvodás gyermekek proszociális viselkedéseit az óvoda intézményén kívül, az élővilág megismerésével szerzett élmények segítségével fejlesszék. A program lényege, hogy a gyermekek a pedagógusok vezetésével valamilyen természetközeli helyre, állatkertbe, arborétumba vagy egy közeli erdős területre látogatnak el, ahol a környező világ megismerésével egyidőben, irányított beszélgetésekkel, tevékenységekkel fejlesztik a gyermekek segítő jellegű viselkedéseit (3. kép).

A nemzetközi szinten végzett kutatások között található olyan kezdeményezéseket is, amelyek már intézményen kívüli környezetben valósítják meg a fejlesztéseket. Acar és Torquati (2015) arra teszt kísérletet, hogy az óvodás gyermekek proszociális viselkedéseit az óvoda intézményén kívül, az élővilág megismerésével szerzett élmények segítségével fejlesszék. A program lényege, hogy a gyermekek a pedagógusok vezetésével valamilyen természetközeli helyre, állatkertbe, arborétumba vagy egy közeli erdős területre látogatnak el, ahol a környező világ megismerésével egyidőben, irányított beszélgetésekkel, tevékenységekkel fejlesztik a gyermekek segítő jellegű viselkedéseit (3. kép).



3. kép. Közös tevékenység egy erdei foglalkozáson (Forrás: Acar és Torquati, 2015)

Összesen hét modulon keresztül fejleszti a program a gyermekek társas készségeit, kiemelve a proszociális viselkedés összetevőit. *A természet tisztelete* című részben a pedagógusok a tevékenységek során elmagyarázzák a gyermekeknek, hogy minden egyes cselekedetük valamilyen módon hatással lehet a növényekre, állatokra, illetve egyéb természeti dolgokra. Minden egyes közös tevékenység mellé pontos magyarázatokat kapcsol a pedagógus, amivel segíti a gyermekeknek a megértést (például „Ha lemegyünk a kijelölt útról, a lábunkkal megsérthetjük a növényeket és nem tudnak majd tovább nőni”). *Az emberek tisztelete* modulban a gyermekek megtanulhatják, hogy az egyének tevékenységei hogyan hatnak másokra (pl. „Valaki nagyon keményen dolgozott ezen és szomorú lenne, ha elrontanád.”), illetve milyen etikai tények és elvárások állnak a gyerekek előtt társas kapcsolataikban (pl. „A barátod szeretne valamit mondani neked. Kérlek, hallgasd meg figyelmesen!”). Az ún. *Megosztás, segítség és nézőpontváltás* című fejlesztési modulon keresztül a pedagógusok különböző visszajelzéseket adnak arról, hogy hogyan lehet a másikkal osztozkodni, hogyan lehet egymást segíteni („Mutasd meg a barátodnak, hogy mit találtál a fa alatt!”), és a nézőpontváltás megerősítése érdekében hogyan figyelhetnek társaikra az óvodások („Ha beleugrasz a társad által épített levélhalomba, attól szomorú lesz. Kérdezd meg, hogy te is játszhat-e, és várd ki a sorodat!”). A gyermekcsoportok kohéziójának erősödését segíti a *Baráti kapcsolatok kiépítése és az egység kifejezése* című modul, amelyben a napi tevékenységeken keresztül irányítással és modellnyújtással segítik a gyermekek baráti kapcsolatainak kiépítését (pl. közös éneklés, érkezőkor egymás üdvözlése). A csoportfolyamatok megfelelő működése érdekében a *Kooperáció és csapatmunka* című egységben a pedagógusok által szervezett tevékenységeken keresztül a gyermekek együtt dolgozhatnak (pl. a gyerekek leveleket gyűjtenek és a komposztálóba helyezik), amit a pedagógus visszajelzésekkel, dicséretekkel folyamatosan motivál („Wow! Amikor csapatban dolgoztok, sok mindent ügyesen meg tudtok csinálni együtt!”). *A természet és az emberek iránti empátia* című fejlesztési téma keretében a pedagógusok folyamatos visszajelzéseket adnak a gyermekeknek empátiájuk erősítése érdekében (például amikor egy másik gyermek megvágja az ujját: „Örülök, hogy ennyire aggódsz a barátodért!”). A nézőpontváltás további fejlesztésére a gyermekek visszajelzéseket kapnak arról, hogy cselekedeteik milyen hatással lehetnek más személyekre, élőlényekre („Bogarak és kukacok élnek alattunk a földben, úgyhogy nagyon óvatosan kell sétálnunk az otthonuk fölött.”). A program utolsó fejlesztési egysége a *Hála* témaköréhez kapcsolódik, amelyben a pedagógusok visszajelzéseken keresztül,

modellnyújtással mutatják be a hála kifejezésének megnyilvánulásait („Mindannyian öleljük meg a fát, hogy megköszönjük neki a finom termését!”), valamint a napi tevékenységeken keresztül ösztönzik a gyermekeket érzéseik, gondolataik kifejezésére (pl. köszönőkártyák készítése a segítőknek, valamint a csoportba látogató személyeknek).

A programban szereplő modulokban megvalósított interakciók kiemelt figyelmet fordítanak a speciális igényű gyermekekkel való kapcsolatokra. A pedagógusnak nagyon fontos szerepe van abban, hogy a gyermekek befogadják sérült társaikat, így folyamatosan tájékoztatják a gyermekeket arról, hogy társuk milyen nehézségekkel rendelkezik, ami miatt türelmet, megértést és empátiát vár el a többi gyermektől. Arra ösztönzik őket, hogy sajátos nevelési igényű társaikat minél több tevékenységbe fogadják be, együttesen vegyenek részt egy-egy feladatban, és segítsék társukat a tevékenységek elvégzésében. A program tapasztalatai azt mutatták, hogy az állatokkal, növényekkel való interakción keresztül, valamint a velük kapcsolatos beszélgetések által fejlődhet a gyermekek képessége a gondoskodásra, az empátiára, képesek lesznek megérteni mások nézőpontját, szükségleteit, érzéseit.

Az érzelmi kompetencia összetevőinek, vagyis az érzelmek kifejezésének, az érzelmek észlelésének, valamint az érzelmek megértésének megfelelő fejlettsége egyike azon tényezőknek, amelyek kulcsfontosságúak lehetnek a társas viselkedések hatékony megvalósulásában. E készségek fejlesztésére adhat mintát Maria-Pia Gottberg (2017) *Friendly* programja, amely már egészen fiatal korcsoportban, óvodáskorú gyermekeknél kíséri meg az érzelmi kompetencia egyes elemeinek fejlesztését. Gottberg

egy igen komplex fejlesztő programot alkotott meg, amelynek megvalósulását több terület szakemberei (pl. nyelvtanár, színész, Montessori-pedagógus) segítették. A projekt összetettségét mutatja, hogy a gyermekek érzelmi intelligenciájának fejlesztését több módszer együttes alkalmazásával valósítják meg. A *Friendly* szerves részét képezi az érzelmek megismerése, amihez egyedi babákat alkalmaznak (4. kép). A hat alapérzelmet kifejező, különböző nemű, különböző bőrszínű és hajszínű babák segítségével az óvodáskorú gyermekek fejlettségi szintjüknek megfelelően ismerkedhetnek a különböző érzelmekkel. A többnyire kiscsoportban megvalósuló foglalkozások keretében a babák köré hétköznapi alaptörténeteket szöve a gyermekek megtanulhatják, hogy az egyes érzelmkifejezések milyen belső állapotok mellett jelenhetnek meg, amivel az empátia és az

A programban szereplő modulokban megvalósított interakciók kiemelt figyelmet fordítanak a speciális igényű gyermekekkel való kapcsolatokra. A pedagógusnak nagyon fontos szerepe van abban, hogy a gyermekek befogadják sérült társaikat, így folyamatosan tájékoztatják a gyermekeket arról, hogy társuk milyen nehézségekkel rendelkezik, ami miatt türelmet, megértést és empátiát vár el a többi gyermektől. Arra ösztönzik őket, hogy sajátos nevelési igényű társaikat minél több tevékenységbe fogadják be, együttesen vegyenek részt egy-egy feladatban, és segítsék társukat a tevékenységek elvégzésében. A program tapasztalatai azt mutatták, hogy az állatokkal, növényekkel való interakción keresztül, valamint a velük kapcsolatos beszélgetések által fejlődhet a gyermekek képessége a gondoskodásra, az empátiára, képesek lesznek megérteni mások nézőpontját, szükségleteit, érzéseit.

együttérzés fejlesztése valósulhat meg. Ugyanakkor a program kitér arra is, hogy a pedagógusok segítségével a gyermekek megtanulják kifejezni saját érzelmi állapotaikat, valamint megpróbálják megtalálni ezek kiváltó okait, amivel képesek lesznek az esetleges negatív, destruktív érzelmekkel való megküzdésre. A babák segítségével a gyermekek közvetett formában tárják fel érzéseiket, amit szóban bővebben kifejtenek a csoport többi tagjának. Az ilyen típusú foglalkozások elősegítik az önismeret, az integritás, valamint a konstruktív kommunikáció fejlődését, ami a gyermekek későbbi társas kapcsolatainak megvalósulását segíti elő. A beszélgetésen alapuló csoportos foglalkozások mellett igen nagy hangsúlyt kap az alkotótevékenység, melynek részét képezi a rajzolás, valamint a drámapedagógia, amelynek segítségével a gyermekek dramatizálással, zenéléssel, táncolással, mesemondással, a mozgás által felfedezhetik érzéseiket, és megtanulhatják kifejezni azokat. A *Friendly* programot a skandináv országokban (Svédország, Norvégia, Finnország) széles körben alkalmazzák óvodákban, iskolákban, kórházakban pedagógusok, gyógypedagógusok, pszichológusok, valamint tréningek keretében folyamatos továbbképzéseken vehetnek részt a gyakorlati szakemberek.

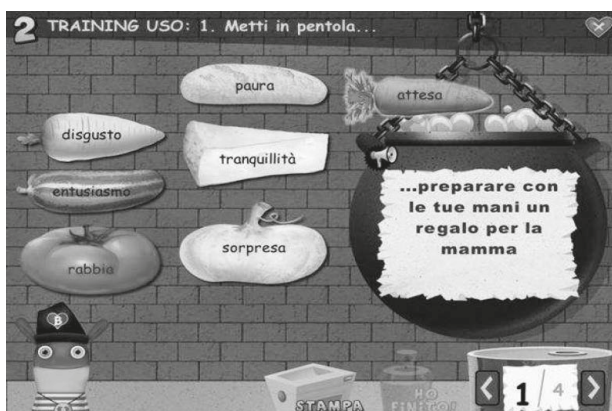


4. kép. *Friendly* babák a hat alapérzelem kifejezésére. (Forrás: Gottberg, 2017)

Az érzelmek értelmezésének fontosságát D'Amico (2018) is kiemeli, aki óvodás- és iskoláskorú gyermekek számára fejlesztett ki számítógépes programot, amelynek közép-pontjában az érzelmek észlelése, kifejezése, megértése és szabályozása áll. A programban az érzelmi intelligencia e négy ágát négy különböző karakter képviseli, akik a feladatok során folyamatos visszajelzéseket adva segítik a gyermekek számára az érzelmek közötti eligazodást. Az érzelmek észlelésének fejlesztése során a gyermekeknek különböző arckifejezések közül kell kiválasztaniuk a feladatban szereplő megfelelő érzelmet, illetve egy-egy hétköznapi situációt ábrázoló kép, tájkép, szín vagy forma kapcsán kell egy érzelmre asszociálniuk. Az érzelmkifejezést kétféle módon fejleszti a program. Az első feladattípusban a gyermekeknek egy meghatározott cél elérése érdekében kell a megfelelő érzelmeket kiválasztaniuk, míg a második esetben az érzelmek és a benyomás közötti összefüggésekre kell reflektálniuk (5. kép). Az érzelmegértés fejlesztésére szolgáló feladatokban egy bemutatott situáció segítségével a gyermekek megismerhetik az affektív állapotváltozásokat, valamint a feladat bemutatja számukra, hogy az egyes alapérzelmek kombinálása hogyan alakít ki komplex érzelmi állapotokat. Az érzelmszabályozás összetevőinek fejlődéssegítésére szintén situációkat mutatnak be a gyermekek számára, amelyek személyes vagy interperszonális affektív problémamegoldáson alapuló

helyzetek. A gyerekeknek ezek értelmezésével kell a megfelelő stratégiát kiválasztani, amely az adott helyzet megoldódását eredményezheti. Az egész fejlesztési folyamat során a programnak köszönhetően kifinomultabbá válik a gyermekek arckifejezésekkel kimutatott nonverbális kommunikációja, fejlődik az érzelmi színezetűjük a színekkel, formákkal, hangokkal, ízekkel, szagokkal, érintésekkel összefüggésben. Mindezek mellett fejlődést eredményez a program a gyermekek érzelmegértésében, illetve az érzelmi szabályozásukban, amelynek részeként képessé válnak az együttműködésre, a nézőpontváltásra, az asszertív viselkedésre.

A programot D'Amico továbbfejlesztette, és kisiskoláskorú gyermekek érzelmi kompetenciájának alakítására terjesztette ki. A *MetaEmozioni* (D'Amico, 2017, 2018) szociális és érzelmi tanulást fejlesztő program, amely több fázison keresztül segíti az érzelmi intelligencia és metatényezőinek (pl. érzelmi öntudat) fejlesztését. A *MetaEmozioni* szocioemocionális fejlesztési módszereket alkalmaz, csoportmunkákat, szabályjátékokat, alkotó tevékenységeket, zenélést, de előszeretettel alkalmaznak olyan hétköznapi játékokat fejlesztő céllal, mint a LEGO.



5. kép. Példafeladat az érzelemszabályozás fejlesztésére (Forrás: D'Amico, 2018)

A szociális és érzelmi készségek egyes területeinek fejlesztésére irányuló nemzetközi programok kiváló alapként szolgálhatnak a hazai programok továbbfejlesztéséhez, mivel többnyire olyan eszközöket alkalmaznak, amelyek alkalmazása a hazai gyakorlatban is megvalósítható lehet.

Összegzés

Az előzőekben bemutatott programok alapján jól látható, hogy folyamatos törekvések vannak a különböző szocioemocionális fejlesztő programok létrehozására és implementációjára, ugyanakkor nemzetközi szinten is igen erősen jelen van a Bagdy Emőke által említett probléma, miszerint kevés figyelmet fordítanak az oktatási rendszerek a gyermekek szociális és érzelmi nevelésére. Hazai szinten vannak kezdeményezések egy-egy fejlesztő program helyi, intézményi szintű kipróbálására, ugyanakkor érdemes lenne rendszerszinten is bevezetni olyan nevelési és oktatási egységeket, ahol a gyermekek szociális és érzelmi készségeinek direkt fejlesztése minél korábbi életkorban megvalósulhat. Erre adhatnak jó példát a nemzetközi gyakorlat projektjei is, amelyek hazai adaptálása ígéretes kísérlet lehet, és új lehetőségeket adhat a pedagógusoknak a kiscsoportos foglalkozásokkal történő fejlesztésre.

Irodalom

- Adrián, J. E., Clemente, R. A. & Villanueva, L. (2007). Mothers' Use of Cognitive State Verbs in Picture-Book Reading and the Development of Children's Understanding of Mind: A Longitudinal Study. *Child Development*, 78(4), 1052-1067. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2007.01052.x
- Agliati, A., Brazzelli, E., Gandellini, S., Grazzani, I. & Ornaghi, V. (2016). L'emozionante modo di Ciro e Beba. Storie per conversare sulle emozioni con i bambini al nido. *Bambini*, 4, 12-18.
- Aram, D., Fine, Y. & Ziv, M. (2013). Enhancing parent-child shared book reading interactions: Promoting references to the book's plot and socio-cognitive themes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 111-122. DOI: 10.1016/j.ecresq.2012.03.005
- Ashiabi, G. S. (2007). Play in the Preschool Classroom: Its Socioemotional Significance and the Teacher's Role in Play. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 199-207. DOI: 10.1007/s10643-007-0165-8
- Bagdi Bella, Bagdy Emőke & Tabajdi Éva (2017). *Boldogságóra: kézikönyv pedagógusoknak és szülőknek: 3-6 éveseknek. Személyiségfejlesztő foglalkozások a pozitív pszichológia eszközeivel.* Budapest: Mental Focus.
- Bagdy Emőke (2019). "A gyermekek egyre inkább érzelmi fogyatékosként nőnek fel" Interjú. http://eduline.hu/kozoktatas/20190123_erzelmi_fogyatekoskent_nonek_fel?fbclid=IwAR06nDK4ilhuaqoa-011128FNg-hjmgghK-DaPA1f53VDLQXwNXjZqSwDU Megtekintés: 2019. január 28.
- Bar-Tal, D. (1982). Sequential development of helping behavior: A cognitive-learning approach. *Developmental Review*, 2, 101-124. DOI: 10.1016/0273-2297(82)90006-5
- Blair, K. A., Denham, S. A., Kochanoff, A. & Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology*, 42(6), 419-443. DOI: 10.1016/j.jsp.2004.10.002
- Campbell, S. B., Denham, S. A., Howarth, G. Z., Jones, S. M., Whittaker, J. V., Williford, A. P., Willoughby, M. T., Yudron, M. & Darling-Churchill (2016). Commentary on the review of measures of early childhood social and emotional development: Conceptualization, critique, and recommendations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 19-41. DOI: 10.1016/j.appdev.2016.01.008
- Eisenberg, N., Spinrad, T. & Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial development. In Lamb, M. E. & Lerner, R. M. (Eds.). *Handbook of Psychology and Developmental Science: Socioemotional Processes (Vol. 3)*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc. 610-656. DOI: 10.1002/9781118963418.childpsy315
- Ensor, R., Spencer, D. & Hughes, C. (2011). 'You Feel Sad?' Emotion Understanding Mediates Effects of Verbal Ability and Mother-Child Mutuality on Prosocial Behaviors: Findings from 2 Years to 4 Years. *Social Development*, 20(1), 93-110. DOI: 10.1111/j.1467-9507.2009.00572.x
- D'Amico, A. (2017). Measuring and empowering Meta-Emotional Intelligence in adolescents. In Kimber, B., Skoog, T. & Olafsson, S. (szerk.). *6th ENSEC Conference. Programbook*. Örebro University, Stockholm, Sweden. 31.
- D'Amico, A. (2018). The Use of Technology in the promotion of Children's Emotional Intelligence: The Multimedia Program "Developing Emotional Intelligence". *International Journal of Emotional Education*, 10(1), 47-67.
- Diener, M. L. & Kim, D.-Y. (2004). Maternal and child predictors of preschool children's social competence. *Applied Developmental Psychology*, 25(1), 3-24. DOI: 10.1016/j.appdev.2003.11.006
- Dunn, J., Brown, J. & Beardsall, L. (1991). Family Talk about Feeling States and Children's Later Understanding of Other's Emotions. *Developmental Psychology*, 27(3), 448-455. DOI: 10.1037/0012-1649.27.3.448
- Fabes, R. A., Gaertner, B. M., & Popp, T. K. (2006). Getting along with others: Social competence in early childhood. In K. McCartney & D. Phillips (szerk.), *Handbook of early childhood development*. Malden, MA: Blackwell. pp. 297-316. DOI: 10.1002/9780470757703.ch15
- Forgas, J. P. (2003). *Az érzelmek pszichológiája*. Budapest: Kairosz Kiadó.
- Garner, P. W., Jones, D. C., Gaddy, G. & Rennie, K. (2006). Low-Income Mothers' Conversations About Emotions and Their Children's Emotional Competence. *Social Development*, 6(1), 37-52. DOI: 10.1111/j.1467-9507.1997.tb00093.x
- Gádor Anna (2008, szerk.). *Tanári kézikönyv: A szociális kompetenciák fejlesztése 1-12. évfolyam*. Budapest: Educatio.
- Gottberg, M. (2017). Make friends with your feelings. In Kimber, B., Skoog, T. & Olafsson, S. (szerk.). *6th ENSEC Conference. Programbook*. Örebro University, Stockholm, Sweden. 80.
- Göbel Orsolya (2012). *Csupa szépeket tudok varázsolni...avagy hogyan játsszuk a varázsjátékokat?* Budapest: L'Harmattan Kiadó – Könyvpont Kiadó.
- Grazzani, I. & Ornaghi, V. (2011). Emotional state talk and emotion understanding: a training study with preschool children. *Journal of Child Language*, 38, 1124-1139. DOI: 10.1017/s0305000910000772

- Grazzani, I., Ornaghi, V., Agliati, A. & Brazzelli, E. (2015). How to Foster Toddlers' Mental-State Talk, Emotion Understanding, and Prosocial Behavior: A Conversation-Based Intervention at Nursery School. *Infancy*, 199–227. DOI: 10.1111/inf.12107
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. & Dunsmore, J. C. (2001). Affective Social Competence. *Social Development*, 10(1), 79–119. DOI: 10.1111/1467-9507.00150
- Hartup, W. W. (1992). *Having friends, making friends, and keeping friends: Relationships as educational contexts*. ERIC Digest ED345854.
- Hay, D. F. & Cook, K. V. (2007). The transformation of prosocial behavior from infancy to childhood. In Brownell, C. A. & Kopp, C. B. (szerk.): *Socioemotional Development in the Toddler Years. Transitions and Transformations*. London: Guilford Press. 100–131.
- Hegedűs Szilvia (2016). A proszociális viselkedés fejlődése és fejlesztése kisgyermekkorban. *Magyar Pedagógia*, 116(2), 197–218.
- Hepach, R., Vaish, A. & Tomasello, M. (2013). Young Children Sympathize Less in Response to Unjustified Emotional Distress. *Developmental Psychology*, 49(6), 1132–1138. DOI: 10.1037/a0029501
- Kim, M., Doh, H., Hong, J. S. & Choi, M. (2011). Social skills training and parent education programs for aggressive preschoolers and their parents in South Korea. *Children and Youth Services Review*, 33, 838–845. DOI: 10.1016/j.childyouth.2010.12.001
- Konta Ildikó & Zsolnai Anikó (2002). *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nagy József (2002). *XXI. század és nevelés*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor & Fazekasné Fenyvesi Margit (2004). *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Ornaghi, V., Agliati, A. & Grazzani, I. (2014). *The stories of Ciro and Beba. How to enhance conversation with toddlers on emotions*. Università degli Studi di Milano-Bicocca Fronteretro, Milano.
- Ornaghi, V., Brockmeier, J. & Grazzani Gavazzi, I. (2011). The Role of Language Games in Children's Understanding of Mental States: A Training Study. *Journal of Cognition and Development*, 12(2), 239–259. DOI: 10.1080/15248372.2011.563487
- Parhomenko, K. (2014). Diagnostic Methods of Socio – Emotional Competence in Children. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 146, 329–333. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.08.142
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A Theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111–135. DOI: 10.1111/1467-9507.00029
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. New York: Guilford Press.
- Schuhmacher, N., Collard, J. & Kartner, J. (2017). The Differential role of parenting, peers, and temperament for explaining interindividual differences in 18-month-olds' comforting and helping. *Infant Behavior & Development*, 46, 124–134. DOI: 10.1016/j.infbeh.2017.01.002
- Spinrad, T. L. & Gal, D. E. (2018). Fostering prosocial behavior and empathy in young children. *Current Opinion in Psychology*, 20, 40–44. DOI: 10.1016/j.copsyc.2017.08.004
- Stefan, C. A., & Miclea, M. (2010). A preliminary efficiency study of a multifocused prevention program for children with deficient emotional and social competencies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 127–139. DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.07.061
- Sütőné Koczka Ágnes (2005). *Szociális készségek fejlesztése kamaszkorban*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Szabó Éva & Fügedi Petra Anna (2015, szerk.). *Társas készségeket fejlesztő tréning 12-18 évesek számára*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Turnbull, W. & Carpendale, J. I. M. (1999). A social pragmatic model of talk: Implications for research on the development of children's social understanding. *Human Development*, 42(6), 328–355. DOI: 10.1159/000022641
- Webster-Stratton, C. (2011). *The Incredible Years. Parents, teachers, and children's training series. Program content, methods, research and dissemination 1980–2011*. Seattle: The Incredible Years Inc.
- Zsolnai Anikó (2006). *A szociális készségek fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Szeged: Mozaik Kiadó.

Absztrakt

A szociális és érzelmi készségek fejlesztésének kérdése régóta jelen van a neveléstudomány és a pszichológia területén. Nemzetközi szinten folyamatosan születnek olyan programok, amelyek a társas viselkedéshez szükséges különböző képességeket és készségeket fejleszthetik, mindezekhez pedig egyre több innovatív módszert és eszközt alkalmaznak. A hazai gyakorlatban is egyre több szakmai csoport foglalkozik e készségek fejlesztésével az életkori csoportok széles skáláján. Jelen tanulmány célja az utóbbi néhány évben megjelent fejlesztő kísérletek bemutatása, amelyek intézményes környezetben is kipróbáltak, és hatékonyságuk miatt rendszerszerű alkalmazásuk is ajánlott lehet.

Virág Krisztina¹ – Dudok Réka² – Szabó Éva³¹ Csongrád Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Hódmezővásárhelyi Tagintézmény² Pest Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Székhely Intézmény (Megyei Szintű Szakértői Bizottság)³ Szegedi Tudományegyetem Pszichológiai Intézet

Tanulási korláttal küzdő tanulók egyes pszichológiai erőforrásainak vizsgálata

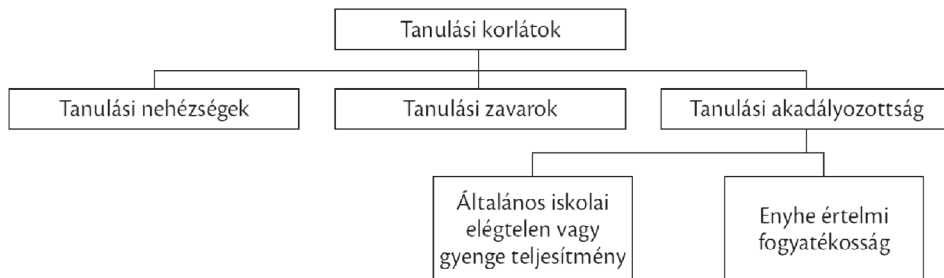
Az énhatékonyság, a felelősség és proaktív attitűd jellemzői

Az integrált nevelés és oktatás lehetővé teszi, hogy a kiemelt figyelmet, különleges bánásmódot igénylő - sajátos nevelési igényű, illetve beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő - tanulók a tipikusan fejlődő diákokkal egy oktatási intézménybe, közös osztályokba járjanak, és közös oktatásban vegyenek részt (2011. évi CXCV. törvény A nemzeti köznevelésről, 3. § (6), 4. § [1r]). A közoktatásban kiemelt figyelmet igénylő tanulók valamilyen tanulási korláttal: tanulási zavarral vagy tanulási nehézséggel rendelkeznek (Gaál, 2000). A tanulási korlátokkal küzdő diákok iskolai fejlesztése, segítése általában a kognitív vagy motoros képességek fejlesztésére fókuszál. Ezt a feladatot elsősorban gyógypedagógusok, fejlesztő pedagógusok végzik az iskolákban. Viszonylag kevesebb figyelem irányul a diákok pszichés erőforrásainak feltárására és erősítésére, mind a kutatások, mind a gyakorlati munka terén.

Kutatásunk célja a többségi iskolákban kiemelt figyelmet, különleges bánásmódot igénylő tanulók pszichológiai erőforrásainak vizsgálata. Ezek a diákok tanulási képességeikben, illetve tanulmányi teljesítményükben különböznek a tipikusan fejlődő tanulóktól - vagyis a többségtől. Az iskolában megtapasztalt hiányosságaik, hátrányaik frusztrációhoz, szorongáshoz, akár tehetetlenségérzéshez is vezethetnek (Cohen, 1986). Ezért kutatásunk középpontjában a tanulási korlátokkal küzdő tanulók pszichológiai erőforrásainak - énhatékonyságának, felelősségérzetének és proaktivitásának - feltárása áll, összevetve a hasonló életkori és nemi megoszlású, de tanulási korlátokkal nem küzdő csoport eredményeivel.

A tanulási korlátok meghatározása és jellemzői

A „tanulási korlátok” olyan gyűjtőfogalom, amely magába foglalja a tanulási nehézség, a tanulási zavar és a tanulási akadályozottság fogalmait is (ld. 1. ábra, Gaál, 2000. 434.). A tanulási korlátok fogalmait, definícióit a szakirodalomban, illetve a mindennapokban is meglehetősen zavarosak. Sokszor, helytelenül, egymás szinonimájaként használják a különböző típusú tanulási korlátokat, pedig jól elkülöníthető kategóriákról van szó, amelyek más-más tünetekkel jellemezhetők, és ennek megfelelően más-más ellátást, kezelési módot igényelnek.



1. ábra. A tanulási korlátok kategóriái (Gaál, 2000, 434. o.)

A gyógypedagógia szakirodalomban elkülönült precíz definíciók utalnak az egyes tanulási korlátokra, amelyeket mi is alapul vettünk saját mintánk pontos körülhatárolásához (Bolla, 2012). Ennek megfelelően a legsúlyosabb tanulási korlát a tanulási akadályozottság. Ezt a fogalmat alkalmazzák az általános iskolában elégtelenül, alapvetően gyengén teljesítő, valamint az enyhe értelmi fogyatékos gyermekekre (Gaál, 2000). Kutatásunkba mi olyan diákokat nem vontunk be, akik ezzel a diagnózissal írhatók le, tekintve, hogy az ő ellátásuk és fejlesztésük alapvetően gyógypedagógiai kompetencia.

A „tanulási zavar” az SNI fogalom körébe tartozik, vagyis a tanulási zavarral küzdő gyermekek sajátos nevelési igényűek. Tanulási zavarról akkor beszélünk, ha a diák tanulmányi teljesítménye jelentősen alacsonyabb annál a szintnél, amit intelligenciaszintje alapján elvárhatnánk tőle. Azaz a tanulási zavarral élő gyermek intellektusa ép, viszont teljesítménye nem felel meg képességeinek. A részképességek egyenetlen fejlődése következtében kialakulhat az olvasás (diszlexia), az írás (diszgráfia) és a számolás (diszkalkulia) elsajátításának zavara (Bolla, 2012)

A „tanulási nehézségek” csoportját a BTMN, vagyis a Beilleszkedési, Tanulási és Magatartási Nehézség kategóriába sorolják. Ez átmeneti visszaesést jelent a gyermek teljesítményében, általában csak egyes területeket, tanulási helyzeteket érintve. Ennek oka lehet családi probléma, a gyermek érzelmi leterheltsége vagy hosszabb betegsége miatti lemaradás. A tanulási nehézség általában megszüntethető korrepetálás, differenciált fejlesztés segítségével (Gaál, 2000).

Kutatásunk szempontjából a tanulási zavar és a tanulási nehézség fogalma releváns. A közoktatásban a tanulási zavarral és nehézséggel küzdő tanulók kiemelt figyelmet, különleges bánásmódot igényelnek (2011. évi CXCV. törvény A nemzeti köznevelésről, 4.§ [13.], 47. §).

A pszichológiai erőforrásaink

A pszichológiai erőforrások olyan személyiségjellemzők, tulajdonságok, amelyeket az emberek azért fejlesztenek ki, hogy megküzdjenek a környezet fenyegetéseivel, kihívásaival (Pearlin és Schooler, 1978). Segítségükkel sikeresen adaptálódhat az egyén. Pszichológiai erőforrásainkat a szelffel (például az énhatékonyság) vagy a lehetséges kimenetekkel, eredményekkel (például az optimizmus) kapcsolatos gondolataink és hiedelmeink alkotják (Lightsey, 1996). Ezek központi szerepet játszanak életünk szignifikáns eseményeinek értékelésében, ezáltal pedig a sikeres alkalmazkodásban. Erősen befolyásolják a jóllétet és a pszichopatológiai állapotot is (Lightsey, 1996).

A pszichés erőforrások gyűjtőfogalomba számos pszichológiai jellemző sorolható. Jelen kutatásban olyan erőforrásokat vizsgáltunk, amikről korábbi kutatások már bizonyították, hogy a tanulás szempontjából jelentősek, valamint csoportos vagy egyéni foglalkozások keretében fejleszthetők. Kutatásunk középpontjában az énhatékonyság, a felelősségérzet és a proaktív attitűd jellemzőinek vizsgálata áll a tanulási korlátokkal küzdő és a tipikusan fejlődő gyerekek esetében.

Az énhatékonyság (*self-efficacy*) fogalma Albert Bandura (1977) nevéhez kötődik és az emberek saját képességükkel kapcsolatos meggyőződésére utal, arra a hitre, hogy képesek végrehajtani feladatukat, elérni céljaikat. Később ezt a jelenséget nemcsak az általános alkalmazkodással, de a stresszhelyzetekkel való sikeres megküzdéssel is összefüggésbe hozták. Az általános énhatékonyság az egyén különböző kihívást jelentő, stresszteli helyzetekben megjelenő megküzdési képességeivel kapcsolatos, stabil, globális önbizalmára és kompetencia-érzésére vonatkozik (Chen és mtsai, 2001; Luszczynska és mtsai, 2005).

Az énhatékonyságot iskolai környezetben a motiváció egyik legerősebb előrejelzőjének tekintik. A magasabb énhatékonysággal rendelkező diákok erősebben érdeklődnek a tanulási tevékenységek és a tananyag iránt (Bandura, 1994; Pajares, 1996), valamint a

Az énhatékonyság-érzés egyik lehetséges befolyásoló tényezője, hogy a személy mennyire érzi azt, hogy az adott kimenet rajta múlik, tőle függ. Minél erősebb ez a meggyőződés, annál nagyobb felelősség terheli az egyént a cselekvés eredményességével kapcsolatban. A felelősségérzet koncentrikus szerkezetének modellje alapján (Szabó és Kékesi, 2016) a felelősségtudatnak három koncentrikusan elhelyezkedő köre, szintje különböztethető meg. Az első az ún. mikroszint, amely az egyén saját viselkedésével kapcsolatos területekre vonatkozik, mint a teljesítmény, az egészsége. A következő szint az ún. mezoszint, amelyen már a személy közvetlen társas kapcsolatainak alakításával kapcsolatos felelőssége jelenik meg, például hogy milyen a hangulat az osztályában vagy a családjában. A harmadik, egyben a személytől legtávolabbi szint a környezettel, a társadalommal kapcsolatos makroszintű felelősségre utal. A felelősségérzet megélésének erőssége az egyéni felelősségtől az absztrakt felelősség felé lineárisan csökken, ugyanakkor az életkor előrehaladtával kissé növekszik a makroszintű felelősségvállalás érzése (Kékesi és Szabó, 2011; Szabó és Kékesi, 2016).

magas énhatékonyság pozitív összefüggést mutat a tanulmányi teljesítménnyel és az iskolához való kötődéssel is (Szabó és mtsai, 2015; Uçar és Sungur, 2017).

Az énhatékonyság-érzés egyik lehetséges befolyásoló tényezője, hogy a személy mennyire érzi azt, hogy az adott kimenet rajta múlik, tőle függ. Minél erősebb ez a meggyőződés, annál nagyobb felelősség terheli az egyént a cselekvés eredményességével kapcsolatban. A felelősségérzet (*sense of responsibility*) koncentrikus szerkezetének modellje alapján (Szabó és Kékesi, 2016) a felelősségtudatnak három koncentrikusan elhelyezkedő köre, szintje különböztethető meg. Az első az ún. mikroszint, amely az egyén saját viselkedésével kapcsolatos területekre vonatkozik, mint a teljesítmény, az egészsége. A következő szint az ún. mezoszint, amelyen már a személy közvetlen társas kapcsolatainak alakításával kapcsolatos felelőssége jelenik meg, például hogy milyen a hangulat az osztályában vagy a családjában. A harmadik, egyben a személytől legtávolabbi szint a környezettel, a társadalommal kapcsolatos makroszintű felelősségre utal. A felelősségérzet megélésének erőssége az egyéni felelősségtől az absztrakt felelősség felé lineárisan csökken, ugyanakkor az életkor előrehaladtával kissé növekszik a makroszintű felelősségvállalás érzése (Kékesi és Szabó, 2011; Szabó és Kékesi, 2016).

A felelősség szerkezetének koncentrikus modellje utal arra, hogy a különböző életterületeken nem azonos mértékű felelősséget érzünk. Ez a gondolat implikálja azt a feltevést, hogy a felelősségnek lehet területspecifikus jellemzője is. Azaz lehetnek olyan területek az egyén életében, amelyekért erőteljesebb felelősséget érez, mint más területekért, még adott szinten belül is. Például a személyes (mikro-) szinten a diákok érezhetnek erőteljesebb felelősséget a tanulás iránt, mint a saját egészségük megőrzésével kapcsolatban, vagy éppen fordítva. A tanulási korlátokkal küzdő diákok esetében a tanulmányi teljesítmény iránt érzett felelősség lehet ilyen kiemelt terület, mint létező vagy éppen hiányzó erőforrás. A tanulási eredményesség és a tanulásért vállalt felelősség közötti kapcsolat a kutatások alapján egyértelműnek látszik (Sternberg, 2002; idézi Zimmerman és Kitsantas, 2005. 399.). Nem meglepő, hogy az Amerikai Pszichológiai Társaság (APA) Pszichológiai és Oktatási munkacsoportja a diákok tanulmányi felelősségérzetének fejlesztését jelölte meg a 21. század legfontosabb oktatási céljaként, hiszen a tanulást már a személyes felelősség keretein belül szemléljük (Zimmerman és Kitsantas, 2005).

Az énhatékonyság és a felelősségérzet együttesen csak akkor képesek befolyásolni a viselkedést, ha a személy elkötelezett abban, hogy változtasson azokon a helyzeteken, amelyek számára nem elfogadhatóak. Ez az összefüggés vezet el a proaktív attitűd (*proactive attitude*) fogalmához, amelynek első vizsgálata Schmitz és Schwarzer (1999) nevéhez köthető. A proaktív attitűd az egyén abbéli hitét jelenti, hogy gazdag potenciálokkal rendelkezik, azaz képes megváltoztatni dolgokat, és ezáltal tökéletesíteni, fejleszteni tudja önmagát és környezetét. A proaktív attitűdnek sok különböző vetülete van: kifejeződhet például a személy erőforrásain, találékonyágán, felelősségérzetén, értékein és jövőképén keresztül (Schmitz és Schwarzer, 1999). Az énhatékonyság, a felelősség és a proaktivitás mint pszichés erőforrások egymással összefüggő, egymás hatását erősítő jellemzőkként határozzák meg az egyén új helyzetekhez való alkalmazkodását, a kihívásokkal és stresszel való megküzdés egyes aspektusait. Egy tanulási korláttal küzdő diák számára az iskolai helyzetek nagy kihívást és vélhetően magas stresszt jelentenek, így az ő esetükben ezen jellemzők területspecifikus vizsgálata különösen indokolt lehet.

A tanulási korlátok és a pszichés erőforrások kapcsolata

Az elmúlt három évtizedben számos tanulmány vizsgálta a tanulási zavarral küzdő diákok szelf-percepcióit – énképüket, énhatékonyságukat, önértékelésüket (Hampton és Mason, 2003; Klassen, 2002; Lackaye és mtsai, 2006; Tabassam és Grainger, 2002). A legtöbb

kutatás eredménye szerint a tanulási zavarral küzdő diákok énhatékonyság-hiedelmei alacsonyabbak, mint a társaiké (Hampton és Mason, 2003; Klassen és Lynch, 2007; Lackaye és mtsai, 2006; Schunk, 1985; Tabassam és Grainger, 2002).

A tanulási zavar és az észlelt felelősségérzet kapcsolatára vonatkozóan Hellendoorn és Ruijssenaars (2000) érdekes összefüggést tártak fel. Diszlexiával rendelkező felnőtt résztvevők vizsgálata alapján úgy tűnik, hogy az átlagpopulációhoz képest felelősségteljesebb embereknek írták le magukat. Saját felelősségérzetüket mint a tanulási zavaruk pozitív következményét írták le, úgy vélték, hogy az iskolai hátrányok leküzdése során fokozottan átérték saját felelősségüket, és ezáltal felnőtt korukra felelősségteljes emberré váltak (Hellendoorn és Ruijssenaars, 2000). Ez a kutatási eredmény a felnőttkori optimista attribúciós stílus eredménye (Cheng és Furnham, 2001), de nem mond semmit arról, hogy amikor diákok voltak, hogyan élték meg a tanulmányi eredményeikért vállalt felelősséget és a tanulmányi munkájukra gyakorolt hatékonyságukat.

A tanulási zavar és a proaktivitás kapcsolatát közvetlenül még nem vizsgálták. Azonban összevetve a tanulási zavarral küzdő csoporton belül a sikeres és nem sikeres diszlexiások proaktivitását, azt az eredményt kapták, hogy a tanulási zavarral küzdő sikeres és kevésbé sikeres felnőttek proaktivitása jelentősen eltért egymástól. Az interjú alapuló kvalitatív vizsgálat szerint a sikeres diszlexiások 93%-ban, míg sikertelen társaik csupán 22%-ban említettek olyan utalásokat, amelyek proaktív attitűdjükre vonatkoztak (Goldberg és mtsai, 2003).

Áttekintve a kutatási eredményeket azt látjuk, hogy az egyes pszichológiai erőforrások tanulási zavarral való összefüggéseit már elkezdtek feltárni, ezek együttes hatását, egymással való kapcsolatát azonban még nem vizsgálták. Kutatásunk célja ezért, hogy a tanulási korláttal rendelkező csoport és a kontrollcsoport pszichológiai erőforrásait összehasonlítsuk, nemcsak az egyes tényezők vonatkozásában, de feltárjuk azok egymással, illetve más változókkal (például iskolafok, tanulmányi teljesítmény) való kapcsolatát, mintázatát is. Tekintettel arra, hogy korábban nem végeztek hasonló hazai vizsgálatot, kutatásunkat elsősorban feltáró jellegűnek tekintjük, ezért a szakirodalomra alapozott hipotézisek mellett inkább kérdéseket fogalmaztunk meg. Feltételeztük, hogy a tanulási korláttal küzdő diákok alacsonyabb általános énhatékonysággal rendelkeznek, mint átlagos fejlődést mutató társaik (Hampton és Mason, 2003; Klassen és Lynch, 2007). Hellendoorn és Ruijssenaars (2000) munkájából kiindulva fogalmaztunk meg azt a kérdést, hogy magasabb tanulmányi

A tanulási zavar és az észlelt felelősségérzet kapcsolatára vonatkozóan Hellendoorn és Ruijssenaars (2000) érdekes összefüggést tártak fel. Diszlexiával rendelkező felnőtt résztvevők vizsgálata alapján úgy tűnik, hogy az átlagpopulációhoz képest felelősségteljesebb embereknek írták le magukat. Saját felelősségérzetüket mint a tanulási zavaruk pozitív következményét írták le, úgy vélték, hogy az iskolai hátrányok leküzdése során fokozottan átérték saját felelősségüket, és ezáltal felnőtt korukra felelősségteljes emberré váltak (Hellendoorn és Ruijssenaars, 2000). Ez a kutatási eredmény a felnőttkori optimista attribúciós stílus eredménye (Cheng és Furnham, 2001), de nem mond semmit arról, hogy amikor diákok voltak, hogyan élték meg a tanulmányi eredményeikért vállalt felelősséget és a tanulmányi munkájukra gyakorolt hatékonyságukat.

felelősségérzet jellemzi-e a tanulási zavarral küzdő diákokat, vagy ez csupán egy későbbi, felnőttkori attribúció. A proaktív attitűd és a tanulási zavar kapcsolatát korábban nem vizsgálták, ugyanakkor a proaktív attitűd és az énhatékonyság összefüggései alapján (Szabó és Kékesi, 2016) feltételezhető, hogy a tanulási zavarral küzdő gyerekek esetében nemcsak az énhatékonyság, de a proaktív attitűd is alacsonyabb szintű lesz. Továbbá a szakirodalmi eredmények alapján hipotézisünk volt az is, hogy a tanulási korláttal rendelkező csoport iskolai teljesítménye szignifikánsan alacsonyabb, mint a tipikusan fejlődő csoporté (Bolla, 2012; Hampton és Mason, 2002). Kutatásunk további kérdése, hogy ezek a jellemzők hogyan kapcsolódnak egymáshoz, milyen mintázatba rendeződnek a tanulási korláttal küzdő és a tipikusan fejlődő csoportban.

Módszerek

Részvevők

A kutatásunkban összesen 102 tanuló vett részt. A mintánkban 51 diák rendelkezett valamilyen tanulási korláttal: tanulási zavarral (a figyelemzavarral rendelkező diákokat is ide soroltuk) vagy tanulási nehézséggel (vagyis SNI vagy BTMN szakértői véleménnyel), és hozzájuk korban és nemben illesztettük a kontrollcsoportot, amiben 51 fő tipikusan fejlődő gyermek szerepelt. A minta jellemzőit az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat. A korban és nemben illesztett mintánk jellemzői: A tanulási korláttal rendelkező, illetve nem rendelkező diákok eloszlása, jellemzői (N=102 fő)

	Tanulási korláttal rendelkező diákok			Tanulási korláttal nem rendelkező diákok
	SNI	BTMN	Nincs inf.	
Fiúk	18	8	5	27
Lányok	11	9	0	24
Összesen	29	17	5	51
Átlagéletkor (szórás)	13,45 év (szórás: 1,73)			13,10 év (szórás: 1,644)

Vizsgálati eszközök

A kutatásban részt vevő tanulók egy 80 kérdésből álló kérdőívet töltöttek ki. A kérdőívben szerepeltek demográfiai, szocioökonómiai jellemzőkre vonatkozó kérdések (pl. nem, életkor, iskolai teljesítmény, szülők iskolai végzettsége), valamint az alábbi öt kérdőív kérdései.

Általános Énhatékonyság Kérdőív (General Self-Efficacy Scale, Kopp, Schwarzer és Jerusalem, 1993): A kérdőív 10 itemet tartalmaz, amelyekről a válaszadóknak 4-fokú Likert-skálán kell eldönteniük, hogy az adott állítás mennyire jellemző rájuk (1 = egyáltalán nem jellemző, 4 = teljes mértékben jellemző, pl. „Ha nagyon akarom, mindig sikerül megoldanom a nehéz problémákat”). A kérdőív nem bomlik alszálákra (Cronbach $\alpha = 0,750$), így minden vizsgálati személynél összpontszám számolható.

Felelősségérzet Skála (Szabó és Kékesi 2016). A skála 16 itemet tartalmaz (Cronbach $\alpha = 0,770$), amelyek esetében 6-fokú skálán jelölheti a személy, hogy mennyire érzi, hogy az adott dolog tőle függ (1 = egyáltalán nem, 6 = teljes mértékben). A mikroszintet 5 állítás képviseli, pl. „Mit gondolsz, mennyire múlik rajtad a tanulmányi eredményed?”

(Cronbach $\alpha = 0,527$). A mezoszintet 5 állítás képviseli, pl. „Mit gondolsz, mennyire múlik rajtad az, hogy milyen a hangulat az osztályban?” (Cronbach $\alpha = 0,462$). A makroszintet 6 állítás reprezentálja, pl. „Mit gondolsz, mennyire múlik rajtad az ország jövője?” (Cronbach $\alpha = 0,871$). Mivel az alskálák reliabilitása jelen mintán viszonylag alacsony, így azok eredményét fenntartásokkal értelmezzük. A teljes skála összpontszáma azonban megbízhatóan alkalmazható.

Tanulmányi Felelősség Kérdőív (Perceived Responsibility For Learning Scale, Zimmerman és Kitsantas, 2005): A skála 18 itemből áll (Cronbach $\alpha = 0,819$). A válaszadó egy 7-fokú Likert-skálán döntheti el, hogy az adott iskolai-tanulmányi szituációban (pl. „a diák nem jegyzetel órán”) ki a felelős: a diák vagy a pedagógus, vagy mindketten egyforma mértékben felelősek (1 = teljes mértékben a tanár a felelős, 4 = mindketten egyformán felelősek, 7 = teljes mértékben a diák a felelős). Az egyes szituációkban adott magasabb pontszám a diáknak tulajdonított felelősséget jelöli (Zimmerman és Kitsantas, 2005).

Proaktív Attitűd Skála (Proactive Attitude Scale, Schmitz és Schwarzer, 1999). A skála 8 itemből álló összegző skála, melynek állításai az aktív szándékokra és az életcélok megvalósításába vetett hitre vonatkoznak. A válaszadó 4-fokú Likert-skálán döntheti el, hogy mennyire igaz rá az adott állítás (1 = egyáltalán nem igaz, 4 = teljes mértékben igaz), pl. „Szoktam a hosszú távú céljaimon gondolkodni.” (Cronbach $\alpha = 0,631$).

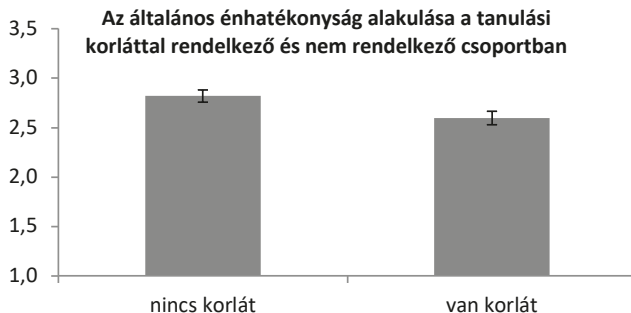
A vizsgálat leírása

Az adatfelvétel csoportos, önkitöltős és anonim kérdőíves módszerrel történt. A kérdőívek kitöltése általános iskolai és középiskolai osztályokban, tanórai keretek között zajlott, az osztályfőnök vagy az osztályt tanító pedagógus jelenlétében. A jelenlévő pedagógus a kérdőív kitöltése közben a tanulási zavarral vagy nehézséggel rendelkező diákok kérdőívére felírta a naplóban található adatok alapján az SNI vagy BTMN jelzést. A kitöltés név nélkül zajlott, így a diákok adatai nem azonosíthatók sem a tanulási korláttal rendelkező, sem a kontrollcsoportban. A vizsgálatához minden esetben hozzájárult az adott intézmény vezetője. A szülők az adatfelvétel előtt tájékoztatást és passzív beleegyező nyilatkozatot kaptak, amelyben hozzájárulásukat kértük, hogy gyermekük részt vehessen a kutatásban.

Eredmények

A tanulási korláttal küzdő csoport és a kontrollcsoport pszichológiai erőforrásainak vizsgálata

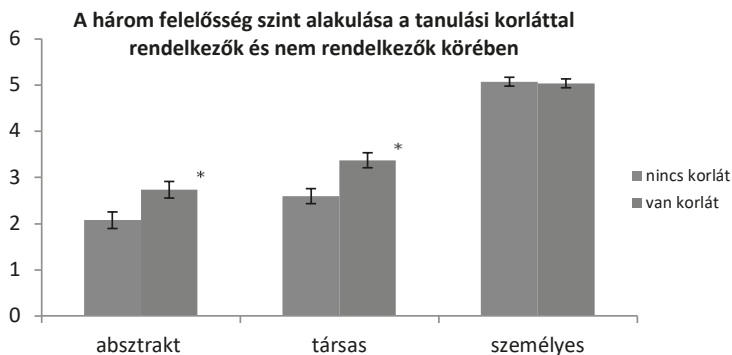
A tanulási korlátokkal küzdő csoport és a kontrollcsoport erőforrásainak összevetésére független mintás t-próbákat végeztünk. A tanulási korláttal küzdő csoport általános énhatékonyságának átlaga 2,59 pont (szórás: 0,49), míg a tanulási korláttal nem rendelkező csoport átlagosan 2,82 pontot (szórás: 0,44) ért el. Az eredmények azt mutatják, hogy a tanulási korlátokkal küzdő csoport általános énhatékonysága szignifikánsan alacsonyabb, mint az átlagosan fejlődő csoporté ($t_{(100)} = 2,413$, $p = 0,018$). A két csoport általános énhatékonyságában megjelenő jelentős eltérést a 2. ábra mutatja.



2. ábra. Az általános énhatékonyság átlagpontszámai a tanulási korlással küzdő és a tanulási korlással nem rendelkező diákoknál ($N = 102$). A szóródási mutató az átlag standard hibája.

Megvizsgáltuk, hogy felelősség összpontszáma hogyan alakul a két csoportban. A tanulási korlással küzdő diákok átlagosan 3,92 pontra (szórás: 0,73), a kontrollcsoportba tartozó tanulók pedig átlagosan 3,53 pontra (szórás: 0,60) ítélték általános felelősségüket. Eredményeink azt mutatják, hogy az általunk vizsgált csoportokban a tanulási korlással küzdők szignifikánsan magasabb felelősségérzettel rendelkeznek, mint a kontrollcsoport tagjai ($t_{(100)} = -2,918$, $p = 0,004$). A felelősségérzet különböző szintjein is találtunk szignifikáns különbséget a két csoport között.

A tanulási korlással rendelkező csoport szignifikánsan magasabb absztrakt és társas felelősséggel rendelkezik, mint a kontrollcsoport ($t_{(89,485)} = -2,602$, $p = 0,011$; $t_{(100)} = -3,381$, $p = 0,001$), de a személyes felelősség szintjén nincs szignifikáns különbség a két csoport között ($t_{(100)} = 0,266$, $p = 0,791$). A felelősség különböző szintjeinek alakulását a két csoportban a 3. ábra mutatja.



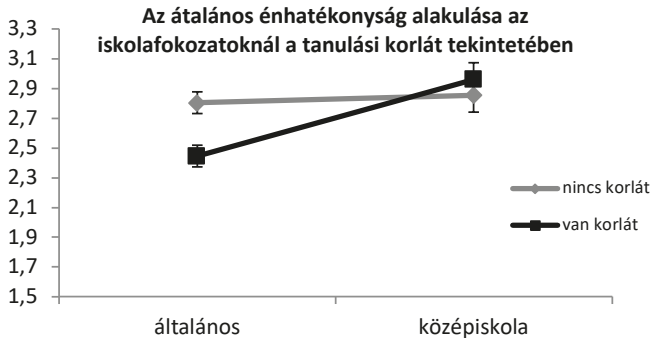
3. ábra. A felelősségérzet szintjeinek alakulása a tanulási korlással küzdő és a tanulási korlással nem rendelkező diákoknál ($N = 102$). A szóródási mutató az átlag standard hibája (*: $p < 0,05$).

A tanulmányi felelősség átlagpontszáma a tanulási korlással küzdő csoportban 5,14 (szórás: 0,98), a tanulási korlással nem rendelkező csoportban 5,18 pont (szórás: 0,62), a különbség nem szignifikáns ($t_{(85,086)} = 0,211$, $p = 0,833$). Hasonlóképpen úgy találtuk, hogy a két csoport proaktív attitűdje sem tér el egymástól szignifikánsan ($t_{(100)} = 1,285$, $p = 0,202$). A tanulási korlással küzdő csoport proaktív attitűd skálájának átlagpontszáma 2,90 (szórás: 0,51), a kontrollcsoport átlagpontszáma 3,02 pont (szórás: 0,43).

A tanulási korlátok kapcsolata a tanulmányi teljesítménnyel, illetve az iskolafokozattal

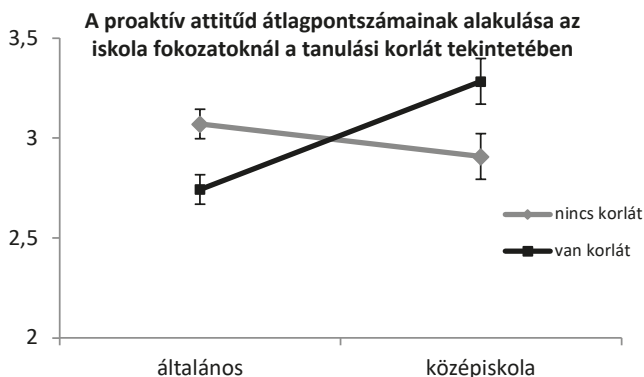
A továbbiakban megvizsgáljuk, hogy van-e összefüggés a tanulási korlátok megléte és az iskolai teljesítmény között. A tanulási korláttal küzdő csoport tanulmányi átlaga 2,97 (szórás: 0,62), míg a kontrollcsoport tanulmányi átlaga 3,94 (szórás: 0,77) volt az utolsó félévben. A független mintás t-próba a tanulmányi átlag tekintetében szignifikáns különbséget mutatott a tanulási korláttal rendelkező és nem rendelkező csoport között ($t_{(92,073)} = 6,822$, $p = 0,000$). Tehát a tanulási korláttal küzdők alacsonyabb átlagról számoltak be.

Választ kerestünk arra a kérdésre is, hogy van-e kapcsolat, keresztthatás a tanulási korlátok megléte és más független változó (iskolafokozat) között az erőforrás-változóink esetében. Többszemponútú varianciaanalízissel vizsgáltuk, van-e interakció a korosztályok (általános vagy középiskolás) és a tanulási korlát megléte független változók között valamelyik pszichológiai erőforrás területén. Az elemzés eredménye azt mutatja, hogy a vizsgált területek közül csak az általános énhatékonyság és a proaktív attitűd esetében van kapcsolat az életkorral. Az énhatékonyság esetében ún. keresztthatást találtunk. A tanulási korláttal küzdő általános iskolások énhatékonysága alacsonyabb, mint a kontrollcsoporté, viszont a tanulási korláttal küzdő középiskolás diákoké magasabb, mint a tanulási korláttal nem küzdő középiskolásoké ($F_{(3,98)} = 5,975$, $MSE = 1,144$, $p = 0,016$). Az eredményeket az 4. ábra mutatja.



4. ábra. Az általános énhatékonyság alakulása az általános és középiskolás tanulási korláttal küzdő, illetve nem küzdő diákok körében ($N=102$). A szóródási mutató az átlag standard hibája.

A proaktív attitűd esetében is hasonló keresztthatást figyeltünk meg az iskolafokozat és a tanulási korlát között ($F_{(3,98)} = 13,419$, $MSE = 2,624$, $p < 0,01$). Eszerint a tanulási korláttal küzdő általános iskolások proaktív attitűd skálán mért eredményei alacsonyabbak, mint a szintén általános iskolás tanulási korláttal nem küzdő diákoké. Viszont a középiskolásoknál ez az eredmény megfordul, és a tanulási korláttal küzdők proaktív attitűd értékei magasabbak, mint a velük egy korosztályba tartozó kontrollcsoporté. Az eredményeket az 5. ábra szemlélteti.



5. ábra. A proaktív attitűd átlagpontoszámának alakulása általános- és középsiskolás tanulási korláttal küzdő illetve tanulási korláttal nem küzdő diákoknál ($N=102$). A szóródási mutató az átlag standard hibája.

A pszichológiai erőforrás-változók együttjárása a két vizsgált csoportban

A pszichológiai erőforrások egymással való korrelációs kapcsolatát is vizsgáltuk a tanulási korláttal rendelkező tanulók körében, illetve a kontrollcsoportban. Pearson-féle korrelációs számítását végeztünk, hogy feltárjuk a tanulási korláttal küzdő diákok, és a tipikusan fejlődő tanulók erőforrásai közötti kapcsolatot. A tanulási korláttal rendelkező csoportban az általános énhatékonyság mérsékelten erős pozitív együttjárást mutat a proaktív attitűddel ($r[49] = 0,630$, $p < 0,001$). A tanulási korláttal rendelkező diákok proaktív attitűdje az általános énhatékonyságon kívül a tanulmányi felelősséggel ($r[49] = 0,331$, $p = 0,018$) mutat gyenge pozitív együttjárást.

A tipikusan fejlődő csoportban az általános felelősség szintjei közül a személyes felelősség gyenge pozitív korrelációs kapcsolatban áll a tanulmányi felelősséggel ($r(49) = 0,340$, $p = 0,015$). A proaktív attitűd együttjárása más változókkal a következőképpen alakul: a proaktív attitűd gyenge pozitív korrelációs kapcsolatban áll az általános énhatékonysággal ($r[49] = 0,311$, $p = 0,027$), gyenge pozitívan korrelál az általános felelősséggel ($r[49] = 0,350$, $p = 0,012$), illetve mérsékelt pozitívan annak személyes szintjével ($r[49] = 0,499$, $p < 0,001$), és végül a tanulmányi felelősséggel is mérsékelten erős pozitív együttjárást mutat ($r[49] = 0,525$, $p < 0,001$).

Megvitatás

Kutatásunkban tanulási korláttal küzdő és tanulási korláttal nem küzdő diákok pszichológiai erőforrásait vizsgáltuk. Összehasonlítottuk a két csoport általános énhatékonyságát, általános és tanulmányi felelősségét, valamint proaktív attitűdjét. Fő célunk a többségi iskolákban tanuló kiemelt figyelmet és különleges bánásmódot igénylő gyermekek pszichológiai erőforrásainak feltárása volt. Korábban hasonló vizsgálatot illesztett kontrollcsoportos feltétel mellett nem végeztek, így jelen kutatás elsősorban feltáró és leíró jellegű.

Vizsgálatunk eredményei bizonyították, hogy a tanulási korláttal rendelkező diákok szignifikánsan alacsonyabb tanulmányi teljesítménnyel és általános énhatékonysággal rendelkeztek, mint a kontrollcsoport tagjai. Ezek az eredmények megegyeznek a szakirodalomban is megjelenő adatokkal (Hampton és Mason, 2002; Klassen és Lynch, 2007; Lackaye és mtsai, 2006; Schunk, 1985; Tabassam és Grainger, 2002). Ez az eredmény azért lényeges, mert rámutat arra, hogy a tanulási nehézséggel küzdők kevésbé bíznak

abban, hogy váratlan vagy nehéz helyzetekben is feltalálják magukat. A tanulási korlátok és a felelősség kapcsolatára vonatkozóan azt feltételeztük, hogy a tanulási korláttal rendelkező diákok magasabb általános felelősségérzettel rendelkeznek. Ez érdekes módon elsősorban az absztrakt és társas felelősség szintjén jelentkezett. Ugyanakkor az általános felelősség három szintje közül a személyes felelősség nem volt szignifikánsan magasabb a kontrollcsoporténál. Úgy tűnik, mintha ezek a diákok erőteljesebben hinnének abban, hogy rajtuk is múlik a család, a csoport jó közérzete, de akár a tágabb környezet megítélése is. Kutatásunk nem tud választ adni arra a kérdésre, hogy ezt a felelősséget a diákok pozitívan élik meg, vagy inkább negatívan, egyfajta önhibáztatás értelmében.

Örvendetes eredménynek tartjuk, hogy a két csoport proaktív attitűdje nem tért el lényegesen egymástól. A tanulási korláttal rendelkező diákok társaikhoz hasonlóan úgy érzik, hogy képesek változtatni, befolyásolni környezetüket, önmagukat. Ez kifejezetten fontos erőforrás lehet a későbbi tanulási kihívásokkal való megküzdés során. Úgy tűnik, hogy a tanulást támogató erőforrások valóban jelentős szerepet játszanak a sikeres iskolai előmenetelben. Erre utalnak azok az eredmények, amelyeket a közép- és általános iskolás korosztály összehasonlításakor kaptunk. Eszerint az általános iskolai korosztályban az általános énhatékonyság és a proaktív attitűd esetében is alacsonyabb értékeket kaptunk a tanulási korláttal küzdők csoportjában, mint a kontrollcsoportban. A középiskolás csoportok esetében azonban ez a tendencia megfordult, azaz a tanulási korláttal küzdők erőforrásai (énhatékonyság és proaktív attitűd) erősebbek, mint a velük egy korosztályba tartozó kontrollcsoporté. Mivel kutatásunk nem longitudinális, hanem keresztmetszeti, ez azt jelenti, hogy elképzelhető, hogy a tanulási korláttal küzdők közül azok kerülnek középiskolába, akik magasabb énhatékonysággal és proaktivitással rendelkeznek, ami talán a tanulási nehézségeik leküzdése kapcsán alakult ki bennük.

Kutatásunkban arra is kíváncsiak voltunk, hogy a vizsgált erőforrások mutatnak-e korrelációs kapcsolatot egymással a két csoportban. A változóink közül a tanulási korláttal rendelkező csoporton belül a proaktív attitűd az általános énhatékonysággal mérsékelten erős pozitív korrelációt, míg a tanulmányi felelősségérzettel gyenge szignifikáns pozitív együttjárást mutatott. A tipikusan fejlődő csoportban az általános felelősséggel is kapcsolatban állt. Mindezek arra utalnak, hogy a pszichológiai erőforrások egyes elemeinek fejlődése vagy fejlesztése magával hozhatja a többi elem erősödését is. Mindezek együttesen hathatnak az iskolai előmenetelre.

Kutatásunk erős limitációja, hogy a tanulást támogató erőforrások közül csak néhány elemet tudtunk megvizsgálni ezen a viszonylag korlátozott számú mintán. Talán ennek köszönhető, hogy egyes alskálák megbízhatósága nem érte el a kívánt szintet, így az átlagok értelmezését fenntartásokkal kell kezelni. Munkánk előnye ugyanakkor, hogy megtettük az első lépést abba az irányba, hogy megismerjük a tanulási korlátokkal küzdő diákok pszichológiai erőforrásait. Eredményeink szerint a vizsgált csoportba tartozó, tanulási korláttal küzdő diákok alacsonyabb általános énhatékonyság értékkel, de erősebb általános felelősségérzettel jellemezhetők, mint a vizsgálatba bevont tipikusan fejlődő társaik. Annak ellenére, hogy eredményeink nem általánosíthatók a teljes populációra, mégis rámutatnak arra, hogy a tanulási korláttal küzdő tanulókat oktató pedagógusok, illetve a velük foglalkozó szakemberek diákjaik teljesítményét, pszichés jóllétét, illetve megküzdését az alacsonyabb szelf-hiedelmeik javításával segíthetnék. A hagyományos intervenciók stratégiák mellett, melyek célja a tanulási készségek fejlesztése, szükséges az olyan attribútumok, tulajdonságok erősítése is, mint például az öntudatosság, a proaktivitás, a kitarítás, a célmeghatározás, a társas támogató rendszer elfogadása, alkalmazása, az érzelmi megküzdési stratégiák és az énhatékonyság erősítése (Goldberg és mtsai, 2003). Az ún. nem kognitív kompetenciák fejlesztése befolyásolja a tanulmányi eredményességet lényegében az egész életen keresztül (Heckman és Rubinstein, 2001). Ezeket a kompetenciákat, melynek része az énhatékonyság is, számos eszközzel

fejleszthetjük (Bandura, 1994; Schunk, 2001). A tanulási korláttal küzdő tanulók érhathatóságát növelhetjük, ha hozzásegítjük őket ahhoz, hogy sikerélményeket éljenek meg tanulásuk során, vagy lehetőséget adunk nekik sikeres kortársaikkal való közös munkára. De a szülőktől, pedagógusoktól és kortársaktól érkező pozitív visszajelzések is növelik az érhathatóságot (Bandura, 1994; Hampton és Mason, 2003; Schunk, 2001).

Vizsgálatunkkal szeretnénk ráirányítani a figyelmet arra, hogy a tanulási zavarral és tanulási nehézséggel küzdő diákok esetében szükség van a kognitív képességek feltárása mellett a tanulók egyéb pszichés jellemzőinek vizsgálatára is, annak érdekében, hogy a képességfejlesztést kiegészíthessük megfelelő pszichológiai támogatással is. Jelen vizsgálat egy hosszú kutatási folyamat első lépése, amelynek célja, hogy segítse a tanulási korláttal küzdő diákokkal foglalkozó pedagógusok, fejlesztő pedagógusok, gyógypedagógusok és iskolapszichológusok munkáját.

Irodalom

- Bakos Ferenc (2007). *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. DOI: 10.1037//0033-295x.84.2.191
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In Ramachaudran, V. S. (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*. New York: Academic Press. Vol. 4. 71-81. DOI: 10.4135/9781412952576.n182
- Bolla Veronika (2012). *A tanulási zavarral küzdő gyermekek megküzdési stratégiái*. Nem publikált PhD-értekezés. PTE BTK Pszichológia Doktori Iskola, Pécs.
- Cheng, H. & Furnham, A. (2001). Attributional style and personality as predictors of happiness and mental health. *Journal of Happiness Studies*, 2, 307-327. DOI: 10.1023/a:1011824616061
- Cohen, J. (1986). Learning disabilities and psychological development in childhood and adolescence. *Annals of Dyslexia*, 36(1), 287-300. DOI: 10.1007/bf02648035
- Gaál Éva (2000). A tanulásban akadályozott gyermekek az óvodásban és az iskolában. In Illyés Sándor (szerk.), *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Budapest: ELTE BGGYFK.
- Goldberg, R. J., Higgins, E. L., Raskind, M. H. & Herman, K. L. (2003). Predictors of success in individuals with learning disabilities: A qualitative analysis of a 20-year longitudinal study. *Learning Disabilities: Research & Practice*, 18(4), 222-236. DOI: 10.1111/1540-5826.00077
- Hampton, N. Z. & Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology*, 41(2), 101-112. DOI: 10.1016/s0022-4405(03)00028-1
- Heckman, J. J. & Rubinstein, Y. (2001). The importance of noncognitive skills. Lesson from the GED testing program. *The American Economic Review*, 91(2), 145-149. DOI: 10.1257/aer.91.2.145
- Hellendoorn, J. & Ruijsenaars, W. (2000). Personal experiences and adjustment of Dutch adults with dyslexia. *Remedial and Special Education*, 21(4), 227-239. DOI: 10.1177/074193250002100405
- Kékesi, M. & Szabó, É. (2011). The concentric structure of responsibility – Consciousness of individual responsibility in a European perspective among hungarian pupils. *Children's Identity, Culture and Media in Visegrád Context*, Plzeň, Czech Republic, 15-16 September.
- Klassen, R. M. (2002). A question of calibration: A review of the self-efficacy beliefs of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25(2), 88-102. DOI: 10.2307/1511276
- Klassen, R. M. & Lynch, S. L. (2007). Self-efficacy from the perspective of adolescents with LD and their specialist teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 40(6), 494-507. DOI: 10.1177/00222194070400060201
- Kopp, M., Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1993). *Hungarian questionnaire in psychometric scales for cross-cultural self-efficacy research*. Berlin: Zentrale Universitäts Druckereider FU.
- Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O. & Ziman, T. (2006). Comparisons of self-efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their non-LD-matched peers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(2), 111-121. DOI: 10.1111/j.1540-5826.2006.00211.x
- Lightsey, Jr., O. R. (1996). What leads to well-being? The role of psychological resources in well-being. *The Counseling Psychologist*, 589-734. DOI: 10.1177/0011000096244002
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B. & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40(2), 80-89. DOI: 10.1080/00207590444000041

- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. DOI: 10.3102/00346543066004543
- Pearlin, L. I. & Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19(1), 2-21. DOI: 10.2307/2136319
- Pintrich, P. R. & de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. DOI: 10.1037//0022-0663.82.1.33
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (1999). Proaktive Einstellung von Lehrern: Konstruktbeschreibung und psychometrische Analysen. *Zeitschrift für Empirische Pädagogik*, 13(1), 3-27.
- Schunk, D. H. (1985). Participation in goalsetting: Effects on self-efficacy and skills of learning disabled children. *Journal of Special Education*, 19, 307-317. DOI: 10.1177/002246698501900307
- Schunk, D. H. (2001). Self-efficacy: Educational aspects. In Smelser, N. J. & Baltes, P. B. (szerk.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Oxford, England: Pergamon. Vol. 20. 13 820-13 822. DOI: 10.1016/b0-08-043076-7/02402-5
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy Scale. In Weinman, J., Wright, S. & Johnston, M. (szerk.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs*. Windsor, England: NFER-NELSON. 35-37.
- Szabó Éva & Kékesi Márk (2016) A felelősség koncentrikus szerkezetének vizsgálata középiskolások körében *Alkalmazott Pszichológia*, 2, 53-68. DOI: 10.17627/ALKPSZICH.2016.2.53
- Szabó Éva, Zsadányi Zsuzsa & Szabó-Hangya Lilla (2015). Ki szeret iskolába járni? – Az iskolai kötődés, a motiváció, a tanulási énhatékonyság és a tanulmányifelelősség-vállalás vizsgálata. *Iskolakultúra*, 25(10), 5-20. DOI: 10.17543/ISKKULT.2015.10.5
- Tabassam, W. & Grainger, J. (2002). Self-concept, attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disability Quarterly*, 25, 141-151. DOI: 10.2307/1511280
- Uçar, F. M. & Sungur, S. (2017). The role of perceived classroom goal structures, self-efficacy, and engagement in student science achievement. *Research in Science & Technological Education*, 35(2), 149-168. DOI: 10.1080/02635143.2017.1278684
- Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (2005). Homework practise and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 397-417. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2005.05.003
2011. évi CXCV. törvény A nemzeti köznevelésről. *Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye*, Utolsó letöltés: 2019. 04. 05. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV&celpara=#xcelparam

Köszönetnyilvánítás, támogatás:

A kutatás a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosítószámú, *Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatás biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program* című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

Absztrakt

Kutatásunk célja annak feltárása volt, hogy a tanulási korláttal küzdő és tanulási korláttal nem küzdő diákok pszichológiai erőforrásai különböznek-e egymástól, és ha igen, akkor mely területeken. Nyilvánvaló, hogy a gyengébb tanulmányi eredmények a tanulási korlátokkal küzdő gyerekek esetében összefüggenek képességeik hiányosságaival, eltérő fejlődési ütemükkel, de feltételeztük, hogy léteznek olyan nem specifikus erőforrásbeli különbségek is, amelyek tovább nehezítik a jó iskolai előmenetelt. Úgy véltük, ha sikerül rámutatni ezekre a nem specifikus pszichológiai hiányosságokra, hátrányokra, akkor a tanulási és kognitív képességek fejlesztése mellett ezek erősítése sokat javíthat a tanulási korlátokkal küzdő diákok iskolai teljesítményén. Kérdőíves vizsgálatunkban tanulási korláttal küzdő (N=51) és tipikusan fejlődő diákok (N=51) (korban, nemben illesztett minta) általános énhatékonyságát, általános és tanulmányi felelősségét, valamint proaktív attitűdjét hasonlítottuk össze. A tanulási korláttal küzdő és tipikus fejlődést mutató tanulók eredményeinek összehasonlításából az látszik, hogy a tanulási korlátokkal küzdők alacsonyabb általános énhatékonysággal, valamint magasabb felelősségérzettel rendelkeznek, mint a kontrollcsoportban szereplő diákok. A két csoport proaktivitása nem tért el szignifikánsan. Eredményeink alapján úgy látjuk, hogy a tanulási korlátok leküzdésének segítségével érdemes nagyobb figyelmet fordítani a pszichológiai erőforrások fejlesztésére, valamint további kutatásokkal feltárni ezek más aspektusait is.

Kálmán Anikó

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem

A regionális ökoszisztéma és az egyetemek szerepe az innovációs folyamatban

Napjainkban egy adott régió „okos” jellege az arra való képességével függ össze, hogy az emberi, strukturális és kapcsolati tőkét hogyan képes kiaknázni és a sokféle szereplőt hogyan képes a régió innovációs gyakorlatába integrálni. A folyamatban alapvető fontosságú, a regionális erősségek és kapacitások intelligens szakosodást támogató kutatási és innovációs stratégiák európai programjával összefüggésben való kiaknázása, amelyben kiemelten fontos az egyetemek közreműködése. Az egyetemek számos országban egyre aktívabb szerepet vállalnak a regionális fejlesztésben: az egyetemek, az ipar, a hatóságok és a polgárok a regionális innovációs ökoszisztéma legfontosabb szereplői. Ezen szereplők érintkezési felületén az innováció fontos előmozdítóivá olyan koncepciók váltak, mint a közös tudástermelés, a szinergikus lehetőségek kihasználása és a kapacitásépítés. Az egyetemeknek a civil társadalommal együttműködve fontos feladata a hosszú távú szemlélet képviselése a politikai és piaci ciklusokon, ez adja meg egy további fontos feladatát, a stabilizáló szerepét.

Bevezetés

Jelen cikkben amellől érvelünk, hogy az okos és hatékony regionális innovációs ökoszisztémák fenntartásában alapvető fontosságú az egyetemek új „harmadik szerepe”, a közös tudásteremtés. Elemezzük, hogy az egyetemek hogyan tudják és kezdik el betölteni ezt a szerepüket a regionális innovációs ökoszisztémákban, amellyel az okos régiókat okosabbá teszik, a különféle regionális szereplőket pedig támogatják abban, hogy hatékonyan működjenek együtt. Cikkünkben bemutatjuk, hogyan működik ez a folyamat a gyakorlatban, középpontba állítva az egyetemek hozzájárulását az okos régiókhoz.

A célzott változások erős alapja a legjobb gyakorlatok együttműködésére épülhet: alulról felfelé kísérletezés, gyors prototípusok készítése és konceptualizálása, amikhez társadalmi innovációra van szükség. A tudásalapú társadalom megteremtéséhez és a megosztott tudásmenedzsmenthez új gondolkodásmódokra, a folyamat és különösen a végrehajtás szakaszában szoros együttműködésre és hatékony eszköztárra van szükség. Az intelligens regionális fejlesztés kedvező feltételeinek megteremtése számos gyakorlatot támogat, amelyek beágyazódhatnak az európai gyakorlatokba. Ezen eszközök közül az alábbiakat emeljük ki:

A tudomány és társadalom megvalósított párbeszéde a kutatókat párbeszédre ösztönzi a projektvezetőkkel, politikusokkal és egyéb döntéshozókkal. Ezen gyakorlati lánc lehetővé teszi a szakemberek számára annak megismerését, hogy a releváns kutatások hogyan befolyásolhatják a helyi és regionális kérdéseket, illetve a tudósok tekintést nyernek a városok és régiók napi működésének gyakorlati kérdéseibe.

A tudás körkörös gazdaságának nevezett fogalom a fenntartható fejlődés új generációs koncepcióinak újfajta gondolkodását jelenti. Az egyetemi összehangolás ugyanis egy alapvetően új dimenzió az egyetemek vezetésében, amely hozzákapcsolódik az együttműködés és a közös tudásalkotás új kultúrájának kialakításához. Mindez a regionális innovációs ökoszisztémán alapul, amelyben az egyetem az innováció és az átalakulás mozgatórugója.

A projektmegvalósítási eszközök között fontos szerep jut a tudás körkörös gazdaságának. E koncepció kapcsán a nemzeti és az európai finanszírozó szervek újra megvizsgálják és tanulmányozzák a már befejezett projektek eredményeit azért, hogy a releváns eredményeket új regionális és nemzeti kontextusban ismét felhasználhassák. Ezen hatékonyabb tudásmenedzsment segítségével a kutatási programok és a befejezett projektek eredményei (ötletek, ajánlások, módszerek, gyakorlati javaslatok, prototípusok és találmányok) újra felfedezhetők, újraértékelhetők és alkalmazhatók a jelenlegi programokban és projektekben is. Az ilyen gyakorlatok erősíthetik a vállalkozó egyetemek és a kormány szerepét az európai szintű együttműködés hatékonyságának növelésében.

Az eszköztár további elemét jelenti az Aalto Egyetem és a Párizsi Új Klub 2010-2014-ben kifejlesztett *Aalto Camp for Societal Innovation* (továbbiakban: ACSI) koncepciója. Ez a társadalmi innováció globális platformjaként a kutatás, a tanulás és a gyors prototípuskészítés érdekében globális hálózatokat egyesít a társadalomban végbemenő rendszerszintű változások innovációs fejlesztése és a valós társadalmi kihívások miatt felmerülő új szükségletek kielégítése érdekében. Az ACSI meghatározza és egyértelművé teszi a Tudásháromszög modell módszertani és pedagógiai vetületét, erősíti és hasznosítja az egyetemen belül működő különböző karok és egységek közötti együttműködést, és a hálózati szervezet az egyetemek és a társadalom számára egyaránt lehetőségeket biztosító újfajta innovációs kultúrát támogat. Olyan munkamódszert segít kialakítani, amelyik egyszerre csökkenti a szervezeteken belüli határokat, és elősegíti rugalmas kapcsolatok kialakítását a társadalom többi szereplőjével. Az egyetem és a régiók által központiilag szervezett, jellemzően 3-6 napos workshopok keretében több tudományterület

A projektmegvalósítási eszközök között fontos szerep jut a tudás körkörös gazdaságának. E koncepció kapcsán a nemzeti és az európai finanszírozó szervek újra megvizsgálják és tanulmányozzák a már befejezett projektek eredményeit azért, hogy a releváns eredményeket új regionális és nemzeti kontextusban ismét felhasználhassák. Ezen hatékonyabb tudásmenedzsment segítségével a kutatási programok és a befejezett projektek eredményei (ötletek, ajánlások, módszerek, gyakorlati javaslatok, prototípusok és találmányok) újra felfedezhetők, újraértékelhetők és alkalmazhatók a jelenlegi programokban és projektekben is. Az ilyen gyakorlatok erősíthetik a vállalkozó egyetemek és a kormány szerepét az európai szintű együttműködés hatékonyságának növelésében.

nemzetközi szakértőinek részvételével oldanak meg valós regionális társadalmi problémákat és elemzik a gyakorlati fenntarthatóság követelményeit is. A Helsinki-Uusimaa Regionális Tanács számos más európai régióval és várossal együtt aktív szervező volt, mivel a nemzetközi együttműködéssel növelni akarta a térség megújuló tudástőkéjét (EKA, 2014; Helsinki-Uusimaa Regional Council, 2014). Törekvésük sikerét és fenntarthatóságát jelzi, hogy 2019-ben az ACSI kezdeményezés már a második fejlesztési fázisát is elindította: ACSI 2.0 néven új egyetemi kurzus működik az Aaltoi Egyetemen (<https://www.aalto.fi/center-for-knowledge-and-innovation-research-ckir/acsi-20>). Az évek alatt összegyűjtött esettanulmányokat, jó gyakorlatokat és kutatási eredményeket a kutatócsoport több kiadványban is publikálta. Lappalainen és munkatársai (2015) kiadványukban a regionális ökoszisztéma fogalmainak magyarázata mellett egy-egy ország, köztük Magyarország gyakorlatát is bemutatták (Kálmán, Farkas és Dékány, 2015).

2010-ben a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem képviselőjében kapcsolódtam be az Aaltoi Egyetem koordinálásával működő EUGENE munkacsoport tagjaként a regionális ökoszisztéma kutatásába. A kutatások Markku Markkula (az EU Régiók Bizottságának első alelnöke, majd elnöke; Espoo Város Önkormányzatának elnöke; Helsinki Régió elnöke) és Hank Kune (a Párizsi Új Klub alapítója) irányításával zajlottak. Tanulmányunk elsősorban ennek a kutatási időszaknak a tapasztalatait mutatja be.

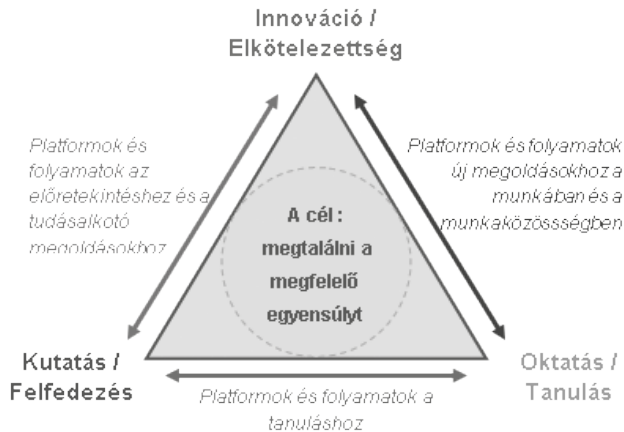
Tudásháromszög modell: tudásépítés, kapacitásteremtés

Több európai közös nyilatkozat (pl. EUA, 2014) hangsúlyozza, hogy a felsőoktatási intézményeknek központi szerepük van egy olyan kultúra kialakításában, ahol a társadalmi és gazdasági fejlődésben a tudás központi és mérhető szerepet játszik. A megvalósítás kiindulási pontja a ma meghatározó nagy struktúrák szétbontása és egy együttműködésen alapuló munkakultúra kialakulásának hatékony elősegítése lehet. A lehetséges működési elvek közé sorolható együttműködési modellek a Hármas Spirál és a Tudásháromszög modellje. A Hármas Spirál az egyetem-vállalkozás-közsféra közötti együttműködésen alapszik. Ezt az évtizedek óta ismert és alkalmazott módszert egy további elem, az emberi tényező meghatározó szerepének hangsúlyozásával kell működőképesé tenni, mert az együttműködésre irányuló emberi viszonyrendszer

A Tudásháromszög modell a célok elérésének egyik eszközét jelentheti. A modell koncepciója kiemeli a kutatás, oktatás és innováció együttes támogatásának fontosságát, valamint a köztük lévő kapcsolat figyelemmel követését. Az egyetemi szereplők az innovációs hálózat középpontjában helyezkednek el, ahol a kiemelkedő képességek, az integráció és az irányítás magas foka előfeltételeit jelentik, amik hozzájárulnak Európa innovációs teljesítményének javításához. A modell háromszög formájú ábrájával számos, többnyire olyan rendszerek leírásában találkozhatunk, amelyek célja az oktatás, kutatás és fejlesztés működésének magyarázata (1. ábra). A koncepciót az Európai Bizottság vezette be (Lisszaboni Menetrend) Európa versenyképességének növelése céljából a 21. század elején (Lappalainen és Markkula, 2013).

feltétele a hatékony térségi tudásmegosztásnak és innovációs képességnek. E modellek gyakorlati alkalmazása olyan regionális innovációs ökoszisztéma kialakulását segítheti, ahol az egyetemek a társadalmi változások mozgatói is. A Tudásháromszög együttműködési modellnek (kutatás-oktatás-innováció) az egyetem különböző funkciói és szükségletei közötti szinergiát hangsúlyozva, a siker érdekében nagyobb teret kell nyernie.

A Tudásháromszög modell a célok elérésének egyik eszközét jelentheti. A modell koncepciója kiemeli a kutatás, oktatás és innováció együttes támogatásának fontosságát, valamint a köztük lévő kapcsolat figyelemmel követését. Az egyetemi szereplők az innovációs hálózat középpontjában helyezkednek el, ahol a kiemelkedő képességek, az integráció és az irányítás magas foka előfeltételeit jelentik, amik hozzájárulnak Európa innovációs teljesítményének javításához. A modell háromszög formájú ábrájával számos, többnyire olyan rendszerek leírásában találkozhatunk, amelyek célja az oktatás, kutatás és fejlesztés működésének magyarázata (1. ábra). A koncepciót az Európai Bizottság vezette be (Lisszaboni Menetrend) Európa versenyképességének növelése céljából a 21. század elején (Lappalainen és Markkula, 2013). A háromszög mindhárom oldalához speciális platformokat és folyamatokat állít.



1. ábra. A Tudásháromszög modell alkotóelemei (Kálmán, 2014)

A Tudásháromszög modell célja a magán- és a közszféra szervezeteinek együttműködése által az oktatás, a kutatás és az innováció közötti szinergia kialakítása és fenntartása, ami a résztvevők közötti kooperáción, kölcsönös megértésen és rendszeres kommunikáción alapszik. A modell megvalósításának folyamatában a hallgatók és a vállalatok szakemberei egymástól tanulnak, ami egy olyan tanulási környezetet kíván, ahol a felek szoros együttműködése révén valósulhat meg az együttes gondolkodás, az együtt tanulás és dolgozás, amit a kutatás, innováció és fejlesztés jellemez. A Tudásháromszög megvalósításában alapvető jelentőségű az elmélet és a gyakorlat egyesítése, amelyben javasolt módszerként a tevékenységek során való tanulás (*learning by doing*) és a fejlesztés folyamata során való tanulás (*learning by developing*) is szerepel, de emellett az egész életen át tartó tanulás is szerves része az oktatási környezetnek.

A Tudásháromszög modelljének három alappillére, a kutatás, az oktatás és a fejlesztés mint alapküldetések jelennek meg a modell bevezetésének és alkalmazásának, vagyis a sikeres megvalósításnak a folyamatában, amelyeknek más-más kulcsterületre kell fókuszálniuk (pl. a kutatás célja olyan előremutató tudás alkotása, amelyet az oktatásban és az innovációban fel lehet használni). A kutatás, fejlesztés és innováció közötti szinergia megteremtése érdekében a társadalmi tevékenységeket különböző nézőpontból kell

szemlélni és kialakítani. A Tudásháromszög megvalósításához a kutatás, az oktatás és a fejlesztés különböző koncepcióinak kialakításával együttesen alkotják meg a bevezetéshez szükséges platformokat és folyamatokat. A megvalósított modell a kívánt hatást és eredményt a tradicionális egyetemi menedzsment- és irányítási gyakorlatokon túl az elemek összehangolása révén érheti csak el. Az összehangolás egy alapvetően új dimenzió az egyetemek vezetésében, amely hozzákapcsolódik az együttműködés és a közös tudásalkotás új kultúrájának kialakításához, ami a regionális innovációs ökoszisztémán alapul, ahol az innováció és átalakulás mozgatórugója maga az egyetem. Wallin (2006) szerint az összehangolás az erőforrások mobilizálásának és integrálásának képessége annak érdekében, hogy az ügyfél részére ajánlatot tegyen, és egyúttal értéket is teremtsen az ügyfélnek, az összehangolónak és a hálózat tagjainak. Az összehangoló figyelembe veszi azokat a feltételeket, amelyek alapján a párbeszéd kialakul, hogy meghatározhassa és megvalósíthassa a tervszerű erőforrás-elosztásokat, azzal a céllal, hogy ajánlatot nyújthasson az ügyfélnek.

A Tudásháromszög gyakorlati megvalósításában egyre fontosabbá válik a tömeges civil szerveződés és a kreativitás szerepe (ami gyakran érhető tetten a négyes és az ötös spirál koncepciójának leírásában is), ebben az összefüggésben pedig a digitális média mint a tömeges önszerveződés platformja válik igazán hatékony elemévé az innovációs ökoszisztémának. A folyamatban érzékelhető, hogy az új hálózati és szolgáltató infrastruktúrák fokozatosan átveszik a korábban használt internet és web helyét. A kihívások, amelyekkel az oktatás és a munka világa is szembenéz, egyszerre mentálisak és technológiaiak, azonban a meglévő technikai lehetőségeket a munka- és tanulási folyamataink során csak részlegesen használjuk. A legújabb digitális technológiák és szolgáltatások használatának optimális szintje sokkal magasabb annál, amit az emberi viselkedés alkalmaz és aktívan használ. Mivel Európában és főként Ázsiában a

nemzetközi verseny egyre erőteljesebbé válik, szükségessé válnak az innovatív és akár radikális lépések is az előrejutáshoz (Markkula, 2013).

A Tudásháromszög gyakorlati megvalósításában egyre fontosabbá válik a tömeges civil szerveződés és a kreativitás szerepe (ami gyakran érhető tetten a négyes és az ötös spirál koncepciójának leírásában is), ebben az összefüggésben pedig a digitális média mint a tömeges önszerveződés platformja válik igazán hatékony elemévé az innovációs ökoszisztémának.

A folyamatban érzékelhető, hogy az új hálózati és szolgáltató infrastruktúrák fokozatosan átveszik a korábban használt internet és web helyét.

A kihívások, amelyekkel az oktatás és a munka világa is szembenéz, egyszerre mentálisak és technológiaiak, azonban a meglévő technikai lehetőségeket a munka- és tanulási folyamataink során csak részlegesen használjuk. A legújabb digitális technológiák és szolgáltatások használatának optimális szintje sokkal magasabb annál, amit az emberi viselkedés alkalmaz és aktívan használ. Mivel Európában és főként Ázsiában a nemzetközi verseny egyre erőteljesebbé válik, szükségessé válnak az innovatív és akár radikális lépések is az előrejutáshoz (Markkula, 2013).

Az oktatás szerepe (egyetemen és más felsőoktatási intézményekben) és a Tudásháromszög modelljének összefüggései az Európai Bizottság tíz évvel ezelőtti határozatában is megjelenik, miszerint, ha az Európai Unió fel akar készülni arra, hogy a versengő globális gazdaság, az éghajlatváltozás és az előregedő lakosság okozta hosszú távú kihívásokkal szembenézzen, akkor a modell mindhárom elemének önmagában és egymással együtt is jól kell működnie (Kálmán, 2014). A 2009-ben kiadott határozat arra biztatta az unió országait, hogy megfelelő összhangot alakítsanak ki az oktatás, kutatás és innováció területein, a már működő pedagógiai reformokat felgyorsítsák, az egyetem és az üzleti szféra között kapcsolatokat alakítsanak ki, illetve intézkedéseket tegyenek az egyetemi innovációs kultúra kialakítása érdekében. A határozat a minőségbiztosítás oldaláról is új megközelítési módokat igényel, vagyis a Tudásháromszög elveinek gyakorlati megvalósítása széles skálán érinti az egyetemi működést (EUA Charta, 2008).

A bevezetés lehetőségével kapcsolatban az egyes országokban az oktatásban megvalósítható megújulási igényekről és lehetőségekről felméréseket végeztek és azokból jelentést készítettek, ami értékelte az Európa-szerte már megvalósult megújulási példákat és jó gyakorlatokat. A különböző egyetemektől kapott gazdag információhalmaz ötleteket és tanulságokat összegez, amelyek a modell és az oktatási tevékenységek integrálása érdekében az egyetem és a döntéshozók hasznára válhatnak (EUA, 2014).

A Technológiai Jövőkutató Intézet (amely része az EU Közös Kutatóközpontjának) elemezte azokat a tevékenységeket, amelyek hozzájárulnak az EU tudásgazdaságának megerősödéséhez, és ennek részeként megfogalmazta a Tudásháromszög igényét. *A pontok összekötése* című jelentésük (Hervas és Mulatero, 2009) hangsúlyozza, hogy a szükséges intézkedéseket úgy kell megvalósítani, hogy ezek hatását egyidejűleg elemezzék a kutatás, oktatás és innováció szempontjaiból is. Ennek megvalósításához az intézkedések jól szervezett összehangolása szükséges annak érdekében, hogy motiválja az egyetemi alkalmazottakat és érdekeltet széles körét az új Tudásháromszög koncepció kialakításában és azonnali megvalósításában. A javaslatok szerint az oktatás, kutatás és innováció területén szisztematikus és folyamatos együttműködésre van szükség. Az együttműködési készség és képesség, illetve az ezt lehetővé tevő bizalom kialakítása és erősítése kulcsfontosságú, enélkül a technológia (transzformatív) potenciálja jórészt kihasználatlan marad. Az innováció kutatással valósulhat meg, amelynek köszönhetően a tudományos felfedezések kereskedelmi innovációvá válhatnak (alkalmazások révén). A modell a fordított kapcsolatra is jelentős hangsúlyt fektet, miszerint a kereskedelmi innováció a kutatás hatékonyságának növelésével befolyásolja a kutatási folyamatokat. A modell értelmezésében az oktatás túlmutat a kutatás, a fejlesztés (K+F) és az innováció bemeneti egységként való értelmezésén, az innováció pedig az oktatási és K+F tevékenységek kimeneti eredményként való jelentésén.

A globális hálózati gazdaság számos tevékenységet vár el az egyetemektől, amelyek a hálózati működés folyamataira és struktúrájára, valamint az ezek kialakításához és fenntartásához szükséges kompetenciák fejlesztésére fókuszálnak. A Tudásháromszög modelljének megvalósítása átalakítási lépéseket vár el az egyetemektől, segítségével azonban ezeket a lépéseket szisztematikus tervezéssel és valósítják meg, a folyamat egyszerűbbé válik, a tevékenységek nyereségessége és hatása pedig jelentősen megnő. Markkula (2013) szerint, ha az egyetemeken alkalmazzák a Tudásháromszög együttműködési modellt (kutatás-oktatás-innováció), amely hangsúlyozza az egyetem különböző funkciója és szükséglete közötti szinergiát a siker érdekében, akkor ezek együtt meg tudják alkotni az utat a regionális innovációs ökoszisztéma felé, ahol az egyetem a társadalmi változás mozgatói is egyben.

A magas minőségű egyetemeken az oktatási és innovációs tevékenységek erősen jövőorientáltak, ezért a kutatási folyamatokban az egyik legjelentősebb szerepe az előrelátásnak van. Az oktatás esetében a megfelelő tanítási és tanulási módszerek és

az egész életen át tartó tanulás feltételeinek megteremtése jelent fontos sikertényezőt, az innováció esetében pedig a lehetséges fejlesztések tesztelése, a formátumok segítségével elkészített prototípusok, ahol a hallgatók is jelentős szereppel bírnak, és aktív résztvevői ezen folyamatoknak. A Tudásháromszög-kultúra a korábbinál erőteljesebb hangsúlyt fektet a stratégiai partnerségekre és szövetségekre. A siker előfeltétele, hogy minden szereplő a többi résztvevő számára szükséges értéket adhasson, ami megkívánja a folyamat egy vagy több részének megvalósításához szükséges magas szintű kompetenciákat az egyetemi közösségen belül. Az átalakulási folyamat legalapvetőbb elemei közé tartozik az egyetem stratégiai fókuszának a kiválasztott nagy társadalmi kihívásokra való ráirányítása és a Tudásháromszög fogalmának megfelelően az egységek működési tevékenységeinek kidolgozása. Összességében a Tudásháromszögre mint széleskörű társadalmi innovációra kell tekinteni, amelyen keresztül Európa megerősítheti kutatási lehetőségeit, növelheti a tehetségek oktatásának képességét, valamint elősegíti és megteremti a keresletvezérelt nyílt innovációs platformok létrejöttét a társadalom széles rétegeinek használatára (CESAER, 2011).

Az együttműködő platformok és a különböző felületek közötti működés összehangolása az egyik legkritikusabb sikertényezője az egyetem-ipar-közigazgatás közötti együttműködésnek. Mindehhez egy olyan fogalomra van szükség, amelyet számos olyan interaktív elem és folyamat együttese jellemez, mint ami a sikeres globális üzleti ökoszisztémákat. A regionális innovációs ökoszisztéma modellje a hálózati kultúrán alapul, ahol a nagyszámú együttműködő szereplők különböző szerepekben és különböző felelősséggel működnek. A Regionális Innovációs Ökoszisztémák (*Regional Innovation*

Ecosystems, RIE) kialakításának célja megérteni és erősíteni az adott régió azon képességét, hogy gondozza az új innovációt és fokozza a versenyképességet. Az ökoszisztémák hajtómotorját az együttműködési készség és az interdiszciplináris megközelítés adja (szemben a szervezetek hatékonyságát csökkentő információ- és ismeretmegosztás hiányával), ahol a hajtóerő szerepét az egyetemek látják el, a legfontosabb szereplők pedig azok a vállalatok, amelyek kereskedelmi forgalomba hozzák az innovációt. A Regionális Innovációs Ökoszisztémákba bekapcsolódó csoportok egyúttal kutatói, fejlesztői,

A Tudásháromszög-kultúra a korábbinál erőteljesebb hangsúlyt fektet a stratégiai partnerségekre és szövetségekre. A siker előfeltétele, hogy minden szereplő a többi résztvevő számára szükséges értéket adhasson, ami megkívánja a folyamat egy vagy több részének megvalósításához szükséges magas szintű kompetenciákat az egyetemi közösségen belül. Az átalakulási folyamat legalapvetőbb elemei közé tartozik az egyetem stratégiai fókuszának a kiválasztott nagy társadalmi kihívásokra való ráirányítása és a Tudásháromszög fogalmának megfelelően az egységek működési tevékenységeinek kidolgozása. Összességében a Tudásháromszögre mint széleskörű társadalmi innovációra kell tekinteni, amelyen keresztül Európa megerősítheti kutatási lehetőségeit, növelheti a tehetségek oktatásának képességét, valamint elősegíti és megteremti a keresletvezérelt nyílt innovációs platformok létrejöttét a társadalom széles rétegeinek használatára (CESAER, 2011).

felhasználói és termelői hálózatok, amelyek mind szükségesek ahhoz, hogy gyorsan előállítsák és a piacokra eljuttassák az új versenyképes termékeket, szolgáltatásokat és egyéb innovációkat. A Tudásháromszög modelljének gyakorlatban való alkalmazása megmutatja, hogy a regionális innovációs ökoszisztémák megteremtéséhez közös vízióra, a felfedezéseket és a vállalkozókedvet támogató kedvező légkörre, együttműködésen alapuló tanulás és tudás megteremtésére, közös fogalmakra és mentális modellekre, továbbá a változásmenedzsment és összehangolás rendszerszerű kultúrájára és a digitalizáció optimalizált kihasználására van szükség, ahol a felhasználók mint innovátorok motiválása és elköteleződése hosszú távú változást eredményezhet (Markkula, 2011).

Smart city: okos város, okos régió

Napjainkban a digitális technológiának a mindennapi élet kibővítésére való felhasználása során gyakran találkozunk az „okos” jelzővel (pl.: okostelefon, okosóra, okos város, okos régió). Az elnevezés gyakori, az azonban kevésbé tisztázott, hogy mit jelent és mire utal pontosan az „okos” jelző, ami gyakran elfedi azokat a valós kihívásokat, amelyekkel az okos eszközök, városok, régiók és azok használói vagy polgárai szembesülnek. A hétköznapi értelmezésben egyet jelent a digitalizált formával, vagy a digitális tartalmat biztosító szoftver fejlettségével és újdonságával, a digitális szolgáltatások sokszínűségével, vagyis a tartalom leggyakrabban az informatika köré szerveződik.

A bevezetésben megfogalmazottak szerint egy régió „okos” jellegét elsősorban az határozza meg, hogy milyen mértékben képes kiaknázni az emberi, a strukturális és a kapcsolati tőkéjét, és az innovációs gyakorlatba minél több szereplőt tudjon bevonni. A folyamatban az emberi bizalom és együttműködés új strukturális tőkeként jelenik meg, melynek fontos befolyásoló ereje van a régió működésére. Azonban az, hogy egyszerűen csak növelik egy területen a szoftverfejlesztők számát, vagy élénkítik az informatika köré szerveződő üzleti klaszterek tevékenységét, és a polgárok számára digitális szolgáltatásokat biztosítanak, nem elegendő ahhoz, hogy a régiót intelligensebbé, okosabbá tegye. A regionális ökoszisztéma aktív összehangolása olyan koncepciók által, mint a tudás közös megteremtése és kiaknázása, a lehetőségek feltárása és a kapacitásépítés, teszi az „okos régiót” még „okosabbá”! Az okos jelleget az növeli, ha a jól összehangolt regionális innovációs ökoszisztéma olyan erőteljes „intelligens szakosodási stratégiával” párosul, amely kiaknázza az egyetemek által betöltött új társadalmi szerepeket, fogalmazza meg Markkula és Kune (2015). A folyamatban alapvető fontosságú, hogy a regionális erősségeket és kapacitásokat az intelligens szakosodást támogató kutatási és innovációs stratégiák európai programjával összefüggésben aknázzák ki, és mindebben az egyetemek a saját, különböző szerepeikben közreműködjenek. Az egyetemek fontos eszközök abban, hogy a tanulságokat kodifikálják, s a többi szereplőt segítsék abban, hogy a tanulást átvigyék a gyakorlat következő szintjére. Az egyetemek a regionális innovációs ökoszisztémákban kezdik ezt a szerepet betölteni, s ezzel az okos régiókat intelligensebbé teszik, a különféle regionális szereplőket pedig támogatják abban, hogy hatékonyan működjenek együtt (Markkula és Kune, 2013, 2015).

Az egyetemek számos országban (pl. Svédország, Finnország) egyre aktívabb szerepet vállalnak a regionális fejlesztésben. Az egyetemek, az ipar, a hatóságok és a polgárok érintkezési felületén az innováció fontos előmozdítóivá váltak a már említett közös tudástermelés, a tudás és a lehetőségek kiaknázása, valamint a kapacitásépítés megvalósítása által. Az említett esetek közül Finnország kiemelkedő lehetőségeket példáz, ahol kialakult és történelmileg is meghatározóvá vált a közös előnyök megtalálására épülő „konszenzuskultúra”, ami stabil és növekvő motivációt biztosít a közös akciókhoz, az erőforrások megosztásához és megsokszorozásához.

Jelen tanulmányban amellet érvelünk, hogy az okos és hatékony regionális innovációs ökoszisztémák fenntartásában alapvető fontosságú az egyetemek új, harmadik, társadalmi szerepe.

A régió mint innovációs központ

A '90-es évek óta a városok és a régiók vizsgálták annak módjait, hogyan növelhetik az élet minőségét a technológia révén, és gyakorta buzgón felvették az „okos” címkét olyan célokra irányuló tevékenységek jelölésére, mint a hatékony városirányítás, a gazdasági fejlődés és a presztízs növelése. Ez az eszköz- és technológiaalapú megközelítés produkált néhány látványos eredményt, azonban kiindulópontját inkább a technológia és nem a városi élet kihívásai jelentik, vagyis nem használja ki, és nem szolgált kielégítő bizonyítékot arra nézve, hogy mi az, ami a való világ kihívásainak kezelésében igazán működik, és a régió polgárait kevésbé vonja be (NESTA, 2015).

A tanulmányban az „okos” jelzőt Markkula és Kune (2015) szerint értelmezzük, ami a gondolkodási kapacitás és a technológia hatékony együttműködésében és kölcsönösségében jelenik meg egy adott régió életminőségének javítása céljából. Az okos polgárok szintjén az okos jelző a tudás megértésére és hatékony felhasználására való képességet jelenti, valamint a digitális médiának a mindennapi hétköznapi életben való hatékony felhasználásának képességét. Mindez nem korlátozódik a technológia eszközeire, mert önmagában a hardver és a szoftver nem megoldás: a szó hagyományosabb értelmében az „okosság” az egyének, szervezetek és régiók azon képessége, hogy a tudást megértsék és feldolgozzák, új tudást termeljenek és azt a gyakorlatba átültessék. Az információs és kommunikációs technológiák támogatják az említett képességet, de elsősorban az egyéneknek múlik, hogy ezen képességeiket hogyan tudják alkalmazni és az ehhez szükséges gondolkodási folyamatokat irányítani, illetve a gondolkodási készségeiket hatékonyan használni.

Az elsajátítás elősegítésére való alapképességük révén az egyetemek az említett megközelítés hatékonyra tételében kulcsszerepet játszanak. A régiók felismerik, hogy az említett kihívások kezelésében növekszik az egyetemek szerepe és a tudományos kutatás fontossága, de annak kérdése, hogy a kutatási tudás hogyan ültethető át gyorsan és hatékonyan a gyakorlati alkalmazásokba, még mindig fontos probléma. A régió tanulási képessége, a szervezeti tanulás gyakorlata, valamint a kutatás és innováció multidimenzionális csapatokban és hálózatokban való lefolytatásának képessége a modern társadalmak alapvető követelménye. Ez része annak, ami a régiókat „okossá” teszi. Azonban a nagyobb regionális innovációs ökoszisztémákban mind a tanulás fontossága, mind nehézsége jelentősen növekszik (Lappalainen és mtsai, 2015).

A regionális innovációs ökoszisztéma – üzleti életből, a kormányzatszférából, az egyetemokről és a civil társadalomból származó – szereplőinek érintkezési felülete az, ahol a tudás feltárása és potenciális alkalmazása legerőteljesebben kiaknázható. A hatékony együttműködés itt meghatározza, milyen okos lehet a régió, és potenciálja hogyan aknázható ki. Meghatározza a regionális innovációs ökoszisztéma minőségét és hatékonyságát, ami sok esetben nem könnyű feladat, és a társadalmi partnerek hatékony együttműködése is gyakorta komoly kihívást jelent. Ennek kezelése érdekében az Európai Unió aktívan tanulmányozta és ismerte el az intelligens szakosodáson alapuló regionális kutatási és innovációs stratégiák koncepcióját – az úgynevezett intelligens szakosodást támogató kutatási és innovációs stratégiákat (*Research and Innovation Strategies for Smart Specialisation*, továbbiakban: RIS3). A RIS3 az innovációvezérelt növekedés számára regionális politikai keretet és alapot nyújt, a vállalkozói felfedezés folyamatának kell tekinteni: olyan interaktív és innovatív folyamatnak, amelyben az új tevékenységekre vonatkozó információt a piac erői és a magánszektor az egyetemekkel együtt fedezik fel

és termelik, a kormány pedig összegzi az eredményeket, s a potenciál kiaknázására leginkább képes szereplőket hozza helyzetbe (Foray és mtsai, 2012; Goddard, 2009, 2011). A következő részben arra a kérdésre keressük a választ: Hogyan ültethető át ez a stratégia a gyakorlatba és kik a szereplők?

Az innovációs ökoszisztéma jellemzői

A nemzetközi versenyelőny a központi regionális szereplőknek azon a közös szándékán alapul, hogy a régiót jelentős innovációs központtá, illetve egyes kiválasztott témák vonatkozásában akár az innováció éllovasává tegyék (Launonen és Viitanen, 2011). Az Európai Unió költségvetésében 2021-től kulcsszerepet kap a szélesen értelmezett ökoszisztémában folyó innováció elősegítése és hasznosítása (Európai Bizottság, 2017). Minden olyan innovációs központnak, amely egyszersmind innovációs ökoszisztéma is, négy közös jellemzője van:

1. Globálisan értékelt szakértelemmel és az említett szakértelemre épülő vállalati tevékenységekkel rendelkeznek.
2. Olyan tudást termelnek, amelyet aztán globális léptékben alkalmaznak.
3. A központ nemzetközi szakértelmet, kompetenciavezérelt üzleti tevékenységeket és befektetéseket vonz.
4. Olyan kiemelkedő vállalatokkal rendelkeznek, amelyek helyileg és globálisan is működnek.

A szervezeti céloknak és szükségleteknek az ökoszisztéma kontextusában való meghatározásához, valamint annak bemutatásához, hogy a kívánt minőség biztosításához mi szükséges, együttműködési formákra van szükség, amelyekben meghatározott célok és kritériumok vezérlik a regionális szereplőket abban, hogy kompetenciájukat regionális projekteknél használják. A vállalatoktól, egyetemektől és a társadalmi irányítók részéről megkívánt kompetencia általános szintjét minden egyes feladat esetében meg kell határozni. Ez az erőfeszítés a korábbi innovációs modellek modernizálását is megkívánja, amelyek a résztvevők közötti együttműködések különböző formáit támogatják, hangsúlyozzák.

Az innovációs modellek közül esőként, a '90-es években alakult a Triple Helix (Hármas Spirál), ami három szereplői csoportot, az ipar, a kormány és a többi közzféra-szervezet, valamint az egyetemek együttműködő közreműködésének szükségességét hangsúlyozza (Etzkowitz és Ranga, 2011). Ezt a Quadruple Helix (azaz a Négyes Spirál) negyedik szereplőként a média- és kultúraalapú nyilvánossággal egészíti ki, elsősorban a tudásalapú társadalom és demokrácia lehetőségét támogatja, ahol a tudásalapú gazdaság a tudásalapú társadalommal közösen fejlődik. A legszélesebb értelmezést viszont a Quintuple Helix (Ötös Spirál) innovációs modell adja, amely az előzőek mellett a társadalom természetes közegét is magában foglalja. A modell a társadalom és gazdaság 21. századi társadalmi-ökológiai változásának szükségességét hangsúlyozza, ennek értelmében a társadalom és gazdaság természetes környezetére is úgy tekint, mint a tudáselőállítás és innováció hajtóerejére, vagyis a tudásalapú gazdaság meghatározó lehetőségére.

Az Európai Bizottság 2009-ben a jövőbeni fejlődés fő kihívásaként határozta meg a társadalmi-ökológiai változást. Ebből kifolyólag támogatja az Ötös Spirál egy – csak győztes – kimenetellel rendelkező formáció létrejöttét az ökológia, tudás és innovációk között, csakúgy, mint a gazdaság, társadalom és demokrácia között létrejövő együttműködés esetében (Carayannis, Barth és Campbell, 2012). Bár az utóbbi években a Négyes és az Ötös Spirál gondolata is gyakran felvetődött a viták során, számos országban a tényleges együttműködés még kialakulóban van, és számos régióban még a Hármas Spirál típusú együttműködést is nehéz elérni.

A már működő gyakorlatokra jelent példát Finnország, ahol a Triple Helix modell közös létrehozásának és hatékony kivitelezésének nagy hagyománya van, polgárai pedig aktívan vesznek részt a közsféra folyamataiban (Lappalainen és mtsai, 2015). A Hármass Spirál modernizálása azonban még Finnországban is újfajta lépést jelent: a regionális innovációs ökoszisztéma középpontba állítását, valamint az ökoszisztéma-gondolkodás annak megfontolására való felhasználását, hogy mely szereplői csoportok relevánsak a társadalmi változás folyamataiban. A megvalósítás a kutatási és innovációs stratégiák (RIS3) keretén belül történik. A működésre jó példát jelent a Helsinki Régió, ahol az ipar a termékfejlesztés és előállítás helyeként, a kormány a stabil interakciókat és cserét garantáló szerződéses viszonyok forrásaként, az egyetem pedig az új tudás és technológia forrásaként működik

A Helsinki Régióban a Quadruple Helix a gondolkodás és az innováció felgyorsításának természetes eszközét jelenti. A részvételi folyamatok iránti ezen affinitás az itt kifejlesztett ökoszisztéma gondolkodási modellben világosan látható (Lappalainen és mtsai, 2015). A Quadruple Helix a polgárokat adja a keverékhez: egyrészt mint a termékek és szolgáltatások felhasználóit, másrészt mint közreműködőket és saját szakterületükön az új tudás közös teremtőit is. Az intelligens szakosodási stratégiákat vállalkozói felfedező folyamatokon keresztül, az összes ökoszisztéma-szereplővel, köztük a polgárokkal folytatott közvetlen konzultációban kell kialakítani. Ily módon a RIS3 a feltárás és felfedezés alulról felfelé irányuló folyamatává válik (Foray és mtsai, 2012; Irvin és Stansbury, 004).

A finn szakértői csoport, a működés érdekében hat, a Hármass Spirál modell háttérben álló alapvetően dolgozott ki (Lappalainen és mtsai, 2015), amelyek mindegyike sajátos feltárási szempontot hoz a regionális innovációs ökoszisztémák összehangolásába:

1. Szereplők: Hogyan funkcionál a régióban az egyetem, az ipar és a közigazgatás együttműködése?
2. Struktúrák: Az együttműködés érintkezési felületén struktúrák, hálózatok, kutatócsoportok és közös vezetés alatt álló szervezetek alakulnak ki. Mi a státuszuk?
3. Telephelyek: A fizikai, virtuális és társadalmi fejlődéshez milyen telephelyek állnak rendelkezésre?
4. Új szervezetek: Az új szereplők gyakran különböző intézményekből, például tudományos parkokból és vállalati és technológiai inkubátorokból származó elemeket integráló hibrideket képviselnek. Létrejött-e új szereplők a régióban?

A Helsinki Régióban a Quadruple Helix a gondolkodás és az innováció felgyorsításának természetes eszközét jelenti. A részvételi folyamatok iránti ezen affinitás az itt kifejlesztett ökoszisztéma gondolkodási modellben világosan látható (Lappalainen és mtsai, 2015). A Quadruple Helix a polgárokat adja a keverékhez: egyrészt mint a termékek és szolgáltatások felhasználóit, másrészt mint közreműködőket és saját szakterületükön az új tudás közös teremtőit is. Az intelligens szakosodási stratégiákat vállalkozói felfedező folyamatokon keresztül, az összes ökoszisztéma-szereplővel, köztük a polgárokkal folytatott közvetlen konzultációban kell kialakítani. Ily módon a RIS3 a feltárás és felfedezés alulról felfelé irányuló folyamatává válik (Foray és mtsai, 2012; Irvin és Stansbury, 004).

5. Tudás és technológia átadása és közös teremtése: Hogyan működnek a különféle innovációs, feltalálói és szabadalmi szolgáltatások az egyetemeken és kutatóintézeteken, tudásintenzív üzleti szolgáltatásokon, az inkubátorokon és befektetői szervezeteken belül?
6. Politikai programok: Vannak-e új finanszírozási eszközök, együttműködési támogatás, szellemi tulajdonjogra vonatkozó intézkedések és reformok, valamint adóztatás vagy szabályozás?

Az intelligens szakosodás kontextusában ez a modell már nem elegendő, ezért a Négyes Spirál kontextusában végzett munka számára egy hetedik alapelvet javasolunk:

7. Részvétel: Milyen szerepet játszik a bevont polgárok tudásbázisa és szakértelme a regionális innovációs ökoszisztéma okosabbá tételében?

Természetesen minden régióknak megvannak a maga megújulási igényei és kihívásai akkor, amikor innovációs ökoszisztémaként kifejlődik, azonban az említettekhez hasonló tényezők összetett keveréke valamennyi regionális innovációs ökoszisztéma alapját képezi. Mivel az említett intézményi szférák szerepei és feladatai változnak, a maga sajátos módján mindegyik minden korábnál inkább koncentrál arra, hogy a polgárokat mint innovációs fejlesztőket és felhasználókat aktívan bevonja. Az utóbbi évek fejlődése rendszerszerű változásként írható le (Markkula, 2014). A RIS3 alapját képező, szélesebb értelemben vett innovációban a jelentős mértékű rugalmasság, a folyamatok adaptálása, új készségek elsajátítása, valamint a hatalom szervezetek közötti potenciális újraelosztása szükséges (Carayannis és mtsai, 2012). Ezek a kompetenciák és gondolkodásmódok elsajátíthatók, de nem szükségképpen a hagyományos egyetemek tantermeiben. Itt a cselekvés által történő tanulás és az irányított gyakorlat releváns az egyetemi tantervek új formáiként, valamint a modern egyetem különféle új fogalmai, például a „vállalkozói egyetem” (Etzkowitz és mtsai, 2012) és a „polgári egyetem” (Goddard, 2009, 2013).

Az Aalto Camp for Societal Innovation (ACSI) – az új generációs innovációs ütemterv

A tanulmány elején is említett Aalto Camp for Societal Innovation (továbbiakban: ACSI) egy új generációs innovációs ütemterv, egyben az Aaltoi Egyetemről induló globális platform. Az ACSI olyan innovációs ökoszisztémát alkot, amelyet egyidejűleg alakítanak, folyamatosan fejlesztenek, kutatnak és meghatároznak. Tevékenységként az ACSI egyesíti az oktatókat, hallgatókat és gyakorlati szakembereket, hogy mind az innovációs folyamatokkal, mind pedig a valós esetekkel megismerkedjenek, és együtt dolgozzanak a gyakorlati eredmények és hatások érdekében. A platform célja a projektek gyakorlati fenntarthatóságának megvalósítása, aminek relevanciáját az ACSI-ba bevont fenntartható és tulajdonosi szereplők végzik.

Az ACSI hálózatként működve összeköti a kutatókat és a felhasználói közösségeket, felépít egy globális, önmegújító együttműködést, valamint rendszerekkel, gyakorlatokkal kapcsolja össze az egyetemet a környező (globális és helyi) társadalommal annak érdekében, hogy társadalmi innovációt alkothasson. Módszertanilag az ACSI a Tudás-háromszög koncepción alapul, amely egyesíti az oktatást, kutatást és innovációt, hogy erősítse a megújulást és mindhárom terület hatékonyságát. Célja az egyetemi gyakorlatok hagyományos területei közötti határvonal lebontása, hatékony és inspiráló tanulási tapasztalatok, élvonalbeli kutatások globális központjának kialakításával, valamint a valós társadalmi szükségletek megoldásával.

Az ACSI fogalma kikristályosítja a Tudásháromszög módszertani és pedagógiai lényegét, és lehetőséget biztosít arra, hogy működési módozatát az egyetemen belül is alkalmazhassa a különböző karok és egységek közötti együttműködésben. Ez lehetőséget nyújt egy olyan munkamódszer fokozatos megvalósításához, amely lecsökkenti a különböző belső határfelületek meglétét, és rugalmas kapcsolatokat alakít ki a társadalom többi részével. Ezáltal olyan új típusú innovációs kultúrát támogat, amely új lehetőségeket biztosít az egyetem és az egész társadalom számára. Az ACSI lánzszahegyként működik mind a fizikai, mind a virtuális innovációs folyamatok és terek fejlesztésében. Jó és mérhető gyakorlatokat disszeminál az egyetemen belül és globálisan is a társadalomban, ugyanakkor arra is alkalmas, hogy egyetemi eszközként megvalósítsa a nemzeti és európai szintű stratégiai fejlesztési programokat.

Az ACSI 2010 óta évente szervezi meg innovációs platformját. A 2010-ben Finnországban tartott eseményen 120 szakértő vett részt Európából, Észak-Amerikából és Ázsiából. Az első rendezvény témái a *Tanulás a tudástársadalomban*, *A közösségek stratégiai tervezése* és az *Új szolgáltatási koncepciók kialakítása az idősek számára* címmel foglalkoztak az érintett tartalmakkal. 2011-ben szintén Helsinki adott otthont a megrendezendő nyolc napos platformnak, ahol akkor a világ 15 országából 160 résztvevő gyűlt össze az aktuális témák megvitatására: *A munkaalapú tanulás új modelljei*, *Az új városi környezet kialakítása*, *Helyi digitális menetrend és digitális campus*, *Művészet és gazdaság*, *Tudásháromszög: a kutatás, oktatás és innováció szinergiája*. A 2012. évben (Helsinki, augusztus 7-14.) a megvitatott témák az *Új típusú együttműködések*, *A regionális versenyképesség és együttműködés új modelljei*, *Lehetőségek az új társadalmi-gazdasági hullámban* címetek viselték. A malmói Innovációs Platformot 2013. augusztus 26-29-én rendezték, az eseményt a Malmói Egyetem Szociális Innovációs Fóruma, a Skane Régio és az Aaltói Egyetem együttműködése keretében valósították meg. A rendezvényen a *Fenntartható urbánus fejlesztések* téma mentén tíz megoldandó társadalmi kihívást vitattak meg. Ebben az évben 26 országból 140 meghívott résztvevő jelent meg, köztük hallgatók, szakértők, vállalkozók és közalkalmazottak, akik kisebb csoportra osztva alakították ki konkrét javaslatukat a felvetett társadalmi kihívások megoldásához. A felmerült témák:

1. Fenntartható városi fejlődés kialakítása a kultúra segítségével
2. A szén-dioxid-kibocsátás megfelelése a városi teherforgalom esetében
3. A fenntartható energia megoldásainak tesztelése
4. Új kapcsolatok és együttműködések: a felhasználók mint szakértők a fenntartható városokban
5. A helyi innováció mint a társadalmi hatás irányítója
6. Intelligens világítás
7. Elköteleződés, folytonosság és állampolgári bizalom a városi fejlesztésekben
8. Az új helyi demokrácia megvalósítása felé
9. A város és az oktatási intézmények együttműködésének felgyorsítása
10. A regionális innovációs csomópontok összekapcsolása

A felmerült társadalmi kihívásokra megfogalmazott javaslatok innovatív jellegűek, így a hatékony működtetésére a következő javaslatok születtek:

- A társadalmi változásokat módszeresebben integrálni kell az egyetemek kutatási, oktatási és innovációs tevékenységébe. Az egyetemen belüli és a külső világgal való együttműködést erősíteni kell. Az egyetemi oktatásnak és a kutatásnak közelítenie kell egymáshoz. A munka hatásának növelése érdekében ezeknek kapcsolódnuk kell a valós kihívásokhoz és a társadalmi innováció tevékenységeihez.
- Növelni kell az új kutatási témák megvalósulását a folyó kutatásokban. A kutatási témák, úgy tűnik, számos véletlenszerű esemény egybeesése eredményeképpen alakulnak ki, és a kutatásba csak a támogatási mechanizmusok által kerülnek be.

A kutatási lehetőségek gyakran csak addig terjednek ki, míg egy új pályázati lehetőség adódik. A támogatási célok leszűkítik a témát és befolyásolják a nézőpontokat – sok esetben minden bizonnyal a helyes irányba, viszont a jövő kutatási szükségleteit kiterjedt együttműködés és relevanciaelemzés eredményeképpen kellene meghatározni. Továbbá a támogatási lehetőségek feltérképezése jóval központosítottabbá kell váljon. Jelenleg a dolgozók munkaidejének túl nagy része fecsérlődik el az eredménytelen adminisztrációra és időigényes támogatási pályázatokra.

- A kutatás túlzott versenyközpontúságát meg kell változtatni, és a munka kultúráját kell fejleszteni. A kutatás jelenlegi versenyközpontúsága erőteljesen kapcsolódik a jelenlegi támogatási rendszerhez. A verseny megfojtja a valós párbeszédet, amely lényeges a tágabb kutatási területek megértéséhez és a jelentős jövőbeli irányok megtalálásához. A szervezeteken belül is hiányzik az együttműködés. Alapvetően ez a munkakultúrától függő kérdés, amelyet nagy kihívás gyakorolni. Stratégiai szinten már elismerték ezt a problémát, de még mindig hosszú időbe telik, míg a változás eléri a gyakorlatot, a tevékenységeket és a struktúráit.

- A kutatási terület koordinálását és összehangolását erősíteni kell. A szélesebb körű kutatási problémák megoldásához elengedhetetlen a kutatási terület koordinációja, valamint a tudás, szakértelem és gyakorlatok többszintű terjesztése, alkalmazása és összekapcsolása, ellenkező esetben fennáll a veszélye annak, hogy a kutatási

egységek közötti együttműködés túlságosan az egyéneken múlik. Abban az esetben túl sok idő telik el a látszólagos együttműködésen, a fenntartható hatás nélkül.

- A kutatóknak el kell kerülniük az ágazati leszűkítést. A kutatás igényli a különböző ágazatok és területek mélyebb ismeretét és a valódi multidiszciplinaritást. A kutatói életpályát vonzóvá kell tenni azok számára is, akik már karriert futottak be az egyetemen kívül is, másrésztől viszont az egyetem nézőpontjait terjeszteni kell az egyetemen kívüli társadalomban is. A tudást és a kutatói szükségleteket könnyebb lenne a szervezetek között átvinni, ha kialakítanánk az életpálya fejlesztésének változatosabb és rugalmasabb modelljeit.

- Az oktatásnak több olyan témát kell tartalmaznia, amelyek a valós világhoz kapcsolódnak. A hallgatóknak tanulmányaik során több valós anyagot kellene fejlesztesse kínálni. A feladatokra és szakdolgozatokra mint kiegészítő eszközökre kell tekinteni. A munka hatása a valós világra és a munkakapcsolatok kialakítása motiváció a

Az oktatásnak több olyan témát kell tartalmaznia, amelyek a valós világhoz kapcsolódnak. A hallgatóknak tanulmányaik során több valós anyagot kellene fejlesztesse kínálni. A feladatokra és szakdolgozatokra mint kiegészítő eszközökre kell tekinteni. A munka hatása a valós világra és a munkakapcsolatok kialakítása motiváció a hallgatók számára. A végzők hallgatóknak nem csak elméleti tudással kell rendelkezniük, hanem rálátásuk kell legyen a világra és annak különböző összefüggéseire, lépéteikre. Manapság az elméleti tudás elsajátítása nagyon könnyű és költséghatékony. A jelen munkája egyre erőteljesebben a tudás alkalmazásáról, multidiszciplináris csoportokban dolgozásról és különböző érintettekkel való együttműködésről szól.

hallgatók számára. A végzők hallgatóknak nem csak elméleti tudással kell rendelkezniük, hanem rálátásuk kell legyen a világra és annak különböző összefüggéseire, léptékeire. Manapság az elméleti tudás elsajátítása nagyon könnyű és költséghatékony. A jelen munkája egyre erőteljesebben a tudás alkalmazásáról, multidiszciplináris csoportokban dolgozásról és különböző érintettekkel való együttműködésről szól.

- A szakdolgozatok témáját szisztematikusabban kell meghatározni. Jelenleg a szakdolgozatok témáinak meghatározása túlságosan függ az egyénektől és a véletlen kapcsolatoktól. A szakdolgozatokat egyre inkább multidiszciplináris csoportokban kellene lebonyolítani, ahol az azonos témát több oldalról is meg lehetne vizsgálni, és ahol a kar és az egyetem stratégiai fókuszát figyelembe lehetne venni. Ezzel nagyobb hatást lehetne elérni, erősebb alapot biztosítana a doktori tanulmányokhoz és nagyobb hasznot jelentene az egyetem számára.
- A tanulásnak még inkább az együttműködést kellene biztosítania. A tanulás folyamán a hangsúlyt egyre inkább a kísérletezésre ösztönző problémaalapú tevékenységekre kellene fordítani. A teljes kép kialakítására és az együttműködésen alapuló tanulásra kellene fókuszálni. Sőt, a kutatási módszereket és az aktuális kutatási témákat is fel kell használni. Ez elősegítené a multidiszciplinaritás és a több területet felölelő tanulási csoportok kialakulását, valamint támogatná a hallgatói vállalkozói szellemet.
- Az innovációs rendszert és eszközeit szisztematikus egésznek kell tekinteni. Az újgenerációs innovációs tevékenységek egyre összetettebbek és nemzetköziek, és olyan kormányserkezeten alapulnak, amelyek az önszerveződést támogatják. A jelenlegi innovációs rendszer alapstruktúrája általában a projekt. Amint a projekteknek vége, különösen a félig kész eredményeknek nehéz dolguk van, amikor a folyamatok fejlesztés és gyakorlatba ültetés csatornáit keresik. Az önálló projektek végzetével eltűnik az innovációs tevékenységek platformja: a csatornák, a kapcsolatok és a közöségek, amelyek fejleszthetnék és alkalmazhatnák az eredményeket. A kísérletezés és a gyors prototípuskészítés helyett az innovációs tevékenységek megtorpannak és az eredmények elvesznek. A társadalmi innovációs tevékenységekre is tekinthetünk úgy, mint immateriális tőkébe való rendszerszerű befektetésekre. Ez kihangsúlyozza az egyetem mint az innovációs rendszer központi szereplőjének szerepét.

Finnországban az *Aalto társadalmi innovációs tanulmányok* címmel meghirdetett kurzus keretében a hallgatók részt vesznek az ACSI valós eseteket előkészítő folyamatában. A részvétel más formái is léteznek, mint például az ACSI-hoz kapcsolódó előkészítő workshopok, ahol a témák konkretizálódása után a hallgatók esettanulmányokat készítenek és összekapcsolják azt saját tanulmányaikkal. A hallgatók részt vesznek a táborban, tovább finomítják az anyagot, és akár a szakdolgozatukat is elkészíthetik az ezen a munkán alapuló esetről. Az elkészített feladatokat és szakdolgozatokat a kutatás bevezető állomásaiként használják, melyet folyamatként lehet irányítani, valahányszor kutatási kérdések merülnek fel.

A meghirdetett kurzusokon és workshopokon a tanulás problémaalapú együttműködésen nyugszik, több teret enged a kreatív gondolkodásnak és az innovatív oktatási megoldásoknak, mint a hagyományos módszerek. A magas minőségű kutatási célokat rugalmasabban hozzá lehet kapcsolni a kutatásokhoz, mint korábban, mert a jelentős társadalmi kihívások meghatározása megalapozza azt a tudást, amely szükséges egy adott témában megvalósítandó, mélyreható és több területet felölelő kutatás szükségességének elemzéséhez. Egy ACSI kurzus megszervezése részben a Tudásháromszög koncepciójának megvalósítása és fejlesztése. A változó tartalmú kurzusok megtervezése (különösen a PhD hallgatók részére) rugalmasságot visz a rendszerekbe, és együttműködések alapjait ki a különböző területek alap-, posztgraduális és továbbképzésében részt vevő hallgatói között.

Együttesen teremtő tudás - A régió tudással való megtöltése

A globalizáció és digitalizáció korszakában Európa hatalmas társadalmi kihívásokkal szembesül. A piac erői önmagukban nem képesek ezeket a kihívásokat megfelelően kezelni, sőt sok esetben inkább elmélyítik a társadalmi problémákat. Valamennyi társadalmi szereplőt bevonó, együttműködő, együttesen teremtő megközelítésre van szükség az olyan regionális politika megvalósításához, amely az adott régióban a növekedés, a verseny és az életminőség javításához új lehetőségeket teremt. A leírt megközelítés új lehetőségeket ad arra is, hogy az egyetemeket mint a problémák újragondolásában és a megoldások keresésében közreműködő intézményeket a munkába bevonhassuk. A RIS3, a Helsink Riégióban alkalmazott formában, fontos mozgatóerő lehet ebben az erőfeszítésben.

Mind az Európai Bizottság hivatalos dokumentumai, mind az ACSI tapasztalatai kiemelik a társadalmi tőke fontosságát a régiók megújulásában. Az Európai Unió intelligens szakosodási programjának célja az említett kihívásnak való megfelelés. A Hármast Spirál modell korszerűsítése és az ökoszisztéma-központú gondolkodás intézményesítése során az élenjáró régiók a társadalmi kihívásokat jobban képesek kezelni, a tudományos kiválóságokat és az ipari vezetést fel tudják használni a fontos problémák kezelésére. Az iparból, az egyetemokról és a közszférából származó kockázatviselőknek a közös értékteremtési munkafolyamatokba való közvetlen bevonása, valamint az állampolgárok aktív részvételének elősegítése, ezekben való alkalmazása az intelligens régiók sikerének előfeltétele, s a kulcsa annak, hogy a regionális potenciált jobb életminőségűvé változtathassuk át. A potenciálnak gyakorlattá váló aktív átalakításában betöltött szerepük révén az egyetemek alapvető szerepet játszanak abban, hogy a régiót tudással töltsék meg.

Összefoglalás

Az egyetemek akkor tudnak sikeresen bekapcsolódni a regionális üzleti életbe és a közösségbe, ha hatékonyan segítik a helyi innovációs képesség kialakítását is. Ez különösen fontos a hátrányos helyzetű régiókban, ahol a sikeres fejlődés elengedhetetlen előfeltétele az innovációs kapacitás kialakítása és növelése. A prosperáló régiókban is alapvető feladat az innovációs kapacitás folyamatos erősítése. A tudás létrehozása, aktív terjesztése és felhasználása alapvetően fontos a régiók intelligens jellegének megteremtéséhez és megőrzéséhez. A közös tanulás az ökoszisztémán belüli együttműködés sarkköve. Ahogyan a Helsink Riégió példája mutatja, az egyetemeknek kulcsszerepük van a régiók intelligensebbé tételében és a folyamatos fejlődés elősegítésében.

A vonzó munka- és lakóhelyek kialakítása fontos a prosperálást segítő regionális innovációs platformok kialakításához. Az egyetemek segíteni tudják a régiókban a társadalmi dinamika modellek hatékony felhasználását fejlesztési folyamataik és társadalmi szolgáltatásaik javítása érdekében. Az egyetemek kutatási és innovációs bázisa a regionális innovációs ökoszisztéma kulcseleme. Az utóbbi meghatározó módon segítheti a térségi szereplőket a közös jövőkép kialakításában, az igényelt szolgáltatások gyakorlati megvalósításában és a termékek előállításában.

Az Aaltói Egyetem koordinálásával közel tíz éve elindított, a társadalmi problémákra koncentrálnak projektek célja a hatékony és fenntartható gyakorlati megoldások kialakítása. Ehhez az egyetemi kultúra átalakulására is szükség van, ami segíti a térségi szereplők felelősségének újszerű megközelítését és szorosabb együttműködését, a régiós feladatok hatékony megoldását. E tendenciákra épít az EU 2021-2028 közötti időszakra szóló költségvetése is, amely a források elosztásánál a mai tervek szerint minden területen támogatja majd a rendszerszintű innovációt.

Irodalom

- Carayannis, E., Barth, T., & Campbell, D. (2012). The Quintuple Helix Innovation Model: Global Warming as a Challenge and Driver for Innovation. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 1(2), 1-12. DOI: 10.1186/2192-5372-1-2
- CoR (Committee of the Regions) (2013). Opinion of the Committee of the Regions on "Closing the Innovation Divide". *Official Journal of the European Union*, 56(C218). 12–21.
- CESAER Smart Initiative (CSI) (2011). Report of the workshop on Financial Sustainability March 10th – 11th, 2011, Vienna.
- EKA (Project Helsinki as Forerunner Area) (2014). Helsinki Smart Region: Pioneering for Europe 2020. Helsinki: EKA B Project/Helsinki-Uusimaa Regional Council.
- Etzkowitz, H. & Ranga, M. (2011). Spaces: A Triple Helix Governance Strategy for Regional Innovation. In Rickne, A; Laestadius, S. & Etzkowitz, H. (szerk.), *Regional Innovation Systems: The Swedish Experience of Policy, Governance and Knowledge Dynamics*. London: Routledge.
- Etzkowitz, H., Ranga, M. & Dzisah, J. (2012). Wither the University? The Novum Trivium and the Transition from Industrial to Knowledge Society. *Social Science Information*, 51(2), 143–164. DOI: 10.1177/0539018412437099
- EUA Charta (2008): European Universities' Charter on Lifelong Learning. European University Association, Belgium. 14.
- EUA (European University Association) (2014). *The Role of Universities in Smart Specialisation Strategies*. Brussels: EUA Publications.
- Európai Bizottság (2017): Unióbeli innováció: bizonyos előrelépés megfigyelhető, azonban kiegyenlítettbb fejlődésre van szükség. Sajtóközlemény, http://europa.eu/rapid/press-release_IP-17-1673_hu.htm
- Foray, D., Goddard, J., Beldarrain, X. G., Landabaso, M., McCann, P., Morgan, K., Nauwelaers, C. & Ortega-Argiles, R. (2012). *Guide to Research and Innovation Strategies for Smart Specialisation (RIS 3)*. Brussels: European Commission Smart Specialisation Platform.
- Goddard, J. (2009). *Re-Inventing the Civic University*. London: Nesta.
- Goddard, J. (2011). *Connecting Universities to Regional Growth: A Practical Guide*. Brussels: European Commission Smart Specialisation Platform.
- Helsinki-Uusimaa Regional Council (2014). *Smart Specialisation in the Helsinki-Uusimaa Region: Research and Innovation Strategy for Regional Development 2014–2020*. Helsinki: Helsinki-Uusimaa Regional Council.
- Hervas, F., Mulatero, F. (2009). Knowledge Policy in the EU: From the Lisbon Strategy to Europe 2020. DOI: 10.1007/s13132-010-0020-9
https://www.researchgate.net/publication/226488410_Knowledge_Policy_in_the_EU_From_the_Lisbon_Strategy_to_Europe_2020 Utolsó letöltés: 2019. 03. 08.
- Irvin, R. & Stansbury, J. (2004). Citizen Participation in Decision Making: Is it Worth the Effort? *Public Administration Review*, 64(1), 55–64. DOI: 10.1111/j.1540-6210.2004.00346.x
- Kálmán Anikó (2014). A Tudásháromszög, az egyetemi kultúra megújítója. In Mészáros Attila (szerk.), *A felsőoktatás tudományos, módszertani és munkaerőpiaci kihívásai a XXI. században*. Győr: Széchenyi István Egyetem. 244-258.
- Kálmán, A., Farkas, L. & Dékány, D. (2015). Developing a Student Innovation Ecosystem. In Lappalainen, P., Markku Markkula, M., & Kune, H. (szerk.), *Orchestrating Regional Innovation Ecosystems: Espoo Innovation Garden*. Espoo: Aalto University, Laurea University of Applied Sciences, Built Environment RYM Oy. 241-254
- Lappalainen, P. & Markkula, M. (2013, szerk). *The Knowledge Triangle. Re-Inventing the Future*. Finland: Multiprint Oy.
- Lappalainen, P., Markkula, M. & Kune, H. (2015, Eds.). *Orchestrating Regional Innovation Ecosystems: Espoo Innovation Garden*. Espoo: Aalto University in cooperation with Laurea University of Applied Sciences and Built Environment Innovations RYM Ltd.
- Launonen, M. & Viitanen, J. (2011). *Hubconcepts: Global Best Practice for Managing Innovation Ecosystems and Hubs*. Helsinki: Hubconcepts Inc.
- Markkula, M. & Kune, H. (2013). Horizon 2020: Regional Innovation Ecosystems: from theory to practice. In European Commission, *Open Innovation 2013*. 87-101.
- Markkula, M. & Kune, H. (2015). Making Smart Regions Smarter: Smart Specialization and the Role of Universities in Regional Innovation Ecosystems. *Technology Innovation Management Review*. 5(10), 7-15. DOI: 10.22215/timreview/932
- Markkula, M. (2011). Trends and Country Reports: Aalto University – The Forerunner of European University Reform to Increase Societal Impact. In: European Commission: *Service Innovation Yearbook 2010-2011*. European Commission, Belgium. 46-57.
- Markkula, M. (2013). The Knowledge Triangle Renewing the University Culture. In Lappalainen, P. & Markkula, M. (szerk.), *The Knowledge Triangle: Re-Inventing the Future*. Finland: European Society for Engineering Education (SEFI), Aalto University, Universitat Politècnica de Valencia. 11–31.

Markkula, M. (2014). *Renewing the Triple Helix in a Context of Smart Specialisation*. <https://www.triplehelixassociation.org/helice/volume-3-2014/helice-issue-1/renewing-triple-helix-context-smart-specialisation> Utolsó letöltés: 2019. 03. 04.

NESTA (2015). *Pushing boundaries: the 2015 UK alternative finance industry report*. <https://www.nesta.org.uk/report/pushing-boundaries-the-2015-uk-alternative-finance-industry-report/> Utolsó letöltés: 2019. 03. 08.

Wallin, J. (2012, szerk.). *Eco Urban Living. Espoo as an Innovation Hub in 2020*. Espoo: Redfina Oy.

Absztrakt

Napjaink „okos régiói” képesek hatékony innovációs ökoszisztémát létrehozni a térségi szereplők sokféle – tudás-, emberi, strukturális és kapcsolati - tőkéjét összekapcsolva. Az egyetemek cselekvő közreműködése alapvető fontosságú a regionális erősségek és kapacitások azonosításában és kiaknázásában – összhangban az intelligens szakosodást támogató kutatási és innovációs stratégiák európai programjával. A regionális felsőoktatási intézmények működésében meghatározó jelentőségű a fenntartható fejlődés új generációs koncepciója, ami egyúttal fontos eszköze is „a tudás „körkörös gazdasága” fogalmának megismertetésében és megvalósításában. A koncepció megvalósítását támogatja, hogy a nemzeti és európai finanszírozó szervek újra megvizsgálják és tanulmányozzák a már befejezett projektek eredményeit, segítve a releváns eredmények ismételt felhasználását új regionális és nemzeti kontextusban. Így a kutatási programok és a befejezett projektek eredményei (ötletek, ajánlások, módszerek, gyakorlati javaslatok, prototípusok és találmányok) újra alkalmazhatók a jelenleg futó és a későbbi programokban és projektekben is. Ez erősítheti a vállalkozói egyetemek és az azokkal együttműködő kormányzati szervek együttműködését a társadalmi innováció regionális és európai katalizálásában is. Az Aalto Egyetem és a Párizsi Új Klub által 2010-2014-ben kifejlesztett *Aalto Camp for Societal Innovation* (ACSI) a társadalmi innováció fontos platformja. Ez a globális hálózatokat egyesítő platform a kutatás, a tanulás és a gyors prototípuskészítés egyidejű elősegítésével hozzájárul a valós társadalmi kihívások kapcsán felmerülő szükségletek innovatív kielégítéséhez és a kapcsolódó rendszerszintű változásokhoz. Az ACSI keretében a különböző karok és egységek közötti együttműködésben az egyetemen belül is alkalmazzák a Tudásháromszög modellt, ami lehetővé teszi módszertani és pedagógiai alapvetéseinek továbbfejlesztését is a gyakorlati alkalmazás tapasztalatainak figyelembe vételével.

Pléh Csaba

Central European University, Budapest, MTA Közoktatási Elnöki Bizottság

Az ezredforduló pszichológiája¹

„Meggyőződésem, hogy a mai pszichológia kognitív forradalma révén felborítja az asztalt a fizikával és az egzakt tudományokkal szemben, és a tudományt és az egyéb oksági magyarázatokat adekvátabb és érvényesebb mintázat felé vezeti [...] A mai értelmezések közötti bizonytalanságok közepette, a kognitív, vagy tudati forradalom realista bizonyosságként emelkedik ki, s igencsak a pszichológiához tartozik. Nincs más szakterület, vagy versengő forradalom, mely két hosszú távú megállapodott doktrínát forgatott volna fel. Először felforgatta az elme és a tudat kezelését, kilépve a behaviorizmusból, másodsor pedig megkérdőjelezte a redukcionizmust és azt a mikro-determinista paradigmát, melynek során az 1960-as évek lelkesedését az egészséges magyarázatok mai, soha nem látott lelkesedésével váltotta fel. A korábbi kemény, szigorúan fizikai, értékmentes és gondolkodásmentes kozmoszt, amely a tudományra jellemző volt, ma kognitív és szubjektív értékek, minőségek és mindenféle kibontakozóban lévő makrójelenségek töltik be.” (Roger Sperry, 1995. 505–506.)

Az öntudatos ezredforduló

A mai pszichológia, az ezredforduló pszichológiája, mind a hivatást, mind az elme tudományát tekintve, több módszert használ, és egyre összetettebben illeszkedik bele a társadalomba, valamint az egyéb tudományok és hivatások hálózatába. Az ezredforduló pszichológiája, nem az ezredforduló valamiféle misztikus erejének következtében, hanem éppen a társadalmi változások következtében, mind a magyarázó modelleket, mind a társas beágyazódást illetően változatosabbá vált. Az önreflexió mindenképpen jelen van. 2019 elején, a PsycINFO adatbázisban 5000 cikk említi a 21. századot, és ezek közül mintegy 1000 a címében!

Érdekes képet kaphatunk egy reprezentatív vállalkozásból. A 2000-ben, Stockholm-ban rendezett 27. Nemzetközi Pszichológus Kongresszus anyagai alapján Bäckman és Holsten (2002) egy ikerkötetet adtak ki a pszichológia ezredfordulós helyzetéről. Az 1100 oldalnyi két kötet a 22 meghívott előadó és a 45 áttekintés alapján mutatta be az ezredfordulót. Az első kötet elméleti alapokkal foglalkozik, valamint a kognitív pszichológiával és biológiai aspektusukkal, a második kötet pedig a hivatásra és az alkalmazott lélektanra összpontosít. A véletlenszerű bemutatási és kiválasztási szempontok közepette sok mindent megtudunk a mai pszichológiáról. Az elméleti kötetben 9 fejezet foglalkozik

¹ A mostani és a következő számban megjelenő tanulmány az Akadémiai Kiadónál előkészületben lévő pszichológiai kézikönyv bevezető fejezetének készül, a szakirodalom a következő számban olvasható. Köszönöm Forgács Bálint (ELTE) kommentárjait, valamint Géczy János főszerkesztő biztatását a megjelentetésre cikk formában.

a kísérleti és a kognitív pszichológiával. Ez jól mutatja, hogy az 1970-es évek óta milyen erős a kognitív mozgalom. Öt fejezet azonban érzelmi folyamatokat tárgyal, ami az affektív pszichológia izmosodását tükrözi, továbbá az egészséggel foglalkozó fejezetek is érzelmi kérdésekre összpontosítanak (pl. a stressz és a betegség kapcsolata). Hiányoznak azonban a motivációs kérdések, még az idegtudománnyal és neuropszichológiával foglalkozó részekből is. Az ezredfordulós vállalkozás alkalmazott lélektan kötetében világosan látszik a fejlődés- és neveléslelektan egymást átszövő jellege. Csupán két fejezet foglalkozik a tulajdonképpeni neveléslelektannal, ezek közül egyik a kínai iskolázás sajátosságaival, a másik pedig a fejlődő országok nevelésügyével. A második kötet kilenc fejezetéből három a viselkedés, a temperamentum és a nemi szerepek genetikus meghatározóiról szól. A szociálpszichológia hét fejezetéből hiányoznak a hagyományos témák. Az egész könyvben meg sem említik a klasszikus témákat, a csoportfolyamatokat vagy az attitűdöket, a szociálpszichológiai fejezetek javarészt a kulturális pszichológiával és a kultúrák közötti összehasonlításokkal foglalkoznak – ez jól mutatja a globalizáció hatását. Az idők jele az is, hogy három fejezet tárgya a nemek pszichológiája. Az egész PsycINFO bázisban 1950 és 1980 között 350 cikkben szerepelt a „gender” szó, míg a következő három évtizedben, 1980 és 2010 között 25 000 ilyen cikk található. Az 1980-as évek és évezredünk első évtizede között nézve is ötszörös növekedés volt a téma iránti érdeklődésben. „Korunk körképében” tehát egy érzelmeikkel színezett, erős kognitív pszichológia jelenik meg, valamint ennek összekapcsolása az idegtudománnyal és a genetikai meghatározókkal, továbbá a társadalmi identitás projektek iránti érzékenységgel, miközben eltűnik a motiváció és a szociálpszichológiának a csoportokhoz s a csoportfolyamatokhoz kapcsolódó hagyományos attitűd-kérdései.

Új módszerek és adatproblémák

A mai pszichológia változásainak vannak módszertani összetevői. Finomabb viselkedéses elemző módszerek jelennek meg; új gépesített adatszerzési módokat használunk a nagy, nyilvános adathalmazokkal együtt; eközben finomul a statisztikai módszertan, s ezt az „adatválság” felismerése kíséri.

1. Finomabb viselkedési vizsgáló módszerek

Az utóbbi évtizedben a pszichológiai módszertan egyik kulcskérdése is a sértetlen agy vizsgálata (időnként) szabadon mozgó személyeknél, milliszekundumos idői felbontásban és mikronokig tartó téri felbontásban, továbbá a genetikai változatosság pontos vizsgálata. Vannak azonban a biológiai módszertan mellett finomabb viselkedési elemzőtechnikák is. Ezek a viselkedés természetes körülmények közötti elemzését teszik lehetővé. Ennek révén a kognitív pszichológiával az 1960-as években elindult pontos ingerlési időzítés kiegészült a természetes viselkedések pontosabban időzített megfigyelésével. Ma már nemcsak gombnyomásokat használunk, hanem rögzítjük az emberek természetes viselkedését beszélgetés, autóvezetés, olvasás, sakkozás közben. Így képesek vagyunk a természetes viselkedésben megjelenő, korábban vizsgálhatatlannak tűnő pontos időzítést vagy preferenciákat elemezni. Megjelenik mindez a mozgás- vagy társalgáselemzésben, a beszélők közötti igazodást vizsgálva. Ha te kiejted a „csók” szót, az én fejemben is aktiválódik a „szerelem”, ha te feltételes módon beszélsz, én is hajlamos vagyok azt használni (Pickering és Garrod, 2004).

A szemmozgások elemzése jellegzetes példa, amely megmutatja a módszerek és a hozzájuk kapcsolódó kérdések átalakulását. Az 1960-as években a szemmozgás-kutatás szinte kizárólag azzal foglalkozott, Helmholtz és Szecsenov évszázados hagyományát

követve, hogy mi a szemmozgás szerepe a látásban. Vajon maguk a szemmozgási minták összefüggenek-e a formaészleléssel? Az orosz biofizikus, Jarbusz (1967) jellegzetes módszere az volt, hogy a szemfelületre vizsztatükröző prizmákat helyezett, s a kifeszített szemháj mellett a mozgó szemén lévő, a tükrökről visszaverődő infravörös fények tükröződését rögzítette egy filmszalagon, sokszor néhány másodperces ablakot használva. Ezt rámásolva a bemutatott ábrára kiderült, hogy az ugráló szemmozgások az arc leginformatívabb részeire, a szemre és a külső kontúrra összpontosítanak.

Ma már a módszerek nem használnak a szemre rögzített mechanikus eszközöket. A szembogár és a szem színezett része közti fényvisszaverődés variabilitását használják, s nem a szemmozgás mintája, hanem a tekintet iránya áll az érdeklődés középpontjában – ennek köszönhetően akár csecsemőknél is használhatóak ezek a módszerek. Ennek megfelelően a mai szemmozgás-kutatást már nem is szemmozgás-kutatásnak, hanem szemkövető eljárásoknak nevezzük. Már nem az a fő kérdés, hogy milyen szerepe van a formalításban a szemmozgásoknak, hanem az, hogy mit tudhatunk meg a szemmozgásokból egy csecsemő vagy egy weblapot nézegető fogyasztó érdeklődéséről. Hogyan tudjuk kiolvasni a tekintetből, hogy mire néz a személy, hogy mi érdekli, mi az, ami ismerős vagy éppen meglepő számára? Vagyis a szemmozgás-rögzítés mint eszköz nem pusztán a látás tanulmányozásának eszköze, hanem új ablakot jelent a gondolkodás megértéséhez.

2. Új adatszerzési módok és nagy, nyilvános adatbázisok

Az új adatszerzési módok és típusok az 1990-es évektől a pszichológiában is megjelennek. Fokozatosan elterjedtek a számítógépes kísérlettervezési és bemutatási módszerek. Mind a kísérleti pszichológiában, mind a személyiség- és szociálpszichológiában kezdetben egyes kutatói laboratóriumokban alkalmi kísérletvezetési vagy kérdőív-kitöltési eljárásokként dolgozták ki őket, mára azonban az elméleti és a gyakorlati kutatások alapmódszereivé lettek. A webalapú kísérletezés, adatszerzés és tanácsadás igen népszerűvé vált. 1995 és 2019 között a szakirodalomban 4000 cikk említi a webet a címében. A módszer terjedése túllépett az egyedi megoldásokon: olyan webalapú platformok alakultak ki, mint például a Qualtrics, melyek nagy mintákon teszik lehetővé az adatgyűjtést, igen olcsón. E módszereknek van egy beépített kettősségük. Lehetővé teszik a mintanagyság

Az utóbbi évtizedben a pszichológiai módszertan egyik kulcskérdése is a sértetlen agy vizsgálata (időnként) szabadon mozgó személyeknél, millisekundumos idői felbontásban és mikronokig tartó téri felbontásban, továbbá a genetikai változatosság pontos vizsgálata. Vannak azonban a biológiai módszertan mellett finomabb viselkedési elemzőtechnikák is. Ezek a viselkedés természetes körülmények közötti elemzését teszik lehetővé. Ennek révén a kognitív pszichológiával az 1960-as években elindult pontos ingerlési időzítés kiegészült a természetes viselkedések pontosabban időzített megfigyelésével. Ma már nemcsak gombnyomásokat használunk, hanem rögzítjük az emberek természetes viselkedését beszélgetés, autóvezetés, olvasás, sakkozás közben. Így képesek vagyunk a természetes viselkedésben megjelenő, korábban vizsgálhatatlannak tűnő pontos időzítést vagy preferenciákat elemezni.

növelését, s ezzel az általánosítást. Ugyanakkor a minta demográfiailag igen torz lehet, hisz túlsúlyos szerepe lehet benne azoknak a személyeknek, akik állandóan a neten lógnak, s nehéz ellenőrizni az adatok tisztaságát is. Gondoljunk csak arra, hogy egy család többi tagja is hozzászólhat egy érdeklődési vagy személyiség-kérdőív kitöltéséhez.

A webfelületek terjedésével további adatújdonság jelent meg: a demográfiában, a szociológiában és a marketing-kutatásban kézenfekvő emberek millióinak online-adatait felhasználni. Ehhez a gyakorlati változáshoz kapcsolódva a társadalomtudományi *big data* forradalom többnyire nem ad semmiféle külön feladatot a személyeknek, pusztán azt elemzi, hogy milyen az interneten mutatott manifeszt viselkedésük. Milyen helyeket látogatnak, hogyan osztják meg kedveléseiket, és kattintgatásaikat. Ezt az új típusú adatszerzést három V jellemzi: a *volumen* (nagy adatmennyiség), a *velocity* (sebesség) és a *variety* (változatosság). Optimális esetben ezt hajlékony és finom elemzés egészíti ki.

A big data mozgalom társadalomtudományi hatása hamar áterjedt a pszichológiára is. Felmerült, hogy hogyan és mi mindent tudhatunk meg valakinek a jövőbeni politikai vagy vásárlási döntéséről abból, hogy hogyan osztja meg linkjeit egy társas platformon, vagy hogyan terjednek a hírek a hálózatban összekötött emberek közös értékei alapján, valamint az átvitelben szereplő érzelmek függvényében (Brady és mtsai, 2017).

Ezek az új eljárások a pszichológiában is nagyobb mintákat, több változót és a viselkedés számos aspektusának finomabb idői elemzését teszik lehetővé (Adjeri és Kelley, 2018). Számos alváltozatuk van, amelyek például kisebb változószámmal kapcsolják össze a nagy elemszámot, vagy rétegzett mintákkal a nagyobb változószámmal. Terjedésük közben ezek az eljárások számos kérdést vetnek fel azzal kapcsolatban is, hogy

hogyan lehet a pszichológiai kutatást értelmesebbé tenni abban a tekintetben, hogy elérjük, hogy laboratóriumi vizsgálatainkban valamilyen köznapi viselkedést modelláljunk. A mai életben a webes kószálás például nem valami kuriózum, hanem a köznapi viselkedés szerves része. Ugyanakkor a pszichológusoknak nem szabad elfeledkezniük arról, hogy a big data mögött számos tudományelméleti és etikai kérdés is rejlik: nem szabad azt remélnünk, hogy az adatokból elmélet nélkül kibontakozik a tudomány. Ezen felül a

Ma már a módszerek nem használják a szemre rögzített mechanikus eszközöket. A szembogár és a szem színezett része közti fényvisszaverődés variabilitását használják, s nem a szemmozgás mintája, hanem a tekintet iránya áll az érdeklődés középpontjában – ennek köszönhetően akár csecsemőknél is használhatóak ezek a módszerek. Ennek megfelelően a mai szemmozgáskutatást már nem is szemmozgáskutatásnak, hanem szemkövető eljárásoknak nevezük. Már nem az a fő kérdés, hogy milyen szerepe van a formalításban a szemmozgásoknak, hanem az, hogy mit tudhatunk meg a szemmozgásokból egy csecsemő vagy egy weblapot nézegető fogyasztó érdeklődéséről. Hogyan tudjuk kiolvasni a tekintetből, hogy mire néz a személy, hogy mi érdekli, mi az, ami ismerős vagy éppen meglepő számára? Vagyis a szemmozgás-rögzítés mint eszköz nem pusztán a látás tanulmányozásának eszköze, hanem új ablakot jelent a gondolkodás megértéséhez.

nagy adathalmazok használata közben nem szabad megfeledkeznünk arról a veszélyről sem, hogy mindez egy személytelenített (individualizmusától megfosztott) életfilozófiát (is) takar, miközben ez a dezindividuuáció is része a köznapoknak is.

Mindez összekapcsolódik a hálózati gondolkodás megjelenésével a pszichológiában (is). A mai információs közegben, ahol nincsen információs monopólium, és ahol a tudást birtoklók és az azzal nem rendelkezők szerepe állandóan felcserélődhet, így még a látszólag csupán a konformizmust erősítő hálózatok világában is megteremtődik a vélemények ütköztetésén alapuló racionalitás újbóli térnyerésének lehetősége. Ennek számos társas oldala van:

1. A kiterjedt levelezés és a 'társas média' megváltoztatja személyes és (a privilegiáltaknál) szakmai életünket. Az egyén számára ez sokszor konfliktusok forrása lehet közvetlen, valódi környezetben. Állandóan a hálón csünghetünk, s észre sem vesszük a valódi embereket. Ugyanakkor a pozitív oldalon ez annak az álomnak a megvalósulása, ami az írásbeliséggel kezdődött meg: állandóan ki tudunk lépni kötöttségeinkből. Megtesszük ezt szellemileg és érzelmileg is. Optimista értelmezésben a hálózatok a közvetlen személyesnél nyitottabb világ lehetőségét ígérik, ennek örömeivel, pl. a tudásszerzésben, párkapcsolatokban, s veszélyeivel, az új eszközöket használó szélhámosokkal, a veszélyes áldentitásokkal és a megalapozatlan hírek gyors terjedésével.
2. A listák, érdekcsoportok és vitacsoportok mint választható és választott identitások élnek az internetes szociális platformokon, szemben valóságos környezetünk ehhez képest szűk csoportlehetőségeivel. Sokkal többféle név definiálhatjuk magunkat, s ez a virtualitás megmenthet a valós élet szűkre szabottságától. Ezekben a „láthatatlan kollégiumokban” kompetenssé válhatunk olyan dolgokban, amikben egyébként kevésbé lennénk azok. Gondoljunk arra, mennyi szociális és politikai tiltakozás szerveződött meg igen gyorsan a világhálón, s mekkora befolyása van a politikában a hálózati véleményirányításnak a választói viselkedésre. A pesszimista persze azt mondja, hogy mindez a felvett, nem autentikus identitások fenyegető világát is jelentheti.
3. Az adatbázisok, a hálózati információk, optimista értelmezésben, a tudás demokráciáját hordozzák. Fizikailag nehezen hozzáférhető, számunkra korábban elérhetetlen tudásokhoz jutunk gyorsan hozzá, és saját terveink szerint kombináljuk ezeket. Sőt, magunkat és tudásunkat is úgy jelenítjük meg, ahogy kívánjuk. A pesszimista szerint ez a vélekedések és a vélt tudások világa, ahol egyre nagyobb probléma lesz az autenticitás. Továbbá ránk erőltetett kapcsolatokat s tudásokat kapunk a monopóliummal rendelkező szolgáltatóktól, s a véleményegyeztetésre, valódi vitára, érvelésre kevés mód adódik, ha minden szervezetlen, asszociatív módon működik. A gyorsaság révén felerősödik az érvelés nélküli véleményterjedés és -stabilizáció. Nem kellene orosz trollok ahhoz, hogy érzelmi-asszociatív alapon terjedjenek a vélemények, s magukba záródjanak a közösségek, mint egy nagy pletykába, amit asszociatív elvek tartanak csak össze.

Magam az optimista értelmezésben hiszek. Véleményem szerint azonban mindehhez egy további fontos mozzanat tartozik. A Ryle (1999) értelmében vett „tudni, mit” és „tudni, hogyan”, a deklaratív (tárgyi) és a procedurális (készségbeli) tudások arányát tekintve a hálózatok a „tudni, mit” jellegű információk viszonylagos túlsúlyát hozhatják el a nyugati társadalomban, könnyű hozzáférhetőségük révén. A sebészről és a suszterről mindig is tudtuk, hogy a „tudni, hogyan” a fontosabb értékelésükben. Egyéb területeken viszont a mi, könyves közép-európai kultúránkban ma is a „tudni, mit” uralkodik. Sokat papoltunk ez ellen mind az iskolai készségfejlesztés, mind a gyakorlati alkalmazás nevében, de azért az értékrend nem változott meg, mert a „tudni, mit” típusú tudás drága volt,

s ezért értékes. Amikor a hálózatok révén ez olcsóvá válik, az információ kezelésére irányuló készség, a kompetencia hangsúlya lesz az a kulcsmozzanat, mely a *homo networkiensis* kiemelheti a konformizmus uszályából. A pesszimisták azt szokták hangsúlyozni, hogy a tudáshordozó hálózatoknak előbb meg kell találniuk a szervezés nem asszociatív módját. Szerintem inkább arról lesz szó, hogy az értékrend az emberi használónál változik meg. A szervezés, a megsűrés és az érvelésben való használat lesz a mérce, s annak a biztosítéka, hogy a hálózat egy koraujkori hierarchikus fogalmi integráció helyett a demokratikus és argumentatív koherencia új lehetőségét nyújtja majd. A *homo networkiensis* megjelenése a közösség és az egyén közti viszony egyik alapkérdését veti fel újra. Ez a kérdés a konstruktivitás: vajon a társas világ csak korlátozza-e az ember magában meglévő intellektuális lehetőségeit, vagy éppenséggel onnan származik-e a racionalitás?

3. A statisztikai módszerek finomítása és szembenézés az adatválsággal

A mai pszichológiában mind a kísérleti, mind a pszichometriai területen lényegesen megnőtt a statisztikai kifinomultság. Ez természetesen összefügg a számítógépek számítási kapacitásának ugrásszerű növekedésével és a statisztikai programcsomagok megjelenésével. 1965-ban jelent meg a BMDP, 1968-ban az SPSS, melyek kezdetben nagy számítóközpontokban offline feldolgozást végeztek, később helyszíni igazítást, hogy mára a győztes SPSS 26. változata lap-topokon is óriási adatfeldolgozó teljesítményekre legyen képes. Ami fél évszázada statisztikai brillírozás volt (pl. bonyolult varianciaanalízis vagy faktoranalízis), mára egyetemisták rutinfeladata.

A *p* értékek, vagyis a vizsgált hatás váratlansága mellett megjelentek a hatásméret (a *d*-értékek) becslései, s fokozatosan bevették is váltak az utóbbi évtizedekben. A pszichológusok már régóta aggódtak a szignifikanciaszettekkel kapcsolatban, azt hangsúlyozva, hogy a nullhipotézis elvetésekor továbbra is érvényes maradhat számos alternatív hipotézis. Részben ebből fakad, hogy sokszor utólagos ad hoc hipotézisekkel támasztunk alá utólagos magyarázatokat: azt a különbséget fogjuk „bejósolni”, amit ténylegesen

A Ryle (1999) értelmében vett „tudni, mit” és „tudni, hogyan”, a deklaratív (tárgyi) és a procedurális (készségbeli) tudások arányát tekintve a hálózatok a „tudni, mit” jellegű információk viszonylagos túlsúlyát hozhatják el a nyugati társadalomban, könnyű hozzáférhetőségük révén. A sebésről és a suszterről mindig is tudtuk, hogy a „tudni, hogyan” a fontosabb értékelésükben.

Egyéb területeken viszont a mi, könyves közép-európai kultúránkban ma is a „tudni, mit” uralkodik. Sokat papoltunk ez ellen mind az iskolai készségfejlesztés, mind a gyakorlati alkalmazás nevében, de azért az értékrend nem változott meg, mert a „tudni, mit” típusú tudás drága volt, s ezért értékes. Amikor a hálózatok révén ez olcsóvá válik, az információ kezelésére irányuló készség, a kompetencia hangsúlya lesz az a kulcsmozzanat, mely a homo networkiensis kiemelheti a konformizmus uszályából. A pesszimisták azt szokták hangsúlyozni, hogy a tudáshordozó hálózatoknak előbb meg kell találniuk a szervezés nem asszociatív módját.

találtunk (Meehl, 1967). A következő nemzedékben Jakob Cohen (1994) emelte ki, hogy a pszichológusoknak a megbízhatóság érdekében oda kell figyelniük az adateloszlásokra, hatásméreteket kell becsülniük és az eredmények megismétlésére kell törekedniük, és ne csupán a $p < 0,05$ kritériumokat használják.

Ezek a régóta meglévő aggodalmak az utóbbi két évtizedben az adat- és megismétlési válság név alatt összpontosultak. Valójában, az adatválság évszázados folyamat, amelyben a millenáris válság csupán az utolsó lépés. Ráadásul nemcsak a pszichológusok s általában a tudósok nem követték a statisztikusok előírásait, de a neves szaklapok (és szerkesztők) is csak a p -t vadászták. Ez nem ment fel senkit, de a rossz módszertan nem csak a kínálati, de a keresleti oldalon is jelen volt.

1. Maguk az adatok váltak bizonytalanná. Ezt először egy évszázaddal ezelőtt a mentális képzetekkel kapcsolatos vita mutatta meg. A múlt század fordulóján, az érzékletes képeken alapuló és a képzet nélküli gondolkodás-elméletek vitája során, a vezető laboratóriumok nem tudtak egyetértésre jutni abban, hogy mik is az adatok. Ogden (1911) ezt egyenesen úgy jellemezte, mint a laboratóriumok torzítását. Két reakció volt erre. Az egyik a finomabb adathasználat, illetve a pszichológia felváltása fenomenológiával volt, a másik viszont, történetileg sokkal fontosabb fejlemény, az introspekciós, megbízhatatlan adatok kiiktatása a pszichológiából. A behaviorizmus keretében jelent meg az első személyű adatok helyett a harmadik személyű adatokra való támaszkodás.
2. A második adatválság annak felismerése volt, hogy adatainkat befolyásolják az elvárások. Ez az 1960–70-es évek válsága, amikor a torzítások a viselkedéssel kapcsolatban jelentek meg. A kísérleti pszichológusok kimutatták, hogy gondosan tervezett kísérletekben is szerepük van az elvárásoknak, mind az állati kutatásokban (a patkányok a kísérletező elvárásainak megfelelően teljesítenek), mind pedig olyan fontos emberi helyzetekben, mint a nevelés, ahol a tanári elvárások, az ún. Pygmalion-hatás keretében befolyásolják a gyermekek fejlődését. Miként a szobrász különböző dolgokat lát bele modelljébe, úgy a gyerekek képességeiről informált tanár diákjai is a nekik tulajdonított képességeknek megfelelő fejlődést mutatják évek után (Rosenthal, 1966). Ez volt az a korszak is, amikor a 2. világháború utóhatásaként, majd a hidegháború hatására számos vizsgálat mutatott rá arra, hogy a csoportnyomás hogyan befolyásolja ítéleteinket (Ash), vagy hogy annak hatására akár kegyetlenül is viselkedhetünk (Milgram és Zimbardo). A kísérletezők számára ezek az 1970-es évekbeli elvárási hatást kutató eredmények arra utaltak, hogy a viselkedést rejtett kommunikációs tényezők is meghatározzák. A kísérletezést elemző szociálpszichológusok, pl. Kenneth Gergen (1978) számára azért váltak fontosakká, mert megkérdőjelezték a bonyolult jelenségek kísérleti vizsgálatának lehetőségét is. A kísérletezők számára ez egy nagyobb önfegyelmet igénylő kihívás volt. Több vak kontrollt kell bevenni a kísérletekbe (például a kísérletvezető nem tudhatja, hogy melyik állat milyen gyógyszerrel kapott), továbbá jobban figyelembe kell venni a kontextust (például egyáltalán nem mindegy, hogy férfi vagy nő kísérletvezető személyek végzik ugyanazt a vizsgálatot). A kontextus-érzékenységnek számos gyakorlati következménye is volt, például a tanúvallomások elemzésében (Loftus), amely a nyomozati eljárás során a rávezető kérdések tilalmához, vagy az alkalmazott pszichológiában a diákok, illetve a kliensek címkézésének kerüléséhez vezetett el.
3. Mai adatválságunk viszont az adatokkal és a statisztikával kapcsolatos. Egy nagy kutatási konzorcium 100 modern pszichológiai vizsgálat megismétlését kísérte meg. Szigorúan azonos módszereket alkalmazva, az eredményeknek csak 40%-a volt megismételhető (Open Science Cooperation, 2015). Nagy vitákhoz vezetett ez az eredmény, melyek a pszichológiát illetően számos tudományellenes hangot ütöttek meg. Az ilyen és ehhez hasonló viták alapján egy igen nagy hatású, névtelen

szerző (Neuroseptic, 2012) a tudományos pokol 9 körét állította össze, amely mindnyájunkat állandóan fenyeget.

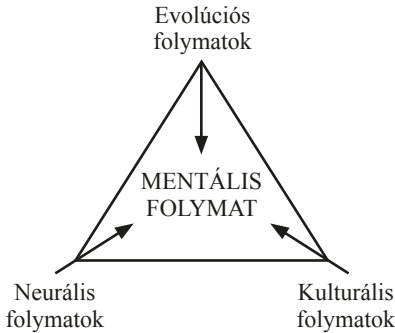
- Túlzott nagyvonalúság, amikor eltekintünk a hibáktól, a felszínességtől és a lazaságtól.
- Túlreklámozás, amikor eredményeink relevanciáját túlhangsúlyozzuk.
- Utólagos sztorigyártás, az eredmények olyan értelmezése, mintha lett volna mögöttük hipotézis, holott nem is volt.
- *P*-érték vadászat, amikor a $p = 0,05$ -öt jobban szeretjük, mint a $p < 0,06$ -ot.
- Kilógó adatok kreatív kezelése, technikai tényezőkre hivatkozva kizárjuk a problematikus eseteket.
- Plágium, szövegek vagy elméletek átvétele másoktól.
- Nem publikálás, íróasztalfiók-hatás, amikor nem publikáljuk az elvárásainknak nem megfelelő eredményeket.
- Részleges publikálás. Csak azt publikáljuk, ami megfelel az elméletünknek és az állásfoglalásunknak.
- Adatok kitalálása. Ez tényleg előfordul, a leghíresebb esetek Marc Hauser a Harvardról és Diederik Stapel a Tilburgi Egyetemről, akik néhány, igen sokat idézett könyv és néhány tucat cikk adatait találták ki, illetve hamisították meg. (Szándékosan nem hivatkozom rájuk.)

A pokol 9 tudományos bugyrával kapcsolatban számos társadalmi és tudományos reakció merült fel. Leíró szinten ez azt eredményezte, hogy az érzékeny viselkedéskutatásnál nagyobb felelősséggel kell kezelnünk az adatokat. Ez nem a tudomány végét vagy radikális megkonstruálását jelenti, hanem nagyobb kutatási szigorra és arra int, hogy újra előtérbe állítsuk a tudomány egyik klasszikus értékét, a nyilvános áttekinthetőséget. Nyitottabb tudományra van szükség, és olyan publikációs és elismerési gyakorlatokra, amelyek láthatóvá teszik a nem szignifikáns, hatás nélküli kutatásokat, vagyis elkerülik az íróasztalfiók-problémát, és megbecsülik a replikációs vizsgálatokat is. Épp a pszichológia, a maga nagy elvárás-érzékenységgel mutat rá arra, hogy általában a tudományban legyünk gondosabbak adatainkkal – ami nem a tudomány végét vagy a teljes relativizmust jelenti.

A pszichológiában 100 éve folyik vita arról, hogy mi a fiziológiai materializmus, az evolúciós biológiai meghatározottság és a kulturális értékek szerepe a lelki élet értelmezésében. Milyen a viszonya a természettudományos kauzális gondolkodásnak az ember lelki jelenségeinek történeti változékonyságával? Ez a Dilthey, Husserl vagy Bergson idejére is visszavezethető vita a természettudományos ambíciójú és a szellemtudományos pszichológia között ma új módon szintetizálódik. Ma is sokan vagyunk naturalista pszichológusok, ennek a könyvnek a szerzői is, akik nem pusztán azt hangsúlyozzuk, hogy a lelki jelenségeknek van neurobiológiai és/vagy evolúciós és/vagy kulturális lehorgonyzása, hanem ezeket együtt próbáljuk kezelni. A pszichológusok az élmény–evolúció–kultúra–idegrendszer négyzetében vagy piramisában gondolkodnak.

Ezt a tematikus rendet könyvünk négy visszatérő szempont segítségével kapcsolja össze. A kötet szervezőelve e négy szempont, négy megközelítési mód: a társadalom, a neurobiológia, a fejlődés és az evolúció. A könyv minden egyes fejezete ezekből a nézőpontokból tárgyalja az adott témát, ezeken belül kiemelve a plaszticitási (s ezzel nevelési) és a klinikai szempontokat. Így teszi lehetővé, hogy a pszichológia területei értelmesen kapcsolódjanak össze egymással.

Ezáltal a 150 évvel ezelőtti redukcionista hozzáállások egyoldalúságát igyekszünk meghaladni. Ezt a kombinációt mutatja az 1. ábra.



1. ábra. A mai pszichológia többszörös meghatározottsági elméletei

Mai reményeink szerint meg tudjuk haladni a korábbi egyoldalúságokat, de legalábbis lazíthatunk rajtuk. Ahogy Andler (2016), a francia filozófiai pszichológus rámutatott, az elme értelmezésének új jelszava a naturalizáció, amely az idegtudománnyal és az evolúciós biológiával párhuzamosan és velük együttműködve halad a lelki jelenségek felé, s eközben a kulturális meghatározottságnak is naturalista értelmezést ad. Ennek a törekvésnek egyik integrálól vonulata az evolúciós pszichológia.

*Az evolúciós pszichológia
mint új paradigma*

„Ha mindnyájan darwinisták vagyunk, akkor mi ez az egész felhajtás?” Symons (1987) szellemes címe eredetileg az állati viselkedésre vonatkozott, ugyanakkor az evolúciós elmélet pszichológiai alkalmazására is jól használható. Kétségtelen, hogy számos módja van, hogy ma darwinisták legyünk. A darwini gondolatmenetnek immár 150 éve három üzenete van: az ember-állat folytonosság, a szelekció magyarázó értéke, valamint az egyéni különbségek feltételezése. Hosszú ideig azonban, az 1870-es évektől kezdve 100 éven keresztül a pszichológia ezeket különböző fülkéként kezelte. A darwinista pszichológusok altáborokat alkottak. Voltak, akik összehasonlító pszichológiával foglalkoztak, amelyet sokszor egyenesen állatlélektannak neveztek, és amit néha a gyermeki fejlődés kérdéseivel egészítettek ki. Mások a behaviorizmus elméletrendszerében az állatmodellt nem összehasonlító pszichológiaként, hanem az egész pszichológia modelljeként kezelve a tanulás során bekövetkező adaptív szelekciókkal, például az instrumentális tanulással foglalkoztak. Ismét mások,

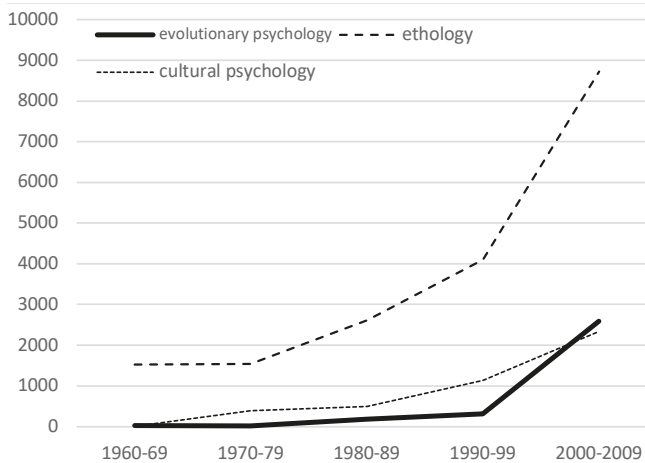
A darwini gondolatmenetnek immár 150 éve három üzenete van: az ember-állat folytonosság, a szelekció magyarázó értéke, valamint az egyéni különbségek feltételezése. Hosszú ideig azonban, az 1870-es évektől kezdve 100 éven keresztül a pszichológia ezeket különböző fülkéként kezelte. A darwinista pszichológusok altáborokat alkottak. Voltak, akik összehasonlító pszichológiával foglalkoztak, amelyet sokszor egyenesen állatlélektannak neveztek, és amit néha a gyermeki fejlődés kérdéseivel egészítettek ki. Mások a behaviorizmus elméletrendszerében az állatmodellt nem összehasonlító pszichológiaként, hanem az egész pszichológia modelljeként kezelve a tanulás során bekövetkező adaptív szelekciókkal, például az instrumentális tanulással foglalkoztak. Ismét mások,

a személyiségpszichológusok, az egyéni különbségek genetikai meghatározottságát értelmezték darwini keretben. Munkájukat azonban számos társadalmi megszorítás jellemezte. Az 1930-as években az amerikai darwinista pszichológiában az adaptáció fogalmát előtérbe állító szerzők pragmatikus keretben harcos környezetelvékké váltak, akik a szokások az egyéni élet során bekövetkező kiválasztásával foglalkoztak, az eredeti, darwini, fajszintű mechanizmusok helyett. Amerikában s ezzel párhuzamosan az ember korlátlan alakíthatóságát hirdető szovjet pszichológia fővonalában is nagyon erőssé váltak az evolúciós szelekcióval szembeni ellenérzések. Ennek oka az volt, hogy a galtoni örökséget követő, egyéni különbségeket kutató másik tábor alapvetően az öröklött (és rögzített) meghatározottságot hirdette. Még az amerikai biológusokra is jellemző volt az emberi szelekció megkérdőjelezése. A baloldali politikai elkölözött-szerű paleobiológus és elméleti evolúciókutató, Steven J. Gould (1941–2002) részletesen érvelt a szelekciós elmélet és az amerikai intelligenciatesztelés társadalmi gyakorlatát kritizálva, megkérdőjelezve az általános intelligencia létét (Gould, 2000). Gould (1997) angolul később született esszéiben nemcsak a tesztelőket kritizálta, hanem például a szociobiológusokat is, továbbá Dennettet (2010) és Pinkert (2002) is, szerinte ugyanis ők is biológiai determinizmust képviselnek. Az igazi darwini üzenet Gould számára pedig éppen a lehetőségek, a nyitottság hangsúlyozása.

A mai pszichológia evolúciós gondolkodásában a – ha úgy tetszik: „szőrös” – összehasonlító lélektani és a filozófiai és fejlődéslélektani, a bölcs csecsemőből, illetve az egyéni különbségekből kiinduló szemléleteket próbáljuk meg összekapcsolni. Eközben döntő mozzanattá vált, hogy az 1960–1980-as években a modern kognitív pszichológia mentalista, az ember belső létét, jelenségeit feltevő felfogása kapcsolódott össze az evolúciós megfontolásokkal. A kognitív pszichológusok első nemzedéke, mivel utálkozott az ember „patkánymodellje” felett, nem is próbált kacérkodni az evolúcióval. Ez az 1990-es évektől megváltozott. A kísérleti pszichológusok az ember érzés- és gondolatvilágának magyarázatát keresve is evolúciós megfontolásokhoz fordultak. A megismerési modellek szerepét, funkcióit keresik: miért látunk színeket, mire való az empátia vagy a szerelem? Ugyanakkor megjelent, túllépve az akkorra már hagyományos viselkedés-genetikán, az egyéni különbségek evolúciós keretben történő vizsgálata is. Az egyéni különbségek kérdése nem teljesen triviális az evolúciós táborban. Az egyik változatban David Buss (1984) amellet érvel, hogy a biológiai adaptációknak egyéni változatai vannak – vagyis a személyiségtípusok alkalmazkodási stratégiákat takarnak. Ugyanakkor az evolúciós pszichológia híres alapító szerzőpárosa és házaspárja (Leda Cosmides és John Tooby) szerint viszont a kognitív ihletésű evolúciós pszichológia számára azok az adaptációk érdekesekek, ahol kicsinyek az egyéni változatok, s a fentiek csak melléktermékek. „A komplex adaptív szerveződésekben a szexuális rekombinációval összekapcsolódó szelekció viszonylagos egyöntetűséget eredményez, aminek köszönhetően a legtöbb örökölhető pszichológiai különbség nem a komplex adaptációra vonatkozik. Többnyire evolúciós melléktermékek ezek, mint a biokémiai individualitás élősködők által indukált szelekciós változatainak kísérői [...] A pszichológiai variációk úgy kezelendők, mint a fajra jellemző adaptív tervezettségű fejlődési és pszichológiai mechanizmusok kimenetei, vagy pedig e kimenetek zavarait eredményező genetikai zajok eredményei.” (Tooby és Cosmides, 1990. 17–18.). Mindkét megközelítés mindmáig jelen van, ugyanakkor a fővonalban, a korábbi összehasonlító és kognitív pszichológiához képest, jobban beillesztik a darwinista pszichológiába az egyéni különbségeket.

A modern evolúciós pszichológia a kognitív pszichológia belső folyamatokat hangsúlyozó magyarázat-igényeiből indult ki. Ez kapcsolódott össze a humán etológia területének kibontakozásával. Eszmetörténetileg az evolúciós pszichológia úgy is tekinthető, mint a humán etológia és a kognitív pszichológia hibridizációja. Szemben a korábbi radikális biológiai felfogásokkal, például a szociobiológiai elméletekkel, az evolúciós

pszichológia valóságosnak tekinti a belső mentális világot. Az evolúciós pszichológusok nem vonják kétségbe a mentális folyamatok létezését, s az emberi elmét nem úgy kezelik, mint valami pusztán árnyékot vagy irreleváns szubjektív következményt (mint egyes radikális idegrendszeri redukionisták). Az evolúciós pszichológia a pszichológiai aspektust a magyarázat proximális szintjéhez sorolja és a lélek és evolúció közti kapcsolatot a száz évvel ezelőtti, átfogó megfontolásokkal köti össze. A Santa Barbara-i kutatócsoport polémikus könyve indította el ezt az irányzatot (Barkow, Cosmides és Tooby, 1992), ami az 1990-es években vált vezető branddé, később pedig tovább erősödött, mint a 2. ábra mutatja.



2. ábra. Az etológia, a kulturális pszichológia és az evolúciós pszichológia terminusainak sorsa a pszichológiai szakirodalomban

Az ábrán két fontos mozzanatot érdemes kiemelni. Bár az utóbbi két évtizedben csillogó karrierje van az evolúciós pszichológiának, több ezer cím használja ezt a címkét, ugyanakkor az etológia mint tágabb diszciplína még a pszichológián belül is fontosabb vonatkoztatási keret maradt. Másrészt nem szabad elfelejtenünk, hogy az evolúciós pszichológiával szinte párhuzamosan indul útjára a kulturális pszichológia karrierje is.

Az evolúciós pszichológia, a korábbi összehasonlító pszichológiához képest, első sorban az ember evolúciós értelmezésére törekszik, mint Cosmides és Tooby (2001), valamint Buss (2001) klasszikus írásai mutatják. Három mozzanatban újítják meg a pszichológiát:

- A modern, mai embert vizsgálják, evolúciós elkötelezettséggel (szemben a csupán állatlélektani vizsgálódással).
- Az emberi elme felépítését és preferenciáit, hosszú adaptációs történet eredményeként is értelmezik.
- A kultúraépítés képességét is sok százezer éves adaptív folyamatok eredményének tartják.

Az evolúciós pszichológia számára minden pszichológiai mechanizmus evolúciós folyamatok következtében létezik egyáltalán. Nagy újítás, hogy a kétféle szelekciós mechanizmust – az evolúciót és a kulturális – közös modellbe illesztik be, ugyanakkor információfeldolgozási (vagyis kognitív) metaforákat használnak. Az evolált pszichológiai mechanizmusokat algoritmikus eszközökként értelmezik mint olyan szerkezeteket, amelyek bemeneteket tételeznek fel, átalakítják ezeket, és a szervezet életútja során, különböző pontokon eredményeznek kimeneteket. Az evolúciósan kialakult pszichológiai

mechanizmusok kimenete lehet egy fiziológiai tevékenység, mint például a szexuális izgatottság, de lehet viselkedési preferencia vagy gondolati művelet is. Tehát olyan információ, amely más pszichológiai mechanizmusok számára bemenetként (pl. szerelmes levelet írsz) vagy manifeszt viselkedésben jelenik meg (megcsókolod a vonzó nőt/férfit). Elképzelésük szerint az evolúciósan kialakult pszichológiai mechanizmusokat az agyban idegrendszeri struktúrák hálózata és aktivációs mintája valósítja meg. Ezek a mechanizmusok az egyéni élet során epigenetikus folyamatokban keletkeznek, s olyan statisztikailag visszatérő adaptív problémák megoldását szolgálják, amelyekkel őseink rendszeresen találkoztak. Ebben az értelemben az evolúciós pszichológia egy „kőkorszaki szakí” elméjével foglalkozik. Az evolúciós pszichológia új hangsúlya abból fakadna, hogy a pszichológiai jelenségek „azonosításához, leírásához és magyarázatához nem önkényes utat kínál funkciójuk kibontása (artikulálása) – azoknak a specifikus adaptív kérdéseknek az artikulálása, amelyek megoldására a szelekció kialakította őket” (Buss, 2001. 375.). Az 1. táblázat mutat néhány példát erre az érvelésmódra.

1. táblázat. Néhány példa Buss (2001) listájából az evolúciós alapú pszichológiai mechanizmusokra

Pszichológiai mechanizmus	Funkció
Félelem a kígyóktól	Mérgezés kerülése
Jobb női helyemlékezet	Gyümölcsgyűjtögetés
Férfi szexuális féltékenysége	Apaság bizonytalansága
Erőforrással rendelkező partnerek preferenciája	Gyerekevelés
Fiatal partnerek preferenciája férfiaknál	Termékenység
Szavannaszerű tájpreferencia	Erőforrások ígérete

Az evolúciós pszichológia provokatív eszméit két évtized után Bolhuis és munkatársai (2011) az alábbiak szerint összegezték.

1. Az emberi elme egy ősi környezethez adaptálódott, ami jelenünket is meghatározza.
2. Fokozatosság. Gondolkodásunk nem tud elég gyorsan alkalmazkodni az új környezethez. Modern álarcaink mögött kőkorszaki szakik laknak.
3. Masszív modularitás. Feladatspecifikus alrendszereink vannak, nem általános problémamegoldó rendszerek.
4. Egyetemes emberi természet. Minden kultúrában ugyanazokkal az adaptív feladatokkal találkozunk.

Az evolúciós pszichológia igazi eszmei vonzereje abból fakad, hogy az emberi gondolkodás olyan aspektusaira is a szelekciós és az adaptív gondolkodást alkalmazza, amelyek távolinak tűnnek a versengés és szelekció világától. Senkit sem lep meg, hogy a mai lányok is preferálják a széles vállú fiúkat, miképp a mai fiúk számára is vonzó a megfelelő derék-csípő arány. Izgalmasabb, ha evolúciós magyarázatot kapunk a logikai következtetés hibáira vagy a színlátás természetére. Az evolúciós pszichológia részben az emberi gondolkodás-, érzés- és vágyvilág architektúráit magyarázza. Hogyan alakultak ki a különböző emlékezeti alrendszerek, mint például a helyemlékezet vagy a hangemlékezet? Speciális teljesítmények darwini magyarázata mellett (pl. arcfelismerés, nyelv) motivációs preferenciáinkat és kerüléseinket is értelmezi (pl. párválasztás, undorok vagy vonzó élelmiszerek). Az evolúciós pszichológia a csecsemőkor és a fejlődés egyetemes mintázatait feltételezve új lökést adott a fejlődéslélektannak és a szociálpszichológiának, az elsődleges társas elme feltételezésével, valamint a személyiség-lélektannak, az egyéniség különbségek adaptív szerepét kiemelve. Ugyanakkor számos kritikája is megjelent.

Az evolúciós pszichológia megkérdőjelezése

Az evolúciós pszichológia sikereit számos ironikus és fogalmi kétely is kíséri. A bírálat egyik része az ultra-adaptacionizmust, másik része pedig a túlzott modularitást veti el. Jerry Fodor (1935–2017) a kognitív pszichológia képviselőjeként mindkét területen az evolúciós pszichológia nagy kritikusa. Az elme felépítésére Fodor annak idején, 1983-ban kettős modellt javasolt: vannak feladatspecifikus, ún. moduláris rendszereink, s van egy általános problémamegoldó rendszerünk; a racionalitás biztosítéka e kettő együtt létezése (Fodor, 1996a). Fodor felveti, hogy valójában amikor az evolúciós pszichológia a gondolkodás mechanizmusait is modularisnak képzeli, akkor éppen a központi fonalat, a gondolati integrációt veszíti el. Ahhoz, hogy racionálisak lehessünk, igenis kell legyen egy központi gondolkodó alrendszerünk. Ugyanakkor Fodor azt is megkérdőjelezi az evolúciós pszichológiában, hogy az emberi elme minden architektúráis fogalmi és preferenciális mozzanatának kell legyen adaptív magyarázata. Fodor szerint ez olyan, mintha lenne egy természetes teleológia, tervezés tervező nélkül. Az istenszerű tervezőt felváltja az anyatermészet. „A pszichológiai darwinizmus egy sajátos összeesküvés-elmélet; olyan érdeket, a génterjesztés érdekét teszi a viselkedés mögé, amit a viselkedés ágense nem ismer el. Ez olyan összeesküvés-elmélet, amelyet a pszichológusok imádnak. A motívumot még a végrehajtó sem ismeri, ezért azután teljesen őszintén tagadhatja azt [...] a pszichológiai darwinista számára, ami saját érdeklődésed volt gyermeked jólléte iránt, valójában génjeid összeesküvése saját túlélésükre. Nem a Te összeesküvésed, – vegyük észre! – hanem a génjeid!” (Fodor, 1998. 211.) Mint Bródy Gábor (2010) említi, Fodor érvelése szerint a darwini szelekciós program magyarázó értékével az a gond, hogy igen nehéz megkülönböztetni az adaptációkat a pusztán melléktermékektől. Mindig megmarad egy olyan érzés, hogy az adaptációs magyarázatok csak olyan Kipling-féle jól hangzó történetek. „Az elefánt ormánya azért olyan hosszú, mert amikor vizet próbált inni a folyóparton, elkapta a krokodil az orrát, s az a küzdelemben megnyúlt.”

Ráadásul az emberi elme nem olyan tökéletes, mint egy mérnöki megoldás. Fél évszázaddal ezelőtt az antropológus Lévy-Strauss (1962) és a genetikus Jacob (1986) már hangsúlyozták, hogy az emberi biológiai fejlődésben is vannak jellegzetes barkácsoló mozzanatok. Marcus (2008) is azt mondja, hogy az ember szomatikus fejlődésében és mentális evolúciójában is fellép a barkácsolás. Az evolúció úgy választott ki bizonyos megoldási módokat az emberi megismerés és érzésvilág ácsolatában, hogy ezek abban az értelemben is optimálisak, hogy erőforrásaikat a legjobban használják fel, nem pazarolnak, mindig hoznak megoldást, és a megoldásokban a kontextust a lehető legteljesebben figyelembe veszik.

Buller (2005) bírálata azt emeli ki, hogy egyáltalán nem bizonyított az evolúciós pszichológiában a mechanizmusok egyetemessége, kultúrák közötti stabilitása, és az, hogy elménkben tényleg egy 50 000 évvel ezelőtti állapotot tükröző „kőkorszaki szaki” lakik. Sokan ezt a feltételezett egyetemes szexuális mechanizmusok jórészt feminista ihletésű bírálatával kapcsolják össze. Susan McKinnon (2005) igen éles kritikájában kiemeli, hogy a feltételezett női/ferfi eltérések egyáltalán nem bizonyítottan egyetemeseek. A férfi promiszkuitást és az apasággal kapcsolatos féltékenységet az evolúciós pszichológia a zsidó-keresztény hagyomány alapján túláltalánosítja. Ugyanakkor ez a bírálat nem veszi észre sem azt, hogy az evolúciós pszichológia nemcsak a páralkotási stratégiákról szól, hanem kognitív készségekről, a nyelv és az emberi emlékezet keletkezéséről, illetve érzelmi és motivációs rendszerekről is, amelyek nem a párosodási eljárásokkal kapcsolatosak. Továbbá teljesen eltekint attól, hogy a mai evolúciós pszichológiai felfogásnak vannak hajlékonyabb változatai is.

Az első átfogó revíziós igény abból indul ki, hogy meg kell fontolni az ökológiai fülkék szerepét, és ebben a tekintetben a gén-környezet koevolúciót. Átfogóbb adaptációkat is érdemes keresni, nemcsak egyedi viselkedéses vonásokat, amilyen például a magas dombok preferenciája vagy a dús keblek iránti érdeklődés. Ebben a folyamatban az egyedfejlődésnek, illetve a funkciók proximális mechanizmusainak, vagyis a mögöttes idegrendszeri struktúrák kibontakozásának kérdéseit is fel kell vetni. Az ember lelki építményének és preferenciáinak magyarázatában az evolúciós magyarázatok továbbra is a királyi utat adják, átfogóbb hozzáállást kell azonban alkalmazni. A vitákhoz hozzájárultak általános társadalmi és nyíltan politikai tényezők is. A neves evolúciós biológus és ősrégész Gould (1997) munkáitól kezdve, aki elsőként bírálta élesen Daniel Dennett (1996, 2010) és az evolúciós pszichológia hozzáállását, van egy állandó vita az evolúciós táboron belül is. A feszültség lényege az, hogy vajon a szelekció mindent megmagyaráz-e, vagy vannak-e más mérlegelendő tényezők is a mentális folyamatok evolúciós előtörténetében. A vitát a konzervatív vallásos csoportok fellépése tovább bonyolította. Mára már nemcsak az a kérdés, hogy vajon mik az emberi elmét illetően a megfelelő evolúciós mechanizmusok, hanem az is, hogy vajon érvényes-e az evolúciós elmélet egésze. A vallásos konzervatívok hatására az evolucionisták maguk is elkezdtek szélsőségesebb retorikát követni. Számos vita alakult ki azután az evolúciós pszichológia fővonalbeli képviselői által hirdetett nemi különbségeket illetően is, olyan kérdéseket firtatva, mint az erőforrások elosztása, a hímdominancia eredete és hasonlók.

Az első átfogó revíziós igény abból indul ki, hogy meg kell fontolni az ökológiai fülkék szerepét, és ebben a tekintetben a gén-környezet koevolúciót. Átfogóbb adaptációkat is érdemes keresni, nemcsak egyedi viselkedéses vonásokat, amilyen például a magas dombok preferenciája vagy a dús keblek iránti érdeklődés. Ebben a folyamatban az egyedfejlődésnek, illetve a funkciók proximális mechanizmusainak, vagyis a mögöttes idegrendszeri struktúrák kibontakozásának kérdéseit is fel kell vetni. Az ember lelki építményének és preferenciáinak magyarázatában az evolúciós magyarázatok továbbra is a királyi utat adják, átfogóbb hozzáállást kell azonban alkalmazni. A vitákhoz hozzájárultak általános társadalmi és nyíltan politikai tényezők is.

Az evolúciós pszichológia változatai

Az evolúciós pszichológiával kapcsolatban, különösen a sokat bírált moduláris elkötelezettségük bírálatának keretében egy kevésbé merev felfogás is megfogalmazódott az evolúciós ügynek elkötelezett pszichológusok körében. A viták során egyre világosabbá vált, hogy az evolúciós pszichológiának két mai értelmezése van. Az egyik az, amit a Santa Barbara-i csoport, Cosmides és Tooby, majd Buss (2001) és Pinker (2002) követ. Ebben a csoportban kapcsolatot tételeznek fel az idegrendszeri és kognitív moduláris szerveződés, valamint a különböző működések, funkciók mozaikszerű, szelektív adaptációs kibontakozása között. Mindez az evolúció és a mentális szerveződés ún. svájci bicska modelljét alakítja ki. Miként a svájci bicskának minden funkcióra (fűrészelés, dugóhúzás, sörnyitás, varrás) különböző pengéi vannak, elménk is az egyes feladatokra (udvarlás, arcfelismerés, térlátás, beszédhallás stb.) egymástól független modulokat fejlesztett volna ki. Ezt

a standard evolúciós pszichológiát EP néven szoktuk emlegetni. Ez a megközelítés egy sajátos Darwin-értelmezést kapcsol össze a kognitív pszichológia komputációs és algoritmikus fogalmaival; ugyanakkor meglehetősen konzervatív társadalmi üzenete van, mivel rögzített adaptációkat tételez fel. A konzervatív társadalmi üzenetet bonyolítja, hogy az EP sok vezető képviselője, pl. Pinker, politikailag elkötelezett liberális.

Egy másik megközelítés lágyabb és ugyanakkor tágabb, nevezzük *Evolúciós Attitűdnek*, röviden EA. Ez az elképzelés nem ultra-adaptációs hozzáállású, az elme építményét illetően pedig a moduláris szerveződést az általános megismeréssel egészíti ki, miként azt a Fodor-féle 1983-as modell is tette, bár akkor még evolúciós megfontolásoktól függetlenül. Ez a felfogás folytonosságot teremt a pszichológiában a korábban kialakult darwinista értelmezésekkel, akár a 19. század végi pszichológiával, valamint Karl Popper követőinek evolúciós ismeretelméletével (Campbell, 2001). Az újdonság itt nem az, hogy milyen kérdésekkel foglalkozunk – 150 éve velünk van például az a kérdés, hogy vajon gondolkodnak-e az állatok, vagy hogy mi a társas kapcsolatok szerepe az emberi gondolkodásban –, hanem az, hogy sokkal több adatot, kifinomultabb módszereket használunk mind az állatokkal, mind a gyerekekkel, mind a különböző kultúrájú emberekkel kapcsolatos vizsgálódásainkban. Az evolúciós attitűdöt legvilágosabban Michael Tomasello, a Lipcsei és az Emory Egyetem pszichológusa képviseli (Tomasello, 2002, 2010, 2019). Tanulságos, hogy Buller (2005) az EP-t kritizálva sem Dennett, sem Tomasello nevét nem említi. Ugyanez igaz a feminista kritikusokra is: számukra is csak Buss és Pinker a releváns. A két megközelítést a 2. táblázat veti össze.

2. táblázat. Két megközelítés az evolúciós gondolatok pszichológiai alkalmazásában

Kérdések	Evolúciós pszichológia (EP)	Evolúciós attitűd (EA)
Adaptacionizmus	Minden mentális jegy adaptáció	Adaptációk és exaptációk
Az elme architektúrája	Teljesen moduláris	Modulok és általános megismerés
Ősi környezet hatása	Kőkorszaki elme	Epigenetikus interakciók
Hangsúly	Nemi különbségek, motivációs döntések	Az emberi pszichológia egésze
Versengés	Teljesen versengő	Versengő és együttműködő

Az emberi elme építménye az evolúciós pszichológiában

Az EP által hirdetett őstörténet és a későbbi valódi humán történet közti kapcsolat is igen fontossá vált. Néhány avantgárd megfontolás szeretné szervessé tenni ezt a kapcsolatot. Az egyik Merlin Donald (2001, 2018) kulturális evolúciós koncepciója. A torontói kommunikáció-kutató és neurobiológus úgy teremt kapcsolatot az előtörténet és a történelem között, hogy mind az emberré válás során, mind a kulturális változásban döntő összefüggést tételez fel a kommunikációs eszközök és a gondolkodásmód között. A nyelv megjelenése alapvetően szociális intelligenciát teremtett meg, az írás megjelenése pedig mint kulturális változás egy új emlékezetmegosztó rendszert hozott létre.

Az evolúciós magyarázat keresése során az egyik központi kérdés, hogy vajon minden adaptáció-e. Míg az EA szerint inkább csak barkácsolás eredményeként, az EP szerint azért vagyunk olyanok, amilyenek, mert így lettünk kiválasztva, vagyis minden mentális jellegzetességünk eredetileg hasznot hozott, s közvetlenül rá irányuló darwini szelekció eredménye. Az ultraadaptációs programot mint biológiai programot Gould és Lewontin (1979), Gould és Vrba (1982) exaptációs javaslata is kritika alá vetette. Eszerint az

evolúció során létrejönnek olyan megoldások, amelyekre eredetileg nem irányult szelekciós nyomás, és ezeket később felhasználja az emberi gondolkodás. Például a ma ismert nyelvek vagy az algebrai rendszerek nem adaptációként jöttek létre. Adaptációk azok a hangelemző, akusztikus emlékezeti, kategorizáló, számoló stb. rendszerek, amelyeknek a nyelv vagy a matematika mintegy exaptálódott melléktermékei.

A darwini pszichológia jövőjét illetően felmerül néhány kritikus mozzanat. Hogyan feleltethetőek meg a társas és társadalmi működések és az evolúció? Vajon a különböző szintű szelekciók (a genetikai szelekció, a szokások szelekciója, a gondolati szelekció, ahogy azt már Karl Bühler [1922], majd Dennett [1996] és Popper [2009] is hirdették) tisztán analógiák-e (először mindig több változat létre jön, s azután szelekció történik), vagy vannak közös oksági mechanizmusok, melyek révén ezek közvetlenül kapcsolódnak egymáshoz? Vajon a szokások szelekciója, az instrumentális tanulás vezet-e el például a gondolkodási szelekcióhoz? Fontos lenne találni magyarázó mechanizmusokat arra is, hogy milyen kapcsolat van a biológiai változás modelljei és a kulturális átadás modelljei között.

További fontos kérdés az evolúció, a fejlődés, az egyéni genetika és az agy közötti megfeleltetés. Ennek triviális példái az olyan koevolúciók, mint a szarvasmarha-tenyésztés és a laktóz-(tejcukor-)tolerancia. Sok új felismerés várható az egyéni életesemények és a génaktivációk megfeleltetésétől is. Ennek során fontos összekapcsolnunk az elméleti funkcionálizmust az evolúciós pszichológiával és az egyéni különbségek vizsgálatával, illetve, hogy hogyan járul hozzá a pszichológiai individualitás kibontakozásához a genetika és az embriológia (Pléh és Boros, 2015).

Az evolúciós magyarázat keresése során az egyik központi kérdés, hogy vajon minden adaptáció-e. Míg az EA szerint inkább csak barkácsolás eredményeként, az EP szerint azért vagyunk olyanok, amilyenek, mert így lettünk kiválasztva, vagyis minden mentális jellegzetességünk eredetileg hasznot hozott, s közvetlenül rá irányuló darwini szelekció eredménye. Az ultraadaptációs programot mint biológiai programot Gould és Lewontin (1979), Gould és Vrba (1982) exaptációs javaslata is kritika alá vetette. Eszerint az evolúció során létrejönnek olyan megoldások, amelyekre eredetileg nem irányult szelekciós nyomás, és ezeket később felhasználja az emberi gondolkodás. Például a ma ismert nyelvek vagy az algebrai rendszerek nem adaptációként jöttek létre. Adaptációk azok a hangelemző, akusztikus emlékezeti, kategorizáló, számoló stb. rendszerek, amelyeknek a nyelv vagy a matematika mintegy exaptálódott melléktermékei.

A társas élet mint biológiai adaptáció

Az evolúciós pszichológia összekapcsolása a fejlődés vizsgálatával komoly próbálkozásokhoz vezetett az utóbbi évtizedekben az emberek legbűszkébb kulturális teljesítményei biológiai alapjainak keresésében – a klasszikus kulturális konstrukcionizmus helyett. A társas élet biológiai megalapozása többnyire együtt jár ugyanis azzal a gondolattal,

hogy bizonyos vonásaink, szemben a hagyományos társadalomtudomány környezetel-vűségével, a biológiai korlátok s a kulturális formálás közti kölcsönhatás eredményeként alakulnak ki. Az antropológus Dan Sperber (2001) egyenesen arról beszél, hogy az elme társas mivoltának értelmezésében kettős materializmust kell használnunk. A társadalomtudományok is elkezdtek az agy funkcionális állapotaiként értelmezhető reprezentációkkal s ezek megosztásával foglalkozni. A társadalomtudomány materialista alapjai pszichológiai megalapozottságú elméletre kezdtek épülni, ugyanis a mentális folyamatok mindenütt jelen vannak a társas életben, mégpedig lényegi módon.

Az utóbbi nemzedék sok társadalomtudósa és bölcsésze is felvetette, a pszichológiától függetlenül is, hogy érdemes lenne újrafogalmazni a természet és a kultúra viszonyát. Maga a biológiai és kulturális szembeállítás ugyanis az egyre problematikusabbá váló dualista gondolkodást tükrözi. Ezt kérdőjelezi meg a természetes környezetnek és magának az életnek egyre inkább a kultúra alá történő tömörítése, valamint az emberi hatások felismerése a járványok terjedésében, a klímaváltozásban, a környezet pusztulásában stb. (Latour, 1999).

Az alábbi lista a kultúra és biológia viszonyáról az új megközelítés inspiráló erejét mutatja:

- A társasság természeti eredete és biológiája.
- Olyan kulturális jelenségek, mint a művészet, az irodalom, a zene és a tudomány kognitív alapjainak természeti eredete.
- A „természeti kultúra” és a „bio-szocialitás” fogalmainak haszná.
- A biológiai és a kulturális evolúció viszonya és illeszkedése.
- Az adaptációk és exaptációk szerepének tisztázása a kultúra keletkezésében.
- Biológiai determinizmus (mind a neurális, mind a genetikai) és az emberi viselkedés bejósolhatósága.
- A nyelvhez hasonlító kulturális rendszerek egyetemes és kultúraspecifikus oldalai.
- Az elsődleges (nyelvszerű) és a másodlagos (írászerű) kulturális rendszerek neurális hálózata. (Pléh, Csibra és Richerson, 2014)

Mindezek a kérdések a kulturális szelekció és a biológiai szelekció viszonyát is érintik. Hogyan befolyásolja a kultúra megjelenése az általános szomatikus szelekciós folyamatokat? Ennek megoldásához össze kell kapcsolnunk a proximális és a disztális, a neurális és az evolúciós gondolkodást. Ennek részeként az elemi szocialitást kiindulópontnak kezdjük tekinteni, és nem külső korlátok eredőjeként (Tomasello, 2002, 2010, 2019; Gergely és Csibra, 2007, Csibra és Gergely, 2009). Magának az emberi elmének a társas mozzanatait ez a felfogás az elmében magában és különösen az elme biológiai evolúciójában keresi, és így egyre nagyobb folytonosságot látunk a biológiai evolúció és a társas mozzanatok között. Ennek értelmezéséhez pedig megkülönböztetjük az elemi szocialitást és a társadalmi folyamatokat, aminek programját közel fél évszázada Nicholas Humphrey (1976) fogalmazta meg. Humphrey értelmezésében a társas főemlősök természetes környezete viszonylag kevés kognitív erőfeszítést igényelt részükről. Az erdőben könnyen rendelkezésükre álltak az erőforrások, mégis igen nagy agyat fejlesztettek ki és igen okossá váltak. Ennek az okosságnak a szerepe akkor elsősorban szociális volt. Az emberré válás során a társas intelligencia volt az elsődleges intelligencia: „A főemlősöknek ki kell számítaniuk saját viselkedésük következményeit, képeseknek kell lenniük arra, hogy mások valószínű viselkedését kiszámítsák, akárcsak az előnyök-hátrányok egyensúlyát [...] A 'társas készség' kéz a kézben halad az értelemmel, és itt azután a legmagasabb intellektuális képességekre van szükség. A társas puccsok és ellenpuccsok nem játszhatók pusztán az összegyűjtött tapasztalatok alapján, ahogy egy sakkjátszma sem.” (Humphrey, 1976. 312.) E felfogásban a társas intelligencia az emberré válás során úgy járult hozzá a túlélési intelligenciához, hogy jobb technológiákat eredményezett,

valamint olyan társas és társadalmi szerveződések, melyek társas keretekben szoktatják és tanítják a fiatalokat a túlélési technológiákra. Humphrey evolúciós víziójában a szociális intelligenciának ez a technikai használata a szavannai életmód körülményei között jelent meg, ahol vadászni és gyűjtögetni is kellett, és így a túlélés, ha közvetlen nagy kognitív teljesítményt nem is, de bonyolult társas szervezést igényelt.

Különösen érdekes kérdés a kulturális evolúció és a biológiai építmény interakciójára, amikor evolúciósan ősi agyi területeket új kulturális teljesítményekkel kapcsolunk össze. Stanislas Dehaene mutatott rá erre az olvasással kapcsolatban. Főként agyi képalkotó módszereket használva, csoportjuk kimutatta, hogy minden írásrendszernél a fali, a tarkó- és a halántéklebeny találkozásánál lévő terület aktiválódik szavak olvasása nyomán. Ez az érzékeny terület természetesen nem az evolúció során vált olvasási területté, hiszen sokkal régebben kialakult, mintsem elődeink írtak-olvastak volna, hanem feltehetően kis távolságra lévő, kis szögben látott tárgyak éleslátására alakult ki, például az eszközhatalomban. Az olvasás mint kulturális rendszer ezt a területet használta fel, mintegy újraverbuválta. Az idegrendszeri reciklálási feltevés szerint a következőkről van szó:

- „1. Az emberi agyi szerveződést az evolúciótól örökölt erős anatómiai és kapcsolati korlátok jellemzik. A csecsemőkorban már igen korán megjelennek a rendezett neurális térképek, és ezek a későbbi tanulást meghatározott irányba befolyásolják.
2. A kulturális elsajátításnak (pl. az olvasás elsajátításának) meg kell találnia a maga neurális fülkáját, vagyis olyan idegrendszeri hálózatokat, amelyek elég közel állnak a kívánt működéshez, és elég hajlékonyak ahhoz, hogy neurális erőforrásaik egy jó részét erre az új használatra irányítsák át.
3. Amikor az evolúciósan kialakult működésekre specializálódott kérgi területeket új kulturális tárgyak szállják meg, ezek eredeti szerveződése nem teljesen törlődik ki.” (Dehaene és Cohen, 2007. 396.)

Lehet, hogy ugyanez volt a helyzet a nyelv kialakulásával is. A híres-neves Broca-terület, a bal alsó hátsó homloklebenyi terület, eredetileg talán a gyors manipulációs motoros mozgások szerveződésére alakult ki, s fokozatosan a szájmozgások ellenőrzőjévé s így a beszéd alapjává vált. A felső halántéklebeny, a Wernicke-terület pedig a gyorsan változó hangminták elemzésére alakult volna ki először, a beszédhangok ezeknek képezik majd egy különleges osztályát. Szociális, kommunikációs nyomásokból indul kialakulása során az emberi nyelv ezeket a meglévő neurális modulokat használta volna újra, a Broca-területet a beszédmozgások szervezésére, a Wernicke-területet pedig a beszédhallásra.

A kulturális tanulás mint fajspecifikus adaptáció

Mind a humán kiindulású, mind a naturalista pszichológusok számára alapvető kérdés a kultúra elsajátításának problémája. Az ezredforduló táján jelent meg ennek integrálójaként a kulturális pszichológia. Az 1960-as években még alig találkozunk a kifejezéssel. Az 1990-es években 1000-szer, míg évezredünk első évtizedében már 2300-szor jelenik meg. Ennek fontos naturális megalapozása a „kulturális tanulás” fogalma. Ezt már egy évszázaddal ezelőtt felvetette James Mark Baldwin, hangsúlyozva, hogy az írástudatlan társadalmakban is több évet töltünk a kulturális szokások elsajátításával. A kulturális tanulás az embert formáló központi biológiai adaptáció. Kisgyerekként a nyelvvel és rokoni kapcsolatokkal küzdünk, serdülőkorban a társadalmi renddel és az erkölcsi szabályokkal.

Vannak kulturális elméletalkotók, akik szerint a kultúra kifejezetten az emberre jellemző vonás (Boyd és Richerson, 1985), talán biológiai adaptáció, mint Tooby és

Cosmides hirdetik. Mások szerint nincs szükség külön kulturális adaptációra: az emberek rendkívüli kulturális élete nem biológiai örökség, hanem melléktermék. „Az emberek nem különösebben kulturális állatok, az emberi populációk váltak kultúrával rendkívül átítatottakká.” (Morin, 2016. 245.) E felfogásban, sűrű népeesség mellett, a társas tanulás alapvető mechanizmusa vezet a kultúra megjelenéséhez. „Nincs külön tehetségre szükségünk a kulturális átvételhez. A kultúra nem tartozik az ember lényegéhez. Az emberi szociabilitás összefüggés-rendszerében olyan véletlen, amely nagyon valószínű volt.” (Morin, 2016. 245.)

A kultúra tanulmányozása abban a tekintetben is összekapcsolódik az evolúciós gondolattal, hogy mindkét felfogás tagadja az esszenciák létét. Ugyanakkor a feltételezett oksági mechanizmus más lesz, mint a klasszikus kulturalista felfogásban. Mint Tomasello (2002) kifejtette, nem a (fejlett) kultúra hozza létre a kulturális tanulást, ahogy a klasszikus társadalomtudományok gondolták, hanem a kulturális tanulás teremti meg a kultúrát – ahogy sok bölcsező és társadalomtudós klasszikusan szeretné hangsúlyozni. Boyd és Richerson (1985) régóta felvetették, hogy itt egy sajátos kölcsönhatásról is szó van: a társas tanulás képessége tette lehetővé, hogy az elő-kultúrák kifinomultabbá váljanak. A gének és kultúra közötti evolúció több ciklusa vezetett oda, hogy a társas tanulás bonyolultabb képessége és a kifinomultabb kultúra együtt jelent meg. Mai felfogásukban ők egyenesen azt is hirdetik, hogy a kulturális uniformizáció paradox módon megnövelte a genetikai variációk jelentőségét. „A kultúra rendkívül fontos tényező abban, hogy a genetikai variációktól függetlenül viselkedéses variációkat hozzon létre. Lehet tehát, hogy az ember genetikai variabilitása a viselkedéses vonásokban azért nagy, mert több ma a kulturális változatosság, s így ez a genetikai variációk nagy részét megóvjá a kiszélektálódástól. A jó oktatási rendszer mellett az írni-olvasni tudás közel 100%-os, miközben az emberi agy nem szelektálódhatott az olvasási képességre [...] Azt a gondolatot, hogy a kulturális környezet nem befolyásolja az olyan magas heritabilitású vonásokat, mint az intelligencia-hányados, cáfolja, hogy a 20. században számos fejlett országban az IQ igen gyorsan növekedett, továbbá az a tény, hogy az IQ kevésbé öröklött az alacsony szocioökonómiai státusú csoportokban.” (Richerson, Boyd és Hendrik, 2010. 89–90.)

A kulturális átadás azt eredményezi, hogy bizonyos vonások, amelyek kultúrán alapulnak, ugyanolyan „örökletesek”, mint a biológiai eredetű vonások. A testmagasság örökletességi (heritabilitási) mutatója 0,86, miközben egy igencsak kulturális vonásé, a vallásé 0,71. Vagyis a kulturális átadás a genetikailag átadott vonásokkal összevetve is meglehetősen megbízható és igen robusztus.

A fejlődési modellek, közöttük a szelekciós tanulási modell is bekapcsolhatók a kultúra-alakulásba. A darwini szelekciós fázis új reakciókat biztosít a környezeti kihívásokra, míg a második fázis, az egyéni tanulás a környezethez való alkalmazkodás adekváttségéért felelős. Az embernél ezt egészíti ki a harmadik fázis, a belső manipuláció s a gondolati szelekció, ami a kultúra mentális lehetőségét adja. A kultúra úgy is értelmezhető, mint olyan rendszer, mely a tanult szokásokat racionális, belátásos, közös reprezentációkkal egészíti ki. Ennek a negyedik, kulturális szelekciós fázisnak a korlátozott vagy racionális utánpótlás s az érvelés a mechanizmusai. A kultúra irányából nézve bizonyos alrendszerek olyan szocializációs mintákat alakítanak ki, amelyek a tanulási rendszereket meghatározott irányba viszik el. A mi iskolaalapú kultúránkban az új nemzedéket megtanítjuk írni-olvasni és számolni, hogy rendelkezzenek olyan reprezentációs rendszerekkel, amelyek gyorsabb mentális szelekciót tesznek lehetővé. Csibra és Gergely (2009) mutattak rá arra, hogy az emberek különös vonása a tanító hozzáállás. Tanító és tanuló faj vagyunk, akik elvárják, hogy tanuljanak az idősebbektől, az idősebbek pedig motiváltak arra, hogy tanítsák a fiatalokat. Kezdetből fogva egyfajta pedagógiai hozzáállást, a természetes pedagógiát alkalmazzuk. A gondolkodás világa ebben a tanulás–kultúra interakcióban bontakozik ki. „Az embergyerekek fel vannak készülve arra, hogy a természetes

pedagógia fogadó oldalán legyenek. i.) Érzékenyek a rámutató jelzésekre, amelyek arra utalnak, hogy ők a kommunikáció címzettjei. ii.) Rámutató helyzetekben keresik, hogy mire is vonatkozik a közlés, és iii.) A rámutató, utaló kommunikációs helyzetekben úgy vélik, hogy az információ tárgy^{típusokra} vonatkozik és általánosítható.” (Csibra és Gergely, 2009. 158.)

A társas elme gondolatrendszerének további oldala, hogy az embernél az uralomra törő machiavelliánus és a megértő társas kapcsolatrendszer egyaránt jelen van. Alan Fiske (1992) antropológus 4 alapvető társasszerveződés-típust azonosított az emberi társadalmakban, amelyek a társas élet különböző aspektusaira vannak kiélezve. Ezek még egyetlen kultúrán belül is variálódhatnak és sajátos tanítási mintákat eredményeznek.

- A kommunális osztozkodás keretében a tagokat a közösséghez való hozzájárulás szempontjából egyenrangúnak tartjuk. Ez érvényes egy zárt közösségben, ahol az erőforrásokban osztozkodunk, például egy családon belül, ahol a jégszekrényből vesszük ki az ennivalót, s nem mérlegeljük, hogy ehhez ki mennyivel járult hozzá.
- Autoritás-rangsorolás esetén az emberek pozíciója aszimmetrikus. Az alárendeltek tiszteletet mutatnak és engedelmeskednek, a fölérendelteknek pedig elsőbbségük van és ellenőrzési joguk. A hagyományos autoriter példák – hadsereg, rendőrség – mellett társadalmainkban ide tartozik számos hivatali, iskolai és vállalati szerveződés is.
- Egyenlőségi illesztésnél a résztvevők figyelnek arra, hogy ki mennyivel járul hozzá a dolgokhoz, s hogyan lehet újra létrehozni az egyensúlyt. Ez történik, amikor a barátok visszahívják egymást vendégségbe.
- A piaci árazás esetén az emberek költség-haszon elemzést végeznek, árákkal, bérekkel és így tovább.

Fiske elképzelései szerint ez a 4 modell és ezek változása magyarázza a társas élet kibontakozó gazdagságát és a társadalmak, illetve azokon belül a csoportosulások eltéréseit.

A tudatelmélet mint a társas megismerés központi aspektusa

A biológiai alapú társas felfogás központi kategóriája a naiv tudatelmélet vagy ToM (Theory of Mind). Minket nemcsak befolyásolnak a társak – ez már a rovaroknál is megvan –, hanem társas gondolkodást tulajdonítunk egymásnak: feltételezzük egymásról, hogy vágyaink és tudásaink vannak. Az emberek társaikat figyelve próbálják kitalálni egymás szándékait, éppen érvényes tudását, s ez válik a társadalmi integráció királyi útjává. Nem egyszerűen arról van szó, hogy alkalmazkodunk másokhoz, hanem az igazodást arra alapozzuk, hogy a másikat is vágyakkal és tudásokkal rendelkező érző és gondolkodó lénynek képzeljük el. Ennek vizsgálata először Premack és Woodruff (1978) munkájában, valamint Dennett (1978, 1998) filozófiai írásaiban merült fel. Premack azt a kérdést vizsgálta, hogy vajon egy emberek között felnevelkedett csimpánz képes-e gondolatot és szándékot tulajdonítani az emberi gondozóknak. Videókat mutatott a csimpánzoknak, és arra volt kíváncsi, vajon megértik-e a gondozó társas-cselekvő ismereti helyzetét. Amikor a videón az ember nem talált meg valamit, akkor a csimpánz nagyon jellegzetesen reagált. Ezt általánosították Premackék az emberre. „Feltételezve, hogy más egyének *akarnak, gondolnak, hisznek*, olyan állapotokat következtetünk ki, melyek közvetlenül nem megfigyelhetőek, és ezeket az állapotokat használjuk fel saját és mások viselkedésének bejósolására. Ezek a következtetések, melyek egy tudatelméletet teremtenek, felnőtt embereknél egyetemesen jelen vannak. Nem nagyon világos, hogy milyen tapasztalat szükséges hozzájuk, bár biztos, hogy kell tapasztalat, ez azonban nem explicit pedagógia. A másik egyedre való következtetéseket nem úgy tanítják meg nekünk, mint az olvasást, vagy a számolást, inkább úgy tanuljuk, mint a járást, vagy a beszédet. Ez a típusú elmélet természetes az embernél.” (Premack és Woodruff, 1978. 525.) Ami az

állatokat illeti, harminc év kutatásai alapján „különböző kísérleti paradigmatkból származó eredmények arra utalnak, hogy a csimpánzok megértik mások céljait és szándékait, de a hamis vélekedést nem tudják megérteni. Pillanatnyilag az a következtetésünk, hogy a csimpánzok a többi csimpánzt és az embereket egy észlelés-cél pszichológiában értelmezik, szemben a teljesen emberszerű vágy-vélekedés pszichológiával.” (Call és Tomasello, 2008. 187.)

Dennett-től (1978) származik az a gondolat, hogy a kifinomult tudatelméletet hamis vélekedéses helyzetekben vizsgálhatjuk, ahol a kulcskérdés, hogy képesek vagyunk-e annak mérlegelésére, hogy a másik mást gondol, akar vagy tud, mint mi. Alan Leslie (1987) és Joseph Perner (1991) vezették be azokat a kísérleti feladatokat, ahol a résztvevő figyel valakit, és amikor ez a valaki kimegy a teremből, egy másik személy kísérel egy tárgyat (csokit gombra), vagy másik helyre rakja át (dobozból a párna alá). Tehát a dolgok identitása vagy helye szempontjából nem ésszerű csupán egyetlen perspektívára hagyatkozni, s a kérdés az, hogy a külső megfigyelő képes-e az általa látottakhoz képest más tudásokat tulajdonítani a megfigyelt személynek. 3–4 éves korig a gyerekek nem tudják ezt megfogalmazni helyesen, s úgy beszélnek, mintha a másik is tudná a csak általuk ismert igazságot (Perner, 1991). Simon Baron-Cohen (1995) azután autistáknál kimutatta, hogy náluk nem alakulnak ki ezek a képességek, és ezért kezdte el az autistákat ’elmevaktság’ zavarával élő fiataloknak jellemezni. Friss kutatások szerint azonban ez jórészt a feladathelyzethez köthető, és valójában egészen kicsi babáknak sem okoz gondot mások hamis vélekedéseinek követeése.

Egy évtized kutatásai próbálták feltárni, hogy milyen kognitív és idegrendszeri mechanizmusok érintettek itt. Egy új kutatási módszerrel használva Kovács Ágnes, Téglás Ernő és Alan Endres (2010) kimutatták, hogy a nézési mintájuk szerint már a 7 hónapos gyerekek is képesek következtetni mások elmeállapotára – és egyre több kísérlet utal arra, hogy ez a téves vélekedésekre is kiterjed már babakorban. A kisgyerekek, miközben másokra figyelnek, a kétféle gondolatot, úgy tűnik, nem tudják társas helyzetben jól kommunikálni. Ugyanakkor ez az elemi gondolatolvasási képesség lehet az alapja a későbbi finomabb tudatelméletünk kialakulásának. Bartsch és Wellman (1995) gyerekek spontán beszélgetését elemezve azt is kimutatták, hogy eleinte a gyerekek elsősorban a vágyakra koncentrálnak, és csak 4 éves koruk körül kezdenek a hiedelmekre, vélekedésekre összpontosítani. Mindez elvezetett egy olyan naiv pszichológiai elképzeléshez, mely szerint az emberek általában gondolatok és vágyak eredményeként értelmezik egymás viselkedését. Ez a szándékértelmezés és gondolatolvasás a kultúra legfontosabb építőeleme.

Az agy és a lelki élet közti kapcsolat új megközelítései

Az utóbbi fél évszázad agy és elme kapcsolatáról szóló elképzelései visszavezethetőek a modern pszichológia 150 éves, hosszabb távon pedig az antik görög és zsidó-keresztény kultúra 3000 éves hagyományára.

A dualizmus két egymásra vissza nem vezethető lényegről, szubsztanciáról beszél, amikor test és lélek, vagy agy és lélek viszonyát keresi. Ez a megközelítés nemcsak a sokáig uralkodó keresztény felfogás, vagy a Descartes-ot követő filozófusok avított hagyománya. Ez a klasszikus szemlélet jelent meg fél évszázaddal ezelőtt a szinapszisok kutatásáért Nobel-díjjal jutalmazott Sir John Eccless (1903–1997) felfogásában is, a Popper–Eccless (1977) dialógus-könyvben, ahol az immateriális self mintegy önállóan avatkozik be a testi működésekbe. De ugyanez jellemző a francia fenomenológus filozófus, Paul Ricoeur (1913–2005) felfogására is, Jean-Pierre Changeux-vel közösen írt könyvükben. Ricoeur a fizikai jellegű és a mentálisztikus beszédmódot egymásra visszavezethetetlennek tartja. Számára nem csupán a neurális, vagyis idegtudományi redukcionizmus,

hanem maga a kísérleti pszichológia is gyanús. Az élmény egészsleges és személyhez rendelt eseményét elemző nyelvre lefordítani és ezáltal laboratóriumi elemzés tárgyává tenni már önmagában rendkívüli leegyszerűsítés, amely meg is változtatja a jelenség-szintet. „Számomra az igazi különbség nem a pszichológia és az idegtudomány között van. Az igazi szakadék már megjelenhet a pszichológia és a fenomenális élmény között.” (Changeux és Ricoeur, 2001. 142.)

Pszichofizikai párhuzamosság és interakcionizmus. Az utóbbi fél évszázadban a funkcionális próbált ismét sajátos értelmezést adni a 19. század végén, Wundt idején igen bevett párhuzamossági gondolatnak. Az Arisztotelésztől eredő funkcionális felfogásban az elme úgy jelenik meg, mint az anyag egyfajta szerveződési módja. A fogalom mára hagyományossá vált kognitív értelmezése szerint a lelki jelenségeket mindig anyagi rendszer valósítja meg, a mentális folyamatok azonban nem azonosak az anyagi rendszerrel. A Stanford Egyetem Filozófiai Enciklopédiája szerint „a funkcionális az elme-filozófiában azt a doktrínát jelenti, hogy ami egy bizonyos típusú mentális állapotot eredményez, nem ennek a dolognak a belső felépítésétől függ, hanem attól, hogy ez hogyan működik, vagyis, hogy milyen szerepe van abban a rendszerben, melynek része” (Levin, 2016. 1.).

A kognitív funkcionális felújította az arisztotelészi filozófiai örökséget, és a komputer hardver-szoftver megkülönböztetéséhez hasonlóan lehetőséget teremtett vagy ajánlott a belső világ önálló elemzésére (Block, 1980; Fodor, 1996b). A számítógépes inspiráció hatására a modern funkcionális úgy tekintettek a lelki jelenségekre, mint a szoftverre. Példányazonosságról beszéltek (minden mentális esemény mögött van valamilyen fizikai esemény) és nem típusazonosságról. Vagyis nem hirdették, hogy egy bizonyos mentális eseménynek, például a valamire való emlékezésnek, mindig ugyanaz a fizikai esemény felelne meg. Gondoljunk arra, hogy az írás tervezése közben milyen idegrendszeri folyamatok mennek végbe egy balkezes és egy jobbkezes emberben, miközben ugyanazt az „asztal” szót írják le. Ebben a korai kognitív pszichológiai időszakban a megismerést szándékosan testetlenül tekintettük. Ennek a közvetlen szociológiai oka az volt, hogy a kor, az 1960-as évek patkányalapú neurobiológiája nem tetszett a belső világról és az emberről beszélő kognitív pszichológusoknak. Kétféle felfogás alakult ki, amelyeket Block (1980) úgy jellemez, mint túl liberális és túl pszichosovinisztikus felfogásokat. A túl liberális felfogás szerint bármilyen fizikai struktúra meg tud valósítani egy megismerési rendszert, akár coca-colás üvegek megszámozott nagy halmaza is. A pszichosovinisztikus viszont úgy gondolják, hogy a mai pszichológia már éppen eleget tud ahhoz, hogy pontosan leírja az egyes mentális jelenségek természetét. A kompromisszumos megoldások szerint, ha mindent nem is, de bizonyos lelki jelenségeket más rendszerek is meg tudnak valósítani, nemcsak az emberi agy (például számítógépek is), de ehhez meghatározott szerveződési jellegzetességekre van szükség. Például az emberi munkaemlékezet gépi modellálásához szükség van valamilyen tranzienstárolási állapotba hozható rendszerre.

Az azonosság-elméletek szerint a szemantikai visszavezethetlenség elvét zárójelbe tehetjük, és nyugodtan hirdethetjük azt, hogy bizonyos lelki jelenségek azonosak a nekik megfelelő idegrendszeri folyamattal. Ennek jellegzetes mai formája az eliminatív materializmus, melyet a California Egyetem San Diegó-i intézményében a Churchland házaspár hirdet (Churchland, 1986; Churchland, 1995). A pszichológiai fogalmak e felfogásban olyanok, mint például a csillagászati fogalmak: habár szilárd köznapi tárgyként beszélünk a csillagokról és a Napról, közben tudjuk, hogy ha belemegyünk a részletekbe, valójában forró gáztömegek. A radikális kifejtés szerint mindennek az lesz a következménye, hogy a belső világ olyan élménymozzanatai, mint a „szeretet”, a „főnév”, a „piros” vagy a „szomjas”, egyszerűen el fognak tűnni, helyettesíthetőek lesznek neurális izgalmi mozzanatokkal. Eközben persze megmarad két kérdés. A kristályszerkezet

magyarázó szerepének felismerése közben is beszélünk arról, hogy „az üveg törékeny”. Ennek analógiájaként a népi pszichológia olyan kifejezései, mint a szeretet, vagy az arcfelismerés, mintegy gyorsírásként megmaradnak akkor is, ha lesz ezekről neurális elméletünk. Másrészt kérdés, hogy a neurális redukció áldozatai, a kiiktatandó fogalmak, mint a „szeretet”, a „gondolat”, olyanok-e, mint az „asztrológia”, vagy inkább mint az „asztronómia” kategóriái. Még viszonylag egyszerű esetekben sem tartható fent az eliminatív felfogás. A kiindulópont éppenséggel mindig a viselkedés, s e tekintetben valamiféle szintek közötti építkezést kell feltennünk.

Az emergentizmus ennek fontos mai formája. Ez főleg a magasabb lelki jelenségekkel kapcsolatban merül fel, s különösen a tudatot illetően. E felfogás szerint a mentális élet valahogyan a fizikai világból bontakozik ki, miként a szerves élet is a vegyületek kavalkádjából. E felfogás képviselői szerint nincsen ellentmondás aközött, hogy a világ egységes és benne általában érvényesül az okság, s másrészt az oksági mechanizmusok következtében új minőségek lépnek fel. Ha ez így van az elemek és vegyületek viszonyában, miért ne lehetne így a test-lélek viszonyban is (Sperry, 1980)?

Összetettebb agy-lélek kapcsolatok

A klasszikus materializmustól kezdve a lelki jelenségek és a viselkedés természeti értelmezésében két fő mozzanat van. Az egyik a feltételezett megfelelés az idegrendszer és a megfelelő pszichológiai szintek között, a másik pedig a determinizmus kérdése. Az újdonság nem e kérdések felmerülése, hanem a módszerek finomodásával, a szakmaközi együttműködéssel és különösen az idegrendszeri képalkotás által felvetett új problémák.

A mai idegtudomány bonyolult viselkedéses és pszichológiai fogalmakból indul ki. Szemben a korábbi évtizedekkel, amikor mondjuk, a fájdalom vagy az elemi tanulás idegrendszeri mechanizmusait keresték, ma sokkal bonyolultabb dolgok mögöttes neurális mechanizmusaira vagyunk kíváncsiak.

Ebben a korai kognitív pszichológiai időszakban a megismerést szándékosan testetlenül tekintettük. Ennek a közvetlen szociológiai oka az volt, hogy a kor, az 1960-as évek patkányalapú neurobiológiája nem tetszett a belső világról és az emberről beszélő kognitív pszichológusoknak. Kétféle felfogás alakult ki, amelyeket Block (1980) úgy jellemez, mint túl liberális és túl pszichosovinizta felfogásokat. A túl liberális felfogás szerint bármilyen fizikai struktúra meg tud valósítani egy megismerési rendszert, akár coca-colás üvegek megszámozott nagy halma is. A pszichosovinizták viszont úgy gondolják, hogy a mai pszichológia már éppen eleget tud ahhoz, hogy pontosan leírja az egyes mentális jelenségek természetét. A kompromisszumos megoldások szerint, ha mindent nem is, de bizonyos lelki jelenségeket más rendszerek is meg tudnak valósítani, nemcsak az emberi agy (például számítógépek is), de ehhez meghatározott szerveződési jellegzetességekre van szükség. Például az emberi munkaemlékezet gépi modelálásához szükség van valamilyen tranziens tárolási állapotba hozható rendszerre.

Például mentális képek neurobiológiájára (Kosslyn, 1994), vagy nyelvi szabályok mögöttes mechanizmusaira (Pinker, 2002, 2006), vagy az érzelmek és a döntések közötti kapcsolat és a viselkedés neurobiológiai szabályozására (Damasio, 1996). A kiindulópontot, a megfelelések keresésének alapvetését a pszichológiai, a nyelvészeti, vagy akár etikai elméletek kidolgozott változatai képviselik. Az új törekvések az idegrendszerre nézve sem naivak, és bátran felhasználják az idegszövetre vonatkozó részletes ismereteket. Egy komplex viselkedés megértéséhez neurális hálózatok értelmezéséből kell kiindulni: „Bár a Network, a hálózat tulajdonságai nyilván függenek a hálózatot alkotó egyedi idegsejtek tulajdonságaitól, túlnőnek ezeken, és létrehozzák a magasabb agyműködéseket.” (Cowan, Hartel és Kandel, 2000. 353.)

Az idegtudomány, a pszichológia és a genetika szorosan összekapcsolódnak a neurális rendszerek epigenetizének vizsgálatában. Különböző, elsősorban szelekciós modellek jöttek létre e kapcsolat értelmezésére, amelyek feltételezik, hogy az aktív szervezet belső modelleket hoz létre, melyek közül, gyakorisági alapon, illetve megerősítéses rendszerek közvetítésével, a környezet választ.

A pszichofiziológia bonyolult feladathelyzetekkel kapcsolódott össze. Immár 150 éve számos pszichológiai kísérletben használnak fiziológiai mutatókat. Az érdekes új mozzanat az, hogy sokkal finomabb technológiákkal, életszerű kísérletezés során, menet közben lehet használni ezeket. Jó példa erre Damasio (1996) munkája, aki reális döntési helyzetekben vizsgálja a bőr elektromos vezetőképességének változásait mint a döntések, kockázatvállalás (pl. tőzsdei döntések) érzelmi aspektusát. A kutatás eljut oda is, hogy bonyolult tőzsdei döntések idegi és hormonális mechanizmusait elemzi. A gyors döntéseket megvalósító tesztoszteron- és dopamin alapú hormonok eufóriát teremtenek, ám a krachok közben szép lassan kiépülő stresszhormonok, a kortizolok működése döntésképtelenné tesz (Coates, 2015). A legtöbb módszer a pszichofiziológia eredményeit az agyra vonatkoztatja, és nem a testi működés egészére. Ugyanakkor a legutóbbi nemzedék számára, a számítástechnikai feldolgozás fejlődése révén, a kiváltott potenciálmódszer sokkal finomabbá vált. Viszonylag könnyen alkalmazható és könnyen feldolgozható, kész programrendszerek vannak, melyek a néhány tucat milliszekundumos látenciaidőket hozzákapcsolják az ingerbemutató és -feldolgozási lépésekhez. Az utóbbi évtizedek igazi nagy újdonsága azonban az agyi képalkotás és feldolgozási módszereinek hozzákapcsolása az agy-gondolkodás kérdéshez.

Az agyi képalkotás diadalmenete

A 19. század közepétől, Broca munkásságától kezdve, a magasabb, elsősorban agykérgi idegműködések és a komplex pszichológiai folyamatok (nyelv, gondolkodás, döntéshozatal) összekapcsolásának királyi útja a részletes esetleírás volt, lokális agysérülések nyomán. Egészen az 1980-as évekig nagy számban jelentek meg azok a klasszikus monografikus feldolgozások és tankönyvek, amelyek a sérültek funkciózavarainak elemzése alapján jutottak el a részletes agykérgi funkció feltérképezéshez (Lurija, 1966). Ennek két nagy korlátja volt. Az agysérülések, az agydaganatok és a sztrókok nem követik az agy tagolódását. Nem teszik meg azt a szívességet, hogy csak az egyik funkcióval kapcsolatos területet ellátó ér sérüljön meg, vagy a baleset szigorúan egyetlen területet érintsen. Ráadásul a legtöbb vizsgálat igen alacsony elemszámot használt, a klinikai kutatás természete miatt. Az 1990-es évektől az agyi képalkotás megjelenése azt ígerte, hogy érintetlen, ép agy mellett, gondosan tervezett kísérletekben, finoman kialakított ingerelrendezések mellett, mentális működés közben lehet vizsgálni az agyműködés alakulását, főként lokalizációját. Ezek a módszerek többnyire anyagcserével kapcsolatos gondolatmeneten alapulnak. Azt vizsgálják, hogy bizonyos feladatok közben hogyan változik az agy oxigén-, illetve cukorfelhasználása egyes területeken, s ebből igyekeznek

következtetni a funkcionális lokalizációra. A módszerek körülményessége és költségessége miatt, a sérüléseken alapuló neuropszichológiához hasonlóan, a kis elemszám problémája itt is hosszan fennállt, ám az adatválság hatására jelentős javulásnak indult. Az igazi újdonság nem pusztán az, hogy a lokalizáció jelölésére agytérképeket használunk, hiszen ez csak egy megjelenítési forma, hanem a neurokognitív funkciók bonyolult folyamatelemzése.

Az 1990-es évek elejének nagy ígérete, elsősorban Pozitron Emissziós Tomográfiát (PET) használva, az volt, hogy azonosíthatók lesznek a klasszikus neuropszichológiából ismert területek, például a hallott beszéd felismeréséért felelős Wernicke-terület a bal felső halántéklebenyi részen (Posner és Raichle, 1994). Negyed évszázad alatt a képzeltetés uralkodó módszerré vált még a pszichológián belül is. Csupán 2018-ban mintegy 6800 pszichológiai cikk alkalmazza e módszereket! A területet két általános vita jellemzi. Az egyik az adatok bonyolultságával összefüggésben korábban tárgyalt statisztikai csapdák megléte, a másik pedig a lokalizációval kapcsolatos önbecsapás kérdése. A lokalizáció nagy veszélye az egyéni különbségektől való eltekintés és a hit abban, hogy a magasabb megismerési folyamatoknak egyetlen helyes megoldása s univerzálisan jellemző, közös kérgi modellje van (Uttal, 2001). A sok publikus képzeltetési adatbázis révén ez a helyzet azonban változik. Két évtized alatt megjelentek az egyéni különbségek képzeltetésen alapuló elemzése is. Egy másik gond, hogy a kérgi térképeket hálózatban kell elhelyezni, ahol a megfelelő, például a szójelentéssel foglalkozó kérgi helyek valahonnan megfelelő bemenetet kapnak. Nem elég egy méhkaptárszerű mozaik, hanem utak is kellene, amit a fehérállomány képzeltető elemzése próbál megoldani. Az összetett folyamatelemzés kérdése, hogy a kognitív működésekben már többnyire sok alfoszám vesz részt, még olyan egyszerű feladatoknál is, mint a szófelismerés. Ahhoz, hogy ezt összekapcsoljuk az aggyal, többféle idői és térbeli felbontású módszert kell egyszerre használnunk. Összetett pszichológiai kutatásokat kell terveznünk, vagyis az új képzeltető technikák a kísérleti anyag összeállítását és a feladattervezést is nagyon kifinomulttá teszik.

El kell kerülnünk a 19. század alkalmi megfigyeléseken alapuló és sokat emlegetett frenológiájának hibáit. A 19. század első felében kialakult első koponyatan, a frenológia a koponya eltéréseit próbálta összekapcsolni kiugró viselkedésekkel (zsenialitás, devianciák, bűnözés). A frenológia nagy hibája az volt, hogy koponyaforma alapján, egyedi esetekből általánosított, és nem igyekezett részletesen feltárni a mögöttes pszichológiai mechanizmusokat. Ha tudjuk is, hogy valami hol történik az agyon belül, még nem tudjuk, hogy pontosan mi is történik ott. Ahogy Kéri Szabolcs és Gulyás Balázs, két magyar idegtudós és pszichiáter összefoglalta, az agyi tevékenység nem pusztán anyagcsere-tevékenység. Van viselkedési, elektromos és neuro-transzmittálási aspektusa is. „Az agyi képzeltető vizsgálatok a viselkedés és az idegrendszeri tevékenység között próbálnak korrelációt találni. Ugyanakkor a neurális korrelációt kereső megközelítésben, az észlelésre, a mozgásra, az emlékezetre, a nyelvre és érzelmekre vonatkozóan azt is tisztáznunk kell, hogy milyen neuronális tevékenységet keresünk. Figyelembe kell vennünk a neurotranszmitterek szintézisének, átvitelének, kibocsátásának, receptor-működésének és újra-felvételének dinamikáját, az elektromos tevékenységet, a mögötte álló anyagcsere-folyamatokat és a vérkeringést [...] Az ezek közötti viszonyokat nem eléggé értjük, bár számos vizsgálat úgy épül fel, mintha ezek akár felcserélhetőek is lennének.” (Kéri és Gulyás, 2003. 1103.)

Elméleti agymodellek a lelki életről

Az utóbbi nemzedék további újdonsága, a kifinomult idegrendszeri vizsgáló eljárások mellett, két elméleti lépés megjelenése. Mind az idegtudomány, mind a kognitív pszichológia áttért az emberi élmény- és megismerési mód egészének összekapcsolására az agyműködés átfogó modelljeivel. Itt nem arról van szó, hogy a kognitív kutatók egy adott agyi mutatórendszert használnak, hanem általános kapcsolatot tételeznek fel a modellálás agyi és pszichológiai szintje között. A mentális működés Chomsky- és Marr-féle komputációs felfogásának, a Fodor képviselte moduláris felfogásnak és a kapcsolatelvű konnekcionista felfogásnak mind megvannak az agyi megfelelői. A konnekcionizmus például abból indult ki, hogy az elméleti neuronok kevés paraméterrel jellemzett átkapcsoló állomások. Ebben a felfogásban a tapasztalatalapú tanulás az elméleti neuronok közti szinapszisok súlyainak megváltozásában jelent meg, és a kapcsolatalakotás, vagyis az asszociatív tanulás közvetlen alapja az elméleti neuronok hálózatának többrétegű összekapcsolása, ahol a cselekvésre irányuló és a külső viselkedést megjelenítő kimeneti és bemeneti rétegek között belső, rejtett rétegek is vannak. Ezt a gondolatmenetet viszik tovább a mai mélytanulás modellek, amelyek igen nagyszámú rejtett réteget engednek meg.

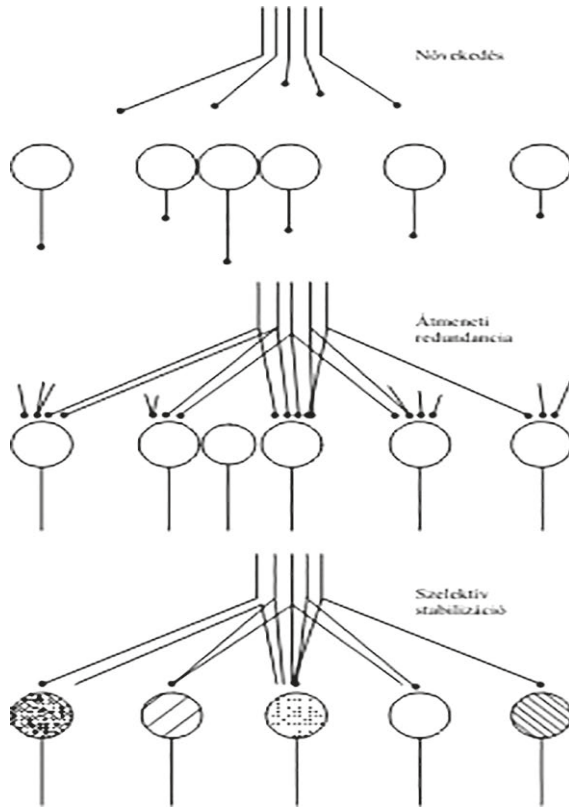
Különleges agyi modellt képeznek azok a felfogások, amelyek átfogó neve idegrendszeri darwinizmus. A neurális darwinizmus modelljei azért is különösen érdekesek, mert fontos egyedfejlődési gondolatmenet is szerepel bennük, és képesek a kulturális tanulás értelmezésére is. E felfogások szerint a központi idegrendszer működésének egyik jellemzője, hogy a kezdeti neurális kapcsolatgazdagságot a fejlődés során „gallyazás” és szelekció követi. A szelekció annak az eredménye, hogy a különböző hálózaton belüli kapcsolatok között versengés lép fel, ahol a győztes többszörös előfordulás vagy használat révén válik győztesse. Azok a részben endogén módon, belülről is generálódó kapcsolatok erősödnek meg, melyek az észlelési bemeneten keresztül is aktiválódnak, amelyeknek van megfelelője a való

Különleges agyi modellt képeznek azok a felfogások, amelyek átfogó neve idegrendszeri darwinizmus. A neurális darwinizmus modelljei azért is különösen érdekesek, mert fontos egyedfejlődési gondolatmenet is szerepel bennük, és képesek a kulturális tanulás értelmezésére is. E felfogások szerint a központi idegrendszer működésének egyik jellemzője, hogy a kezdeti neurális kapcsolatgazdagságot a fejlődés során „gallyazás” és szelekció követi. A szelekció annak az eredménye, hogy a különböző hálózaton belüli kapcsolatok között versengés lép fel, ahol a győztes többszörös előfordulás vagy használat révén válik győztesse. Azok a részben endogén módon, belülről is generálódó kapcsolatok erősödnek meg, melyek az észlelési bemeneten keresztül is aktiválódnak, amelyeknek van megfelelője a való életben (Edelman, 1987, 1990). Az egyedfejlődésben tulajdonképpen különböző neurális hálózati minták közötti versengés és szelekció megy végbe: az idegrendszer egyedfejlődése különböző lehetséges koncepciók (fogalmak) hálózati előképeit hozza létre.

életben (Edelman, 1987, 1990). Az egyedfejlődésben tulajdonképpen különböző neurális hálózati minták közötti versengés és szelekció megy végbe: az idegrendszer egyedfejlődése különböző lehetséges koncepciók (fogalmak) hálózati előképeit hozza létre. Piatelli-Palmarini (1996) az innátista modern nyelvészettel összekapcsolva mutatja meg, hogy ez a szomatikus, testi szelekciós koncepció az instrukciós elmélettel szembeállított szelekciós tanulásfelfogások idegrendszeri megvalósítója. Az elmélet lényege, hogy a darwiniánus szelekció problémáját nemcsak az egyedek kiválasztására, hanem az egy-egy ember idegrendszerén belüli kiválasztási folyamatokra is érvényesíti. Darwini szelekció, a kiválasztás alapja azonban nem a szaporodás, mint a darwini modellben, hanem a tapasztalatban ismétlődő minták előfordulási gyakorisága. A kiválasztott neurális minták maguk nem szaporodnak, hanem a több lehetséges minta közül erősebbé válnak, stabilizálódnak. Ezeket a modelleket képviseli a 2018-as tudományos világdíj nyertese, a francia Jean-Pierre Changeux (2008, 2012), aki először 1983-ban fogalmazta meg a szelekciós modellt. A másik vezető képviselő a Nobel-díjas immunológus, Gerald Edelman (1929–2014). Edelman immunológiai munkáit terjesztette ki az idegrendszerre. Az immunrendszerben az ő szelekciós felfogása szerint az antitestek a genetikailag meglévő nagy készletből szelektálódnak az antigének hatására, s nem az antigének alakítják ki őket instrukciós módon. Ugyanez lenne érvényes az agykéregben is. A tapasztalás az alapvető hálózatokban a meglévő kapcsolatlehetőségek között válogat. A fejlődés úgy is tekinthető, mint a kapcsolatok degenerációja, mint a nagyszámú lehetőség csökkentése. Ezt egy másik Nobel-díjas immunológus, Niels Jerne (1911–1994) is kifejtette, aki szelekciós elméleteiben egyenesen az immunrendszer generatív nyelvтанáról beszélt (Jerne, 1985).

A neurális darwinizmus elmélete szerint az egyéni élet során több ciklus különíthető el. Az első ciklusban alakulnak ki maguk a neurális hálózatok, míg a későbbi ciklusokban azok a szinaptikus ráhangolódások erősödnek meg, amelyek bizonyos fogalmaknak vagy képzeteknek felelnek meg. Maga a szelekció a perceptuális tanulási cikluson alakul az ismétlődésnek megfelelően. A 3. ábra mutatja ezt a modellt.

Vegyük észre, hogy itt kezdetben önszerveződés révén és a környezet hatására kapcsolatok nagy száma jön létre, ez a második szintje az ábrának, amelyek között azután szelektív stabilizáció jön létre, Edelman elmélete szerint a percepció révén. A neurális hálózat mintabeállítási felelnek meg az alapvető fogalmi rendszernek. Ez a neurális szelekciós elmélet bizonyos értelemben Karl Popper és Donald Campbell 1970-es években megfogalmazott evolúciós ismeretelméletét újítja fel. Ennek történeti előzménye Bühler felfogása az ösztön–szokás–értelem hármasságáról. Mai filozófiai megfelelője vagy általánosítása pedig Daniel Dennett elmélete az egymásra épülő darwini, skinneri, popperi és Gregory-féle lényekről. Ezek a darwini kiválasztás, a tanulás, a gondolkodás és a tárgyi kultúra szelekciós ciklusai. A viselkedés szintjén jó példa erre a szelekciós tanulásra a nyelvelsajátítás. Chomsky és követői szerint a környezetnek van szerepe a nyelvelsajátításban, ez azonban nem a semmiből hoz létre struktúrákat, hanem a rendszer meglévő kisszámú paraméterei, genetikusan adott lehetőségei között válogat. Ilyen paraméterek lennének például, hogy az adott nyelvben a szórend vagy a szavak vége fejezi-e ki az alapvető nyelvtani viszonyokat. A paraméterek úgy működnek, mint evolúciósan adott, a szervezetnél meglévő kiinduló hipotézisek a lehetséges nyelvekről. A nyelvelsajátítás ezekkel a lehetséges paraméterekkel mint velünk született korlátokkal dolgozva menne rendkívül gyorsan végbe, szelekciós módon.



3. ábra. Changeux (2012) javaslata a neurális fejlődésről

Kettős kognitív rendszerek és kettős agyi rendszerek

A kettősség nagy múltú a modern pszichológiában. A huszadik század során felmerült ez már a képi és logikai, a szemléletes és propozicionális gondolkodásmód szembeállításában is. Az 1980-as évektől azonban a kettősségek új módon jelentek meg. Nem triviális összhang teremtődött a mentális működés, különösen a kognitív működés egyes feltételezett minőségi kettősségei és a mögöttes agyi rendszerek kettősségei között. Ezek lényege, hogy szembeállítják egymással a cselekvési alapú implicit rendszereket és a kategóriákon alapuló explicit rendszereket. Az első befolyásos javaslat a vizuális feldolgozás munkamegosztásaiból indult ki. Emlősöknél az elsődleges vizuális agykérgi feldolgozást végző tarkólebenyből kiindulva két agykérgi pályarendszert találtak. A dorzális rendszer anatómiailag a fali lebeny vizuális szerepét képviseli, míg a ventrális rendszer a halántéklebeny vizuális működését. A dorzális rendszer felelős a tárgyak elhelyezéséért, sokszor úgy is hivatkoztak rá, mint HOL rendszerre. A halántéklebeny rendszere viszont a MI rendszer, mely a tárgyak leképezéséért felelős. Majmoknál, ha a ventrális vetületet sértik, akkor nem képesek tárgyakat felismerni, ugyanakkor emlékeznek a tárgyak helyére, míg a dorzális rendszer sértése után az állatok felismerik a tárgyakat, de nem emlékeznek a helyükre (Ungerleider és Mishkin, 1982). Goodale és Milner (1985) dorzális és ventrális sérült emberi pácienseket is vizsgált. A ventrális sérülést mutató személyek nem tudták felismerni a tárgyakat, ugyanakkor kézmozdulataik

jól igazodtak a tárgyak formájához. A dorzális sérült személyek azonban nem tudták a tárgyakhoz, például egy kulcshoz, egy tollhoz igazítani kézmozdulataikat, miközben a tárgyakat jól felismerték és jól meg tudták nevezni. Ezért a kettősséget úgy nevezték el, mint az észlelés és cselekvés kettőssége. Marc Jeannerod (1935–2011) francia idegtudós még tovább is ment. Azt hirdeti, hogy ez a különbség a szemantikus (felismerési alapú) és a pragmatikus (cselekvési alapú) rendszerek kettőssége. Elképzelése szerint a mentális rendszer szemantikai megfeleltetést teremt a gondolkodás és a világ között, míg a dorzális rendszer kapcsolja össze a gondolkodást a külvilággal. „Az észleléseknek és a hiedelmeknek világ–gondolkodás illesztésük van, míg szándékoknak gondolkodás–világ irányú illesztésük és okozási viszonyaik. A szándékok okozzák a testmozgást, és egy lehetséges állapotot tényleges megvalósult állapotá tesznek.” Ugyanakkor a két rendszer nincs elválasztva magasabb megismerés-fajtáknál. „Kulturális eszközök cselekvéses használata és elképzelt eszközök használatának pantomimja felteszi, hogy az ember tárolja és képes előhívni a tárgyhasználat sémáit. Ezek a sémák mások cselekvésének megfigyelése alapján alakultak ki. Vagyis a komplex tárgyhasználat éppenséggel vizuális észlelésen alapszik. Amit az ember csinálni képes, az nagymértékben befolyásolja őt abban, hogy mit észlel, de fordítva is, amit csinálni tud, irányítja az, hogy mit lát.” (Jeannerod és Jacob, 2005. 311.) Magyarul minderről Kovács Ilona (2002), valamint a Pléh Csaba, Kovács Gyula és Gulyás Balázs (2006) szerkesztette kézikönyv ad jó bemutatást

Ezt a kettősséget kiterjesztették a nyelv vizsgálatára is. Landau és Jackendoff (2003) felvetették, hogy a vizuális feldolgozás ventrális-dorzális kettőssége a nyelvben a formákra érzékeny és rendkívül nagy főnévi rendszernek felel meg sok tízezer főnévvel, míg a dorzális rendszer viszonylag érzéketlen a formákra és ez irányítja a téri kifejezések, a ragok, a névutók és névelők százas nagyságrendű elemeit. Landau és Jackendoff átfogó tézise kettős: 1. Aszimmetria van a nyelvben a forma és a téri viszonyok kódolásában: a formaérzékeny, állandóan bővülő nyitott rendszerrel egy formára kevésbé figyelő zártabb rendszer áll szemben. 2. Ez a kettősség kapcsolatban van a látáskutatásban felmerült két csatornával, a finomabb felbontású, formacentrikusabb feldolgozást végző MI és a durvább felbontású, inkább hely- és mozgásérzékeny HOL rendszer kettősségével. Számos nyelvben alátámasztható ez, így a magyarban is, nagyszámú kutatás támasztja alá ezt a kettősséget (Pléh, 2014a).

Ullman (2001, 2004) összekapcsolta a kettősség problémáját a már Pinker (2006) által eredetileg 1991-ben bevezetett szabályalapú és elemalapú kettősséggel. Ullman értelmezésében a nyelvi szabályok a kéreg alatti és az elülső kérgi, a készségekért felelős motoros rendszerhez kapcsolódnak. A kéreg alatti motoros központokkal és motoros kéreggel mint a szabályok alapjával áll szemben a halántéklebeny és a hippocampus, mely a tárgyfelismeréshez és az elemek reprezentációjához kapcsolódik.

A legtöbb mai felfogás a kettősségek világát kooperatív módon képzeli el. A látásban a cselekvési és a tárgyfelismerő rendszer együttműködésének segítségével valósul meg, mondjuk, a kalapálás, a fűrészelés, vagy bármilyen bonyolult tárgyhasználat. A nyelv teljességében pedig egyszerre van szükség szabályokra és elemek tárolására. A kettősségek rendszerét összegezve mutatja be a 3. táblázat. A szembeállítások, miközben többnyire nem tarthatóak mereven, évtizedeken keresztül fontos inspirációi voltak a kutatásnak. Olyan irányító elvek voltak, amelyek segítettek a gondolkodás–agy viszony keresését az utóbbi nemzedék során. Bizonyos értelemben jó részük úgy is tekinthető, mint a filozófus Gilbert Ryle (1999) által fél évszázaddal előbb már hangsúlyozott „tudni, mit” és „tudni, hogyan” megkülönböztetés kettőssége. Ilyen a Kahnemann (2013)-féle lassú és gyors megkülönböztetés is, ahol a gyors folyamatok egy „tudni, hogyan”, míg a lassú folyamatok a „tudni, mit” mérlegelő rendszerhez tartoznak hozzá.

3. táblázat. Néhány felmerült kettős mentális rendszer és a nekik megfelelő agyi rendszerek

Elmélet	I. Rendszer	II. Rendszer	Hivatkozás
Funkcionalizmus	Tudni, mit	Tudni, hogyan	Ryle, (1949), 1999
Emlékezeti rendszerek	Epizodikus események, hippocampus	Szemantikus tudás, kéreg	Tulving, 1972
Szabályok-elemek	Elemek, halántéklebeny	Szabályok, Broca-terület	Pinker, (1991), 2002
Explicit–implicit	Tudatos, hippocampus	Előfeszítés, kéreg alatti, kérgi	Schacter, 1987
Cselekvés–észlelés	MI temporális	HOL parietális	Goodale és Milner, 1995
Tudás–készség	Deklaratív hippocampus	Procedurális, homloklebeny, kéreg alatti dúcok	Ullman, 2001
Tudatfajták	Fenomenális tudat, hátsó kérgi részek	Hozzáférési tudat, elülső kérgi részek	Block, 2007
Gyors–lassú	Intuitív	Következtetési	Kahneman, 2015

Az idegtudomány és az elemi szocialitás

Az idegtudomány összekapcsolódott az elemi társas készségek elemzésével is. Ennek a 19. század vége óta megvolt a hagyománya. Egy száz évvel későbbi helyzetben jobb idegtudományi módszereket és kifinomultabb elméleteket kezdtünk használni a társas gondolkodásról. Vegyük az afáziakutatás példáját! Itt klasszikus adatokat használva kiderült, hogy a szorosan nyelvi és a társas tudáson alapuló koherencia eltérő agysérüléseknél károsodik. McDonald (1998) összegezte a traumatikus agysérülések következtében előállt kommunikációs problémákat. Az elülső homloklebeny sérülése azt eredményezi, hogy a betegek nem tudnak különböző értelmezéseket egyszerre kezelni, és a kifejezések szó szerinti értelméhez ragaszkodnak. Nehéz értelmeznük például azt a mondatot, hogy „Feldobta a talpát”, vagy „Majd elsorvad a szerelemtől”. Ez azt vetette fel, hogy az elülső homloklebenyi területeken működnek a társas koherenciáért és a társas értelmezésért felelős tudások. A Salpêtrière Kórházban, Párizsban ezzel foglalkozó kutatók egyenesen „menedzseri tudásról” beszélnek. Ennek lényege „a célhierarchiák, az események idői sorrendje, az események szabályok közötti oksági viszonyok és hasonló leképezése” (Crozier, Sirigu, Lehericy és mtsaik, 1999. 298.). A személyeknek például olyan feladatokat adtak, hogy szókártyákból mondatokat kellett létrehozniuk, mondjuk

A legtöbb mai felfogás a kettőségek világát kooperatív módon képzelel el. A látásban a cselekvési és a tárgyfelismerő rendszer együttműködésének segítségével valósul meg, mondjuk, a kalapálás, a fűrészelés, vagy bármilyen bonyolult tárgyhasználat. A nyelv teljességében pedig egyszerre van szükség szabályokra és elemek tárolására. A kettőségek rendszerét összegezve mutatja be a 3. táblázat. A szembeállítások, miközben többnyire nem tarthatóak mereven, évtizedeken keresztül fontos inspirációi voltak a kutatásnak.

olyan kártyákból, hogy „kutya”, „harap”, „ember”. A hagyományos grammatikai zavart mutató, hátsóhomloklebeny-sérült, Broca-betegek ilyenkor 64%-ban hibáztak. Ugyanakkor, történet-sorozatokat egy kártyasorból simán létrehoztak, például, ha az egyik kártyára az volt írva, hogy „A gyerek megdobta egy kövel a kutyát”, a második kártyára azt írták, hogy „A gyerek elszaladt”, a harmadikra pedig azt, hogy „A kutya megharapta a gyereket”, akkor jó sorrendbe tették a kártyákat, s csak 6%-ban hibáztak. Prefrontálisan sérült betegek viszont alig hibáztak a mondat rekonstrukciójában (4%), míg 62%-ban rosszul rakták össze az események sorrendjét. Modernebb módszerekkel ugyanez a csoport azt is kimutatta, hogy a középső-elülső homloklebenyi területek aktívak, amikor egy történet helyességét kell megítélni, míg a Broca-terület akkor, amikor egy mondat helyességéről van szó.

Ugyanez érvényes a valóságos életakciókban. Ha arra kérjük az ilyen beteget, mondja el, hogyan kell rántottát sütni, akkor nem tudják elmondani, hogy milyen sorrendben van a tojás feltörése, a tojás összekeverése, az olaj felmelegítése, a tojás betevése az olajba, stb. Az elülső homloklebeny, mint arra már egy nemzedékkel korábban Lurija (1976) orosz neuropszichológus is utalt, nagy szerepet játszik a bonyolult, célirányos cselekvések működtetésében. Ez azzal függ össze, hogy a homloklebeny képes viszonylag nagy idői ablakok mellett, elrendezni az eseményeket, míg a szavak összerendezése sokkal kisebb idői ablak mellett zajlik. Damasio (1996) az érzelmi kódolással is összekapcsolta az elülső homloklebenyi területnek ezt a tervezési kognitív szerepét. Kimutatta, hogy prefrontális sérült betegek nem vállalnak felelősséget, és ezzel párhuzamosan a kockázatos helyzetekben náluk nem jelenik meg a helyzet szomatikus jele, az érzelmi izgatottság. Damasio munkájából

kiindulva számos kutatás mutatott rá arra, hogy a társas megismerésnek nem pusztán a szociális szabályokra és konvenciókra, hanem a másokra vonatkozó oldala a ToM-hoz (Theory of Mind) is kapcsolódik.

Nagy visszhangot kaptak a társas megismerés neurobiológiai lehorgonyzásában a tükroneuronokkal kapcsolatos kísérletek. Régi elképzelés volt az, hogy az embernél nagy szerepet játszik mások társas viselkedésének megfeleltetése a saját társas viselkedésre. Az ÉN fogalom kialakulásában sok klasszikus elmélet szerint központi szerepe

Régi elképzelés volt az, hogy az embernél nagy szerepet játszik mások társas viselkedésének megfeleltetése a saját társas viselkedésre. Az ÉN fogalom kialakulásában sok klasszikus elmélet szerint központi szerepe lenne a másokkal való mozgásos interakciónak. Ezeket a motoros társas elméleteket horgonyozta le valóságos neurális képletekbe egy olasz kutatócsoport. Risolatti és munkatársai 1996-ban kimutatták, hogy a majmok pre-motoros kérgében, vagyis a motoros kéreg előtti, viszonylag elülső és felső kérgi területen vannak olyan neuronok, amelyek ugyanúgy reagálnak, mikor egy majom saját maga egy mogyoró után nyúl, és amikor azt látja, hogy egy másik majom ugyanezt a mozgást végzi. Ezért nevezték ezt a rendszert tükroneuron-rendszernek, és úgy képzelték el, hogy a sajátmozgás-szándék és a másoknál látott mozgás között van valamiféle konvergencia (Gallese, Fadiga, Fogassi és Rizzolatti, 1996).

lenne a másokkal való mozgásos interakcióknak. Ezeket a motoros társas elméleteket horgonyozta le valóságos neurális képletekbe egy olasz kutatócsoport. Rizzolatti és munkatársai 1996-ban kimutatták, hogy a majmok premotoros kérgében, vagyis a motoros kéreg előtti, viszonylag elülső és felső kérgi területen vannak olyan neuronok, amelyek ugyanúgy reagálnak, mikor egy majom saját maga egy mogyoró után nyúl, és amikor azt látja, hogy egy másik majom ugyanezt a mozgást végzi. Ezért nevezték ezt a rendszert tükörneuron-rendszernek, és úgy képzeltek el, hogy a sajátmozgás-szándék és a másoknál látott mozgás között van valamiféle konvergencia (Gallese, Fadiga, Fogassi és Rizzolatti, 1996). Számos spekuláció alakult azután ki arra nézve, hogy ennek a rendszernek evolúciós szempontból és egyedfejlődésileg is kitüntetett szerepe lehet a nyelv elsajátításában, az érzelmi empátia kialakulásában és a tudatelméletben. Az elméleti neurobiológus Michael Arbib (2005) egy igen részletes szakaszelméletet dolgozott ki, amelyben már az ember előtt megjelenik egy egyszerű utánzó rendszer, s ennek alapjaként a tükörneuron-rendszer. A hominid evolúcióban erre alapozva kibontakozna egy gesztusokon alapuló kommunikációs rendszer, amelyet azután fokozatosan átvesznek a vokális gesztusok. Számos kritikai mozzanat is érinti a tükörneuron-rendszer feltételezett szerepét. Csibra Gergely szerint ez a rendszer csak a mozgások összerendezéséért felelős, s nem tehető a kulturális tanulás alapjává. Az utóbbi az elülső homlokleány működéséhez kapcsolódna.

Pedagógiai „változásipar”¹

„Valaha úgy tanultatok, hogy két pont között
a legrövidebb út egy egyenes.
Én pedig most azt tanítom néktek,
hogy két pont között a legrövidebb út
ha egyhelyben maradtok.”
(Simonyi Imre: *Új geometria*)

Írásomban az elmúlt évtizedek oktatásügyi reformfolyamatainak néhány jellemző motívumát vizsgálom meg a közpolitikai diskurzuselemzések két alapvető módszerével.² Ezek kiindulópontja az, hogy az oktatásügyi közbeszédben megjelenő szóbeli vagy írásbeli megnyilvánulások – a hírlapi nyilatkozatoktól a központi tantervekig – hatalmi viszonyokat megjelenítő politikai szövegek. Ezek legfőbb sajátossága az, hogy már nem hagyományos értelemben vett igazságkritériumokra épülnek, hanem politikai természetű érvelésmódokra, mivel érvényességüket legfeljebb jövőbeli megvalósulásuk hitelesítheti. A politikai érvelések tehát már nem logikai érvek és ellenérvek logikájában működnek. Sokkal inkább úgy értelmezhetők, mint az oktatáspolitikában fölvetődő témák megnevezéséért, illetve értelmezéséért folytatott szakadatlan nyelvi küzdelmek, amelyek tétje az, hogy melyik érdekcsoport, ki az, aki a diszkurzív térben legitím módon érvényesítheti saját szemléletét és hatalmát az adott terület erőforrásai – oktatásügyi pozíciók, anyagi fejlesztések, tanárképzés, tankönyvírás stb. – fölött.³

A permanens változások diszkurzív megközelítése

Ha a közelmúlt permanens oktatáspolitikai reformaktivitását vizsgáljuk, hamar nyilvánvalóvá válik, hogy a hagyományos történeti értelmezések és módszerek több szempontból sem lehetnek hatékonyak. Egyrészt azért, mert a közelmúlt egymást követő oktatáspolitikai kampányainak mozgatórugói és személyes vonatkozásai még sok esetben homályban vannak, így a változások tudományos bizonyítékokra épülő racionális elemzése roppant kockázatos vállalkozás. Másrészt azért, mert nagyon nehéz oksági magyarázatot találni arra, hogy az állandó reformálás és megújítás lázában égő magyar oktatási rendszer hatékonysága – a hazai és nemzetközi felmérések és közvetlen iskolai tapasztalataink tanúsága szerint – miért nem változott meg számottevően. Több évtizedes távlatban nem igazán érthető, hogy az újra és újra megfogalmazott ragyogó reformcélok – bár látszólag minden szükséges adottság rendelkezésre állt – a tervezettnél jóval kisebb mértékben valósulnak meg, ha megvalósultak egyáltalán.

A politikai döntéshozatal racionális weberi modelljében gondolkodó, társadalom-mérnöki (Szabó, 2016. 583.) szemléletet képviselő politikusok és a kutatók ezeket az

ellentmondásokat és kudarcmechanizmusokat többnyire a tudományosan megalapozott szakmai előrelátások hiányával vagy szubjektív emberi tényezőkkel (jó terv és rossz megvalósítók) magyarázzák. A diszkurzív szemléletű kutatók (Hajnal, 2008. 63.) azonban úgy látják, hogy a politikai célok és programok alacsony hatékonyságú megvalósulása és sok esetben kudarca „kódolva van” az olyan politikai rendszerekben, amelyek nem vesznek tudomást a társadalom roppant bonyolult érdekviszonyairól, és a politikai élet működtetését egy szűk elit szakmai feladatának tekintik.

Az oktatási reformfolyamat politikai természete

Az átpolitizálódás értelmezése

Az átpolitizálódás ebben az értelemben azt jelenti, hogy a hatalmi harcok, a (*politics* értelemben felfogott) politika logikája mind jobban felülírta a közpolitika, s ezen belül az oktatási szakpolitika (*policy-making*) szempontjait. Mindez már megindult az ezredforduló előtt (Szente, 2001), de nagymértékben felgyorsult 2010 után (Jenei, 2014). Az oktatáspolitikai döntésekben egyre kevésbé működött a tanügyigazgatási apparátus stabilizáló szerepe az erőforrásokért versengő érdekcsoportok hatalmi ambícióival szemben (Vass, 1999. 101–103.), egyre inkább háttérbe szorultak a társadalmi és politikai egyeztetések. Ennek legfőbb megnyilvánulása az lett, hogy az erőforrásokért folytatott harcokban megerősödött egy sok tekintetben premodern oktatáspolitikai működési mód és legitimációs érvrendszer, amely a szakmai teljesítményeket és együttműködést háttérbe szorítva a konfrontatív politikai logika alapján szerveződött, torzult el.⁴

A politika és az oktatási közpolitika idődimenzióinak különbsége

Ha az elmúlt évtizedek permanens oktatási reformjait, az iskolaszervezet és a központi tantervek folyamatos átalakítását, a gyors ütemű kampányok és fejlesztések megállíthatatlan áradását vizsgáljuk, akkor nem nehéz észrevenni, hogy ezeknek a folyamatoknak alapvetően politikai (hatalmi) természete van, ami az aktuális pártcsatározások, évenkénti

Ha az elmúlt évtizedek permanens oktatási reformjait, az iskolaszervezet és a központi tantervek folyamatos átalakítását, a gyors ütemű kampányok és fejlesztések megállíthatatlan áradását vizsgáljuk, akkor nem nehéz észrevenni, hogy ezeknek a folyamatoknak alapvetően politikai (hatalmi) természete van, ami az aktuális pártcsatározások, évenkénti költségvetési viták és a négyévenkénti választások időfelfogásához igazodik. Ezzel szemben az oktatásügy roppant komplex és bonyolult (lomha) társadalmi alrendszer, amelynek alapvető mozgása és mozgatása inkább csak évtizedekben mérhető. A közoktatásban megvalósított alapvető változtatások tényleges milyensége és össztársadalmi hatása legkevesebb tizenkét év után, de valójában inkább csak húsz év után érzékelhető és értékelhető nagy biztonsággal. Természetesen időközben sokféle korrekció, módosítás is szükséges lehet a felhalmozódott tapasztalatok, illetve különböző mérések alapján, de a gyökeres átalakításhoz következetes stratégiai döntések szükségesek (Fullan, 2008).

költségvetési viták és a négyévenkénti választások időfelfogásához igazodik. Ezzel szemben az oktatásügy roppant komplex és bonyolult (lomha) társadalmi alrendszer, amelynek alapvető mozgása és mozgatása inkább csak évtizedekben mérhető. A közoktatásban megvalósított alapvető változtatások tényleges milyensége és össztársadalmi hatása legkevesebb tizenkét év után, de valójában inkább csak húsz év után érzékelhető és értékelhető nagy biztonsággal. Természetesen időközben sokféle korrekció, módosítás is szükséges lehet a felhalmozódott tapasztalatok, illetve különböző mérések alapján, de a gyökeres átalakításhoz következetes stratégiai döntések szükségesek (Fullan, 2008). Jól tudjuk azonban, hogy az elmúlt harminc évben a radikális váltások ennél jóval sűrűbben követték egymást, ami indirekt módon azt jelenti, hogy az oktatáspolitikai (át)alakítások nem az alaposan megismert tapasztalati tényeken és kiérlelt tudományos eredményeken alapultak, hanem a központi erőforrásokért folytatott politikai harcok erőterében zajló egyeztetések nyomán jöttek létre.

Knausz Imre már az ezredfordulón Déva várának építéséhez hasonlította az oktatási reformfolyamatot: „Néhány hónap alatt egy valamirevaló helyi tantervet sem lehet elkészíteni, nemhogy egy ország közoktatását szabályozó dokumentumrendszert [...] A produktum újabb vitákat indukál, majd lépésről lépésre kiderülnek a tanterv elkerülhetetlen gyarlóságai, és mindez hivatkozási alap az újabb – és az oktatást újra megrázó – tantervi reformnak.” (Knausz, 2000. 8.).

A politikai logika dominanciája

A vázolt ellentmondások szorosan összefüggenek a (párt)politikai szféra sajátosságaival. A politikusok ugyanis gyors és folyamatos cselekvési-változtatási kényszerben vannak a választók előtt. („Ront vagy javít, de nem henyél”). Tudatosan vagy öntudatlanul megélt politikaformáló szerepük és legitimitásuk azt diktálja, hogy „megmutassák” magukat, hogy igazolják „éremességüket”, többek között a mindenkit érintő oktatás területén is. Ráadásul a politikai választások sok esetben illuzórikus retorikája nagymértékben eltér az oktatásügyi apparátus ideológiamentesebb, szenvtelenebb nyelvhasználatától, amely tovább növeli az ellentmondásokat. A pártprogramok szimbolikus stílusa ugyanis magabiztos megoldásokat, „gyökeres változásokat”, gyors eredményeket, befejezett tevékenységeket ígér, miközben a tényleges lehetőségek mindezt nem teszik lehetővé. A politikai logika dominanciája legfőképpen abban nyilvánul meg, hogy az oktatási reformok keretében megfogalmazott célok, problémák és teljesítmények megfogalmazása nem kutatási eredményekre, tényekre (Halász, 2009. 22–23.), indikátorokra alapozódik, sokkal inkább ideologikus metaforákra (Bauer, 2014a. 206–208.), amelyek számon kérhetősége – a politikai diskurzus megoldhatatlan, de örökösen megoldásra váró közösségi problémák és feladatok tematizálása. Mert cselekvésre orientált, a megoldást mindig kitzúzi és többnyire végre is hajtja, de maga a közösségi gond más módon, más alakban ’újratermelődik’. A magán- és a közérdek [...] közötti ellentét csak időlegesen és adott határokon belül oldható fel. Maga az ellentét megszüntethetetlen, és ezt a paradoxont éppen a politika szférája jeleníti meg.”

Permanens reformok – folyamatos válságnarratíva – ciklikus válságok

A választási ciklusokkal szorosan összefüggő „kiérleltlen” (Bajomi, 2006) oktatási reformaktivitás visszatérő kudarccokat (Hajnal, 2009) és válságokat (Sáska, 1992) eredményez a közoktatásban, amit – az ördögi kör itt zárul – folyamatos válságnarratívákkal legitimálnak. Ez a működési mód lényegében a közoktatásra vonatkozó állandósult morális pánikra, „háborús helyzetre” és folyamatos válságkezelésre épül. Az aktuálisan

domináns helyzetbe kerülő új oktatáspolitikai érdekcsoport – a váltás történhet akár egy politikai párton vagy kormányzaton belül is – deklaratív módon kijelenti, hogy csak „romokat” és általános válságot talált. A magyar közoktatás súlyos „krízishelyzetben” van, amelyet csak „gyors és gyökeres” változtatásokkal lehet orvosolni. Az új oktatási reformok többnyire látványos sajtókampánnyal kezdődnek, amelyek az iskolákban uralkodó áldatlan állapotokról, túlterhelésről vagy éppen színvonalcsökkenésről szólnak. Az utóbbi időben ezek mellé felzárkóztak a „világméretű kihívások” (az iskolai agresszió, a digitális kultúra térhódítása, a globális felmelegedés), illetve különböző típusú „morális pánikok”. Erre mind az oktatással foglalkozó politikusok, mind pedig az oktatási szakapparátus az iskolarendszer lázas átszervezésébe kezd: újabb és újabb rendeletekkel és dokumentumokkal (tantervek, követelményrendszerek, tankönyvi változtatások) bombázza a közoktatás szereplőit. Ezután óriási költségvetésű EU-projektek, tananyagfejlesztések, tanári továbbképzések indulnak, amelyek során a reformok mozgatásában legaktívabb tananyagfejlesztők kiképzik a pedagógusok egy részét – többnyire ugyanazon innovatív iskolák ugyanazon tanárait, esetleg átszervezik a tanügyigazgatást is. A kampány sikeres befejezése – imponáló számadatok: sok-sok új taneszköz, kiképzett tanár – látványos teret kap a sajtóban, ami egy rövid ideig azt a képet mutatja, hogy alapvetően megváltozott a magyar iskolarendszer világa. Ám hamarosan kiderül, hogy a közoktatás óriási intézményrendszer, az ilyen jellegű változtatások csak évtizedek alatt igazolódhatnak releváns módon vissza. Azok az oktatáspolitikai vagy szakmai csoportok, amelyek valamilyen módon korábban kiszorultak a reformfolyamatból, látványosan bírálják a reformgyengeségeit és Új Reformot követelnek... és kezdődhet az újabb reformciklus előlől.

A párharcok világában megszokott rövid távú aktivitás azonban az oktatásügyben állandósult zavarokat, folyamatos időhiányt és kapkodást eredményez. Ebben a logikában ugyanis nincs idő sem arra, hogy szakszerűen megvizsgálják és értékeljék az előző kurzus oktatáspolitikai döntéseinek eredményeit, sem pedig arra, hogy szakszerűen megtervezzék és bevezessék az új programokat. Így folyamatosan félbe maradt reformprogramok, rosszul megalapozott fejlesztések és az oktatáspolitikai „rángatás” miatt

Az új oktatási reformok többnyire látványos sajtókampánnyal kezdődnek, amelyek az iskolákban uralkodó áldatlan állapotokról, túlterhelésről vagy éppen színvonalcsökkenésről szólnak. Az utóbbi időben ezek mellé felzárkóztak a „világméretű kihívások” (az iskolai agresszió, a digitális kultúra térhódítása, a globális felmelegedés), illetve különböző típusú „morális pánikok”. Erre mind az oktatással foglalkozó politikusok, mind pedig az oktatási szakapparátus az iskolarendszer lázas átszervezésébe kezd: újabb és újabb rendeletekkel és dokumentumokkal (tantervek, követelményrendszerek, tankönyvi változtatások) bombázza a közoktatás szereplőit. Ezután óriási költségvetésű EU-projektek, tananyagfejlesztések, tanári továbbképzések indulnak, amelyek során a reformok mozgatásában legaktívabb tananyagfejlesztők kiképzik a pedagógusok egy részét – többnyire ugyanazon innovatív iskolák ugyanazon tanárait, esetleg átszervezik a tanügyigazgatást is.

kiábrándult pedagógusok jellemzik a roppant pazarló (Pétervári, 2012) és az iskolai szinten sok tekintetben terméketlen permanens oktatási reformfolyamatokat.

A válságnarratíva önmagában természetesen nem ördögtől való találmány. Philip Hall Coombs (1971) már az 1960-as években az oktatás „világválságáról” beszél, ami szerinte abból következik, hogy az oktatási rendszerek rendkívül lassan és nehezen alkalmazkodnak a gyorsan változó világhoz. Ebből következően az ezredfordulóra a pedagógiai szakirodalomban is elfogadottá vált, hogy az iskolarendszerek – mint minden más társadalmi szervezetnek – folyamatosan átalakuló „tanulószervezetté” (Halász, 2007) kell válnia ahhoz, hogy követni tudja a társadalmi változásokat. Ez a szemléletváltás az elmúlt évtizedekben fokozatosan formálta át a korábbi zárt rendszerű modelleket, amelyek a szervezetek válságát eredendően „patologikusnak” tekintették, és amelyek a korábbi, „normál” működés visszaállítását tűzték ki célul. A nyitottabb modellek (Coombs, 2010. 17–20.) a korábbiakhoz képest jóval szélesebb társadalmi kontextusban értelmezik a szervezetek válságjelenségeit, és a nehézségek tanulságai-ból kihozható pozitív jövőbeli lehetőségekre koncentrálnak „a válság egyben lehetőség a megújulásra” jelszó jegyében.

Az üzleti életben a válságkezelésnek, illetve az ügynevezett kríziskommunikáció-nak már komoly hagyománya van (Barlai és Kővágó, 2004). A kríziskommunikáció természetesen ebben a szférában is a felelősség pozicionálásáról (elhárításáról), a szervezeti imázs védelméről (*apologia*) szól, de a különböző válságmenedzselési modellek (Tanács és Zempléni, 2015. 5–7.) legfőképpen a piaci szervezetek hatékony működésének folyamatos fenntartását szolgálják. A közoktatási reformfolyamatok során megjelenő válságnarratívák és kríziskommunikáció értelmezése szempontjából számunka a magyar PR-szakirodalomban (Barlai és Kővágó, 1996. 25–26.) is meghonosodott primer és szekunder valóság, valamint a kettő között kifeszülő „kritikus zóna” fogalmi izgalmasak. Ebben az értelemben a primer valóság a tényleges (objektív) helyzetet, a szekunder valóság ennek a kríziskommunikációban, illetve a közvéleményben kialakult képét jelenti, a kritikus zóna pedig a kettő közötti tér, amelyen belül a döntéshozók mozoghatnak. Úgy gondolom, hogy az elmúlt évtizedek oktatási reformfolyamatainak, illetve a magyar iskolarendszer aktuális helyzetének megítélése szorosan összefügg ennek a kritikus zónának az értelmezésével. Bauer Lilla írja: „A válság, kudarc, krízis szavak folyamatos sulykolásával világmegváltó, radikális és azonnali jobblétet teremtő erőt tulajdonítunk a programokat megfogalmazó, bevezetésükről döntést hozó politikai erőknek. Éppen ezzel gátoljuk meg ezután azt, hogy a kis lépésekben való haladásnak, az egyes problémákon való átevickélésnek [...] teret adjunk. Látókörünkben kiesnek a részsikerek, a töredékes megvalósulások és hajlamosak vagyunk ezen apró pozitívumok negligálása révén a teljes programot, sőt a program célját magát is kudarcnak tekinteni [...] a négyéves politikai regnálás után pedig dühödten leszavazni.” (Bauer, 2014b. 117–118.)

Pedagógiai „váltásipar” – versengés a fejlesztési forrásokért

Az erőforrásokért folytatott harcban sajátos érdekviszony alakult ki az elmúlt évtizedekben a politikai aréna szembenálló pártjai, illetve 2010 után a hatalmon lévő pártokon belüli oktatáspolitikai érdekcsoportok között. A kormányzati pozícióba, döntési helyzetbe kerülő szereplők és a hozzájuk tartozó kliensek – az állandóan változó erőviszonyok miatt – abban érdekeltek, hogy hatalmukat közpolitikaként érvényesítsék, illetve, hogy az általuk megszerzett erőforrásokat minél gyorsabb ütemben felhasználják. A „váltásipar”-nak nevezett jelenség mögött tehát azok a szakmai és politikai érdekharcolók húzódnak, amelyek az Európai Unió által finanszírozott oktatáspolitikai innovációk és felzárkóztató nagyprojektek birtoklásáért folytak és folynak. A kifejezés pontosan

rávilágít az oktatáspolitikai elit (kormányon és ellenzékben lévők) sajátos érdekviszonyaira. A politikai legitimáció egyfelől állandó változtatást, megújítást, fejlesztést követel tőlük, tehát permanens reformokkal kell igazolniuk politikai létjogosultságukat, rátermettségüket, az erőforrások fölötti döntési helyzetüket. A politikai váltógazdálkodás bizonytalansága és az oktatási rendszer integrálatlansága ugyanakkor nem teszi lehetővé hosszú távú munkálkodásukat, ezért a változtatások felszínesek maradnak.

Mindez azt is lehetővé teszi – ez a legkényelmesebb és leggazdaságosabb –, hogy az oktatási rendszer lényegében a „mindig újrakezdődő reform” állapotában maradjon, hiszen egyrészt mindig le kell rombolni az előző kurzus „rossz irányú” fejlesztéseit, másrészt mindig el lehet kezdeni a „jó irányú” fejlesztéseket. Ez azzal a következménnyel járt, hogy az elmúlt évtizedek permanens reformjai és uniós megaprojektjei ellenére a magyarországi oktatáspolitikai változások olyan érdekviszonyrendszerben történtek, amelyben többnyire maga az oktatásirányítás „termelte újra” a mindig megoldandó feladatokat, amelyben az egymástól többnyire elszigetelt érdekcsoportok a rendszer dezintegrálásában voltak érdekelték, amelyek így szükségképpen nem hoztak alapvető strukturális változásokat.

Kísérteties érzés újraolvasni Halász Gábor (1988. 3.) szavait, amelyekkel az 1970–80-as évek oktatáspolitikai folyamatait írta le: „Az oktatás ügye iránt elkötelezett politikaalakítók a saját területük fontosságának demonstrálásában és ambiciózus fejlesztési programok elfogadtatásában érdekeltek; s a források centralizált elosztási rendszerében más ésszerű stratégiájuk valóban nem is lehet. A különböző társadalompolitikai programok, köztük az oktatási reformprogramok így olyan ’kvázi-politikákat’ eredményeznek, melyeknek nem végrehajthatóságuk, hanem meggyőző erejük jelenti a mércéjét. Az ilyen demonstratív politikák egyfajta inflatorikus mechanizmust visznek bele a politikaalakítás folyamatába. E mechanizmuson belül a politikaalakítás integrációjának a megteremtésére való törekvés az adott szakterület ’elárulását’ jelenti. A rövid távú haszonszerzésre törekvő résztvevők abban érdekeltek, hogy ne figyeljenek egymásra, ami a politikaalakító ágensek közötti kommunikációnak, azaz a politikaintegráció egyik alapfeltételének a szétzilálódását eredményezi.”

Miről van szó? Az iskolarendszer működtetése során nagyon sok egymásnak ellentmondó, egymást kizáró igény fogalmazódik meg: a diákok, szülők, tanárok, intézményvezetők, oktatáspolitikusok természetes módon másként gondolkodnak az iskoláról, másként gazdálkodnának a rendelkezésre álló – mindig szűkösnek tekintett – forrásokkal.

Az erőforrásokért folytatott harcban sajátos érdekviszony alakult ki az elmúlt évtizedekben a politikai aréna szembenálló pártjai, illetve 2010 után a hatalmon lévő pártokon belüli oktatáspolitikai érdekcsoportok között. A kormányzati pozícióba, döntési helyzetbe kerülő szereplők és a hozzájuk tartozó kliensek – az állandóan változó erőviszonyok miatt – abban érdekeltek, hogy hatalmukat közpolitika-ként érvényesítsék, illetve, hogy az általuk megszerzett erőforrásokat minél gyorsabb ütemben felhasználják. A „változásipar”-nak nevezett jelenség mögött tehát azok a szakmai és politikai érdekharcok húzódnak, amelyek az Európai Unió által finanszírozott oktatáspolitikai innovációk és felzárkóztató nagyprojektek birtoklásáért folytak és folynak.

Egy ideig úgy tűnt, hogy a rendszerváltás nyomán kialakulnak majd a különböző szintű igényeket és egymásnak feszülő érdekeket összehangoló érdekegyeztető fórumok, intézmények és transzferek, amelyek szigorúan rögzített törvényes rend szerint biztosítják majd az oktatási rendszer egységes működését. Ezek a makro- és mikroszintet finoman összehangoló mechanizmusok azonban nem erősödtek meg, és az ezredforduló után már egyre formálisabban, egyre homályosabban működtek. Így a centralizálódás erősödésével párhuzamosan az oktatási rendszer integrálásának legfőbb módja – az előző politikai rendszer gyakorlatához hasonlóan – a panaszkodás és a „politikai kijárási” lett. A panaszkodás („már krétára se futja”) és a krízishelyzet emlegetése szervesen kapcsolódik ahhoz az érdekvényesítő versengéshez, amely a felsőbb politikai szintek kegyeinek megnyeréséért folyik. Ennek a diszkurzív térnek a legfőbb sajátossága az, hogy a különböző szinteken elhelyezkedő szereplők a rendszer integrálását szervező horizontális együttműködések helyett legfőképpen a központi döntéshozók erőforrást biztosító figyelméért harcolnak, hiszen a politikai akaratnak való megfelelés sok tekintetben fontosabb, mint a szakmai teljesítmény. Így hosszú és bonyolult társadalmi érdekegyeztetések helyett a rivális érdekcsoportoknak „csupán” a politikai döntéshozókat kell újra meg újra meggyőzniük az általuk képviselt „népnevelői” programok fontosságáról. A pedagógiai indokokkal is alátámasztott intézményi vagy morális válság mértékének hatásos kommunikálása például fontos politikai eszközzé vált a központi politikai döntéshozók figyelmének felkeltésében. A rivális érdekcsoportok meghaladására hivatkozó gyors és radikális válságkezelési program kidolgozása egyrészt öngazoló legitimációs eszközként működött, másrészt pedig kijelölte az előzetes felelősök és a leendő bűnbakok körét is. Az állandósult „háborús helyzet” emlegetése pedig felmentette a hatalmi helyzetbe került oktatáspolitikai vezetőket a széles körű érdekegyeztetés kényszere alól, és bizonyos mértékben elterelte a figyelmet az oktatásügy más problémáinak megoldatlanságáról.

A szakpolitikai szempontok háttérbe szorulása

Mi a realitása a krízisnarratívának?

Ha különböző nemzetközi felmérések (PISA, PIRLS, IEA, TIMSS) tükrében megvizsgáljuk a magyar közoktatás összteljesítményét, illetve a különböző tanulói teljesítményeket, akkor azt láthatjuk, hogy lényegében a „helyünkön vagyunk” (Mészáros, 2013). A közép-kelet-európai térség országaival – ideértve Ausztriát és Szlovéniát is – nagyjából azonos szinten mozogva, nemzetközi összehasonlításban folyamatosan az úgynevezett OECD-országok középmezőnyéhez tartozunk évtizedek óta. Önmagában tehát az iskolai teljesítmények tényleges változása, romlása nem indokolja (Bauer, 2104a. 208–209.) az elmúlt évtizedek folyamatos morális pánikjait és válságkezelő hangulatát, miközben többnyire éppen erre hivatkozva zakatol a permanens oktatási reform. Ebben az esetben legfeljebb az értékválasztások mentén lehet vitatkozni.⁵

Miért hiányzik az iskolai szelektivitás problémája a reformdiskurzusból?

Ugyanakkor feltűnő, hogy az a terület, ahol a magyar közoktatás leginkább elmarad a többi országtól – ami miatt tehát a leginkább válsághelyzetet kellene kiáltani –, nem igazán szerepel a mainstream oktatáspolitikai diskurzusbán, illetve az oktatási reformok meghatározó célkitűzései között. Az iskolai szelektivitás problémája nagyjából csak a neveléstudomány szakembereit foglalkoztatja. A magyar iskolarendszer ugyanis nemzetközi összehasonlításban nagyon gyenge teljesítményt nyújt a diákok otthonról hozott hátrányainak kompenzálásában. Ez a téma azonban inkább csak a pedagógiai szakértők

és a téma iránt érdeklődő közvélemény körében folyó kommunikációban játszik lényeges szerepet. A hivatalos oktatáspolitikai gyakorlatban mindez periférikus helyet foglal el, legfeljebb az esélyegyenlőség megteremtésére vonatkozó ideológiaként jelenik meg a hivatalos diskurzusban. Csapó Benő (2018) szavai jól jellemzik a szaktudomány aggodalmait: „Magyarországon igen nagyok (a teljes varianciához viszonyítva a világon a legnagyobbak) az iskolák közti különbségek. Mivel ez jelentősen visszafogja az oktatási rendszer teljesítményét, különböző más adatbázisok alapján is megvizsgáltuk a helyzetet. [...] Azt látjuk, hogy a tanulók erőteljes szelekciója már az iskola kezdő szakaszában elkezdődik, és a különbség minden iskolafokozatban tovább nő. Magyarország azok közé az országok közé tartozik, ahol a tanulók társadalmi háttere a legerőteljesebben meghatározza a teljesítményeket. Ez is egy nagyon fontos üzenet számunkra, amivel valamit kell kezdenünk.”

Úgy tűnik azonban, hogy az elmúlt évtizedek oktatáspolitikai irányítóit nem a szaktudomány által fókuszba állított szelekciós problémák izgatták. Mintha a tudományos mérésekre és számszerű indikátorokra támaszkodó hosszú távú szakmai fejlesztési célok és stratégiai programok (*policy*), valamint a különböző szintek integrálását elősegítő konszenzusos viták helyett a Halász Gábor által említett „kvázi-politika” érvényesült volna legfőképpen. Ennek egyik eleme az intézményrendszer szinten tartása volt, bár a források bizonyos mértékű kivonása és átcsoportosítása sem volt ritkaság az elmúlt évtizedekben. A másik fontos jellemzője pedig az volt, hogy ténylegesen a rövid távon kezelhető vagy látványosan kommunikálható nehézségek kerültek előtérbe a strukturális problémák helyett, a fejlesztési forrásokért folytatott harcok logikájának megfelelően.

A rendszerintegráció problémái

Az oktatási rendszer átpolitikálódásának másik következménye a magyar oktatási rendszer integrálatlansága. Ennek alapvető oka a központi fejlesztési forrásokért folytatott küzdelemben működő, már említett centralizált premodern döntési mechanizmus, amely nem kellőképpen támaszkodik szaktudományos érvekre, és folyamatosan „szétzilálja” a horizontális kapcsolatokat, valamint a többszintű szakmai érdekegyeztetések demokratikus formáit.⁶ Korábban már volt szó a közös nyelv hiányáról, ami a rendszerintegráció szempontjából azt is jelenti, hogy folyamatosan összemosódnak különböző szintű és típusú oktatáspolitikai beszédmódok: egy sajátos pszichopedagógiai nyelv („a gyermek általános érdeke”), a tanügy-igazgatás (*policy*), a politika (*politics*) terminológiája és az iskolákban használt pedagógiai nyelvezet. Mindez nemcsak azt jelenti, hogy a szereplők nem beszélnek egy nyelvet, hanem azt is, hogy gyakran differenciálatlanul összezsúsznak, összemosódnak a különböző szerepek és illetékességi körök. A reformokat kezdeményező tanügyi vezetők sok esetben olyan „népnevelői” attitűdöt, pedagógiai gondolkodásmódot igyekeznek képviselni a reformok során, amelyek nem országos, sokkal inkább iskolai, osztálytermi szinten kezelhetőek adekvátn és eredményesen.

A mai magyar oktatási rendszer szereplőinek viszonyát jól jellemzik Kornai János 1983-ban írt, már elfeledettnek hitt szavai: „Az a vízió alakult ki bennem, mintha előbb egy gyár modern diszpécsertermébe léptem volna be, benne a különböző 'szabályozók', gombok, kapcsolók százai, műszerek és villogó jelzőlámpák. Ott sűrögnek-forognak a diszpécserek, hol ezt a gombot nyomják be, hol azt a kart forgatják el. Utána pedig átmelegyek az üzembe: lám talicskával tolják az anyagot, a művezető rekedtre ordítja magát. Igaz, folyik a termelés – de függetlenül attól, hogy az impozáns diszpécsertérben melyik gombot nyomogatják. Nem csoda, hiszen nincs is összekapcsolva vezetékhálózat a diszpécsertér és a műhely.” (Kornai, 1983. 165–166.)

Az országos tanévnyitók diszkurzív tere

A vizsgált szövegek

Bár a mindenkori oktatási miniszterek, állami vezetők ünnepi beszédei hagyományos értelemben nem tekinthetők tudományos szakszövegeknek, diszkurzív elemzések tárgyaként mégis jól rávilágíthatnak egy-egy politikai kurzus alapvető ideológiai és oktatáspolitikai törekvéseire, összehasonlításuk pedig módot ad arra, hogy bepillantassunk az elmúlt évtizedek politikai váltógazdálkodásának természetébe. A sajátos műfaj kiválasztásakor alapvetően pragmatikus megfontolások vezettek. A szövegek jól elemezhető rövidségén túl legfőképpen az, hogy ezek a beszédek roppant közérthető nyelven szólnak meg. Nemcsak a politikai és szakmai elitet szólítják meg, mint például a pártpolitikai programok vagy oktatáspolitikai szakanyagok többsége, nemcsak a pedagógustársadalmat, mint a tantervek és követelményrendszerek, utasítások, hanem mindenkit: szülőket, tanárokat, diákokat. Ez a közérthetőség roppant előnyös az elemző számára, hiszen így direkt módon, közvetlen formában fogalmazódnak meg az alapvető oktatáspolitikai ideológiák, célok és programok, a szereplők kevésbé rejtőzhetnek el a szakmai nyelv útvesztőiben.

Nyilvánvaló persze, hogy egy ilyen jellegű ünnepi beszéd – műfajából adódóan – meglehetősen sematikus, és önmagában nem sok praktikus információt hordoz. Ugyanakkor azonban több egymást követő miniszteri megnyilvánulás összevetése roppant sokféle tanulással szolgál, hiszen egységes diszkurzív struktúrába rendeződik.⁷ Egyrészt kijelöli az ilyen jellegű közbeszéd érvényességi határait, értelmezési horizontját. Másrészt a szövegek egymásra vonatkoztatása révén képet kaphatunk az oktatáspolitikai szereplőknek „versengő együttműködéséről”. Fontos még megemlíteni azt is, hogy ezek a beszédek hosszabb időtávlatban kiválóan megjelenítik az alapvető oktatáspolitikai változások főbb tendenciáját és dinamikáját is. A történeti összehasonlítás azért is izgalmas, mert így bizonyos mértékben tetten érhető a folytonosság és a megszakítottság az oktatásügyi változások terén, illetve jól kijelölhetőek az alapvető törésvonalak is.

A továbbiakban a közelmúlt oktatási minisztereinek – Andrásfalvy Bertalan (*Alapelvünk...*, 1991), Mádl Ferenc (*Beszélgetés...*, 1993), Fodor Gábor (*Biztonságos...*, 1995), Pokorni Zoltán (*Tanításra...*, 1999), Pálincás József (*Beszélgetés...*, 2001), Magyar Bálint (*Egy Magyarországon...*, 2002; Magyar, 2004), Hiller István (Hiller, 2008), Hoffmann Rózsa (*Nagy változások...*, 2011), Balog Zoltán (Balogh, 2014, 2017) – országos tanévnyitók, illetve pedagógusnapi beszédeiből emelek ki néhány különösen jellemzőnek tekinthető megfogalmazást. A kiemelés itt szó szerint értendő, mivel a beszédek teljes körű elemzésére több szempontból sem vállalkozhatom. Legfőképpen azért, mert az alapvető céloom a diszkurzív megközelítések sokoldalú alkalmazhatóságának a bemutatása, ezért az ilyen jellegű „mélyfúrás” inkább csak redundánssá és esetlegessé⁸ tenné az írást.

Nyelvhasználati módok

A beszédmódok keveredése

A különböző világnézetű és pártállású oktatáspolitikai vezetők ünnepi beszédeiben – sok esetben egymáshoz kapcsolódóan – szétválaszthatatlan módon keverednek a demokratikus (partneri), uralmi (paternalista) és ideologikus (ellenségkereső) beszédmódok. Ez egyrészt abból adódik, hogy nem tisztázott a szövegek célközönsége: hol a szülőkhöz, az egész országhoz szólnak, hol pedig az úgynevezett pedagógustársadalomhoz. Ez utóbbi esetben jól tetten érhető a mindenkori közoktatási vezető kettős szerepvilága.

Egyfelől tanügyi vezetőként, egy hierarchikusan szervezett intézmény kapitányaként paternalista módon ígér és számon kér, dicsér és bírál, másfelől azonban egy hivatásrendi szervezet „szolgájaként” (minisztereként) a partneri viszonyrendszerben kér újabb és újabb erőfeszítést a kollégáktól: „mi pedagógusok”... Mindez azt is jelenti, hogy ezek a szövegek sajátos nyelvi ötvözetet képviselnek: a bensőséges hangvételű iskolai, illetve köznyelvi szóhasználat keveredik bennük az emelkedettebb, patetikusabb hanggal, a neveléstudományi érvelés az államigazgatási zsargonnal, a pártpolitikai deklaráció a pedagógiai ethosszal, civilizátori elszántsággal és a vezetői szigorral. Legalább ennyire izgalmas a miniszterek által használt politikai nyelv kettőssége, amely legfőképpen az oktatásra vonatkozó tények, értékek, feladatok és célok szisztematikus összemosódásában nyilvánul meg. Számtalan olyan – sok esetben impozáns számokkal is gazdagon illusztrált – megállapítás fogalmazódik meg ezekben a beszédekben, amelyek tényleges igazságtartalma nehezen értelmezhető. „Az esélyegyenlőség biztosítása”, „a túlterhelés megállítása”, „az iskolarendszer modernizálása”, „a tanítás nyugodt feltételeinek megteremtése”, „a pedagógusok megbecsülése” típusú kifejezések esetében nem megállapítható, hogy tényekről, feladatokról vagy célokról beszél-e az előadó.

A paternalista beszédmód dominanciája

Az eltérő pártállású oktatási miniszterek ünnepi beszédeinek összehasonlítása nagyobb távlatban azt mutatja, hogy azok nagyjából paternalista üzeneteket hordoznak. Az oktatáspolitikai vezető lényegében a társadalom tagjainál többet és jobban tudó aktív „nagy tanító”, aki próbálja vezetni, formálni, nevelni a társadalom pasz-

szív, kevésbé tájékozott tagjait. Ez a hierarchikus viszony persze a vizsgált beszédekben különbözőképpen jelenik meg, de még a közvetlenségre törekvő hang mögött is tetten érhető a jutalmazások és büntetések hagyományos „iskolai logikája” az oktatáspolitikusoktól elvárható nagyfokú pedagógiai ethosz és pátosz kíséretében. Egyik oldalon dicsérik a pedagógusokat – „kiváló pedagógustársadalom”, „erőn felül teljesítenek” –, másfelől viszont sajátos elvárás formájában a hivatástudatukra apellálnak – „rajtuk múlik a fiatalok jövője”, „a hivatástudatuknak megfelelően kell dolgozniuk” és „példaadó magatartást kell tanúsítaniuk”. Ráadásul a beszédekben egy kimondatlan (csak az egyik

Az eltérő pártállású oktatási miniszterek ünnepi beszédeinek összehasonlítása nagyobb távlatban azt mutatja, hogy azok nagyjából paternalista üzeneteket hordoznak. Az oktatáspolitikai vezető lényegében a társadalom tagjainál többet és jobban tudó aktív „nagy tanító”, aki próbálja vezetni, formálni, nevelni a társadalom passzív, kevésbé tájékozott tagjait. Ez a hierarchikus viszony persze a vizsgált beszédekben különbözőképpen jelenik meg, de még a közvetlenségre törekvő hang mögött is tetten érhető a jutalmazások és büntetések hagyományos „iskolai logikája” az oktatáspolitikusoktól elvárható nagyfokú pedagógiai ethosz és pátosz kíséretében. Egyik oldalon dicsérik a pedagógusokat – „kiváló pedagógustársadalom”, „erőn felül teljesítenek” –, másfelől viszont sajátos elvárás formájában a hivatástudatukra apellálnak – „rajtuk múlik a fiatalok jövője”, „a hivatástudatuknak megfelelően kell dolgozniuk” és „példaadó magatartást kell tanúsítaniuk”.

fél által kimondott) párbeszéd is megnyilvánul. Minden beszélő megnyugtatóan igyekezett a tanárokat: „biztonságról”, „nyugalomról”, „a tanév stabil rendjéről”, „kiszámítható pedagóguspályáról”, „biztos anyagi háttérrel” szóltak. E mögött nyilvánvalóan a pedagógustársadalom nagyfokú bizonytalansága, kiszolgáltatottsága és félelme áll.

Patetikus válságnarratívák

A különböző pártállású és eltérő pedagógiai (ideológiai) programot képviselő oktatási vezetők beszédei több vonatkozásban is jelentős szerkezeti és retorikai hasonlóságot mutatnak. A tartalom persze más, de az elbeszélés felépítése és érvelésmódja nagyon hasonló. Egyrészt hasonló az ünnepi beszédek természetes velejárójaként megjelenő patetikus hang, amely többnyire az iskolarendszer „magasztos”, az egyének és a nemzet jövőjét meghatározó szerepéről szól. Ez a mitikus narratíva – bár a közoktatás alig több mint százéves – az iskolát nevezi meg a társadalom megkérdőjelezhetetlen alapjának: a „társadalmi stabilitás” legfontosabb intézményének, az „egyéni és nemzeti kitérés egyetlen esélyének”. Ennek a narratívának a másik oldalaként sokféle formában jelenik meg az oktatáspolitikai küldetéses felelőssége: az államnak, a pedagógusoknak felelősséget kell vállalniuk a „jövő nemzedékért”, „az ország jövőjéért” („Magyarország jövője az iskolapadokban dől el”), amely nemzet nem fejleszti az oktatást, az „halálra ítéli magát”.

A másik vissza-visszatérő narratíva a válságra való hivatkozás. Ha egymás után olvassuk a különböző időszakok tanévnyitó beszédeit, az a benyomásunk támad, hogy a magyar iskolarendszer folyamatosan válságban van. Mindig meg kell „reformálni”, „modernizálni”, „újítani”, sőt, időről időre meg kell menteni. Az elmúlt évtizedekben két jellegzetes válságnarratíva alakult ki a magyar oktatáspolitikai kultúrában. Az egyik a „nem elég modern az iskola”, a másik pedig „az iskola elveszítette tekintélyét”. A „válság-narratíva”, illetve a különböző krízishelyzetek említése természetesen a korábbi felelősök megnevezését és az elkövetkezendő oktatáspolitikai beavatkozások indoklását szolgálja. Ebben a vonatkozásban különösen szembeszökő az, hogy a magyar közoktatás vezetői – pártállástól függetlenül – a hazai és nemzetközi felmérések – PISA, IEA, TIMS – tényszerű eredményeit ideologikus módon közvetítik a társadalom számára: többnyire az előző politikai kurzust teszik felelőssé a romló eredményekért, vagy éppen ezzel igazolják a minél gyorsabb és radikálisabb oktatási reformok szükségességét.

Állandósult fogalmak jelenléte

Vannak olyan fogalmak, amelyek lényegében – szó szerint, vagy szinonima formájában – minden beszédben megtalálhatóak, világnézettől és pártállástól függetlenül. Ilyen például az „oktatási reform” kifejezés. Úgy tűnik, mindannyiunknak szüksége volt a fogalom pozitív politikai legitimitációjára és integrációs erejére. Hangsúlyeltolódást legfeljebb abban láthatunk, hogy a liberális és szocialista oktatáspolitikusok – mivel ennek tematizálása korábban nagyobb részt hozzájuk kötődött – ezt határozottabban és kizárólagosabban használják az oktatáspolitikai változások megnevezésére. A jobboldali kormányok oktatáspolitikusai esetében pedig a reform szó mellett egyre gyakrabban felbukkan a megújulás, megújítás kifejezés, ami 2014 után már dominánssá is válik. Ugyanakkor a szövegek tartalmi elemzése azt mutatja, hogy roppant különböző – sok esetben egymásnak is ellentmondó – oktatáspolitikai változások megjelenítésére használták az oktatási reform ismétlődő fogalmát, ami azzal a következménnyel járt, hogy önmagában a kifejezés jelentése – a „sűrűsödés” miatt – fokozatosan relativizálódott és lényegében kiüresedett. Ugyanakkor nagyon érdekes módon metaforikus szóösszetételekben – sok tekintetben pejoratív módon – tovább élt és sokszorozódott a pedagógiai

köznyelvben: „reformizgalom”, „reformdüh”, „reformfáradság”, „reformkényszer”, „reformtörédekek”.

Három, szervesen összetartozó elem ismétlődik az egymást követő beszédekben. Egyrészt az oktatási rendszer biztonságos működtetésének ígérete: „...%-os béremelés”, „biztosított a nyugodt munka feltétele”, „a közoktatás nem a kísérletezés terepe”. Másrészt a fiatalok érdeke: „a gyermekközpontú iskola megteremtése”, „a diákok érdeke az első”. Harmadrészt a „pedagógusok társadalmi felelőssége”, a „pedagógusok hivatástudata”. Ezek a megfogalmazások nyilvánvalóan arra a formálisan deklarált, 19. századból eredő közmegegyezésre utalnak, amely szerint a tanügyigazgatás feladata, hogy magas színvonalon biztosítsa az iskolarendszer nyugodt működéséhez szükséges feltételeket, de ezért el is várhatja, hogy a hivatásrendi szemlélet alapján működő pedagógustársadalom maximálisan teljesítse társadalmi integrációs feladatait. Ebben a vonatkozásban azonban jól tetten érhető a különböző politikai és társadalmi csoportok „versengő együttműködése”. Ez egyrészt az (oktatás)politikai váltógazdálkodás tekintetében tapasztalható. Az egymást váltó oktatáspolitikai kurzusok az idők folyamán egyre inkább egymást vádolják azzal, hogy a mindenkor előző oktatási kormányzat nem biztosította az iskolarendszer működésének biztos anyagi és szakmai feltételeit, és büszkén deklarálják, hogy mindez regnálásuk idején alapvetően meg fog változni. A beszédekből indirekt módon kiolvasható egy másik, ide kapcsolódó „vita” is. Nevezetesen az, hogy a mindenkor oktatási kormányzatnak egyre inkább meg kell „magyaráznia” a közoktatás alulfinanszírozottságát, az iskolarendszer és a pedagógus szakma leértékelődését, egyre inkább szembe kell néznie a pedagógusok növekvő elégedetlenségével.

Szimmetrikus és aszimmetrikus fogalompárok dinamikája

Aszimmetrikus politikai ellenfogalmak

Az oktatási miniszterek beszédeiből, nyilatkozataiból nem nehéz kiolvasni a magyar oktatási rendszer elmúlt évtizedeinek politikai váltógazdálkodásait, ideológiai polarizálódását. Első közelítésben ezek az értékrendi különbségek az ideológiai fogalmak terén ragadhatóak meg. A jobboldali kormányzatok a hagyományos keresztény értékeket (erkölcs), a nemzeti tradíciók ápolását (hazafias nevelés), a társadalmi integráció fontosságát, a központi oktatásirányítás stabilizáló fontosságát emelték ki, míg a baloldali és liberális kormányzatok a modernizációt (a változtatás fontosságát), a szabadságot (autonómia, alternativitás, decentralizáció), az európaiságot és az egyetemes emberi értékeket, valamint a szociális biztonságot és esélyegyenlőséget hangsúlyozták. A beszédek és nyilatkozatok így lényegében egymással feleltek és polemizáltak, miközben szókészletük egyre inkább zárt körben mozgott.

A politikai váltógazdálkodás természetéből adódóan a különböző kurzusok az idők folyamán az ideologikus ellenfogalmak ismétlődő ingamozgását alakították ki, amely azonban a diszkurzív versengés egyre durvább formáiban nyilvánult meg hosszabb távon. Harrison (2000) modelljét alapul véve megállapítható, hogy míg az ezredforduló előtt többnyire még a fogalmak és identitás-szimbólumok értékelési sorrendjéért – Ki a demokratább? Ki szervezi jobban a közoktatás modernizációját? – folyt a versengés az oktatáspolitikai diszkurzív arénájában, addig az ezredforduló után már – számtalan „újítást” bevezetve – a fogalmak, illetve a pozíciók kisajátításáért harcoltak a különböző érdekcsoportok. 2010 után pedig a hatalmon lévők teljesen új paradigmák létrehozásával, a diszkurzív tér teljes bekebelezésének igényével léptek fel. A szakmai érvek és megfogalmazások látványosan csökkentek az idők folyamán mind a balliberális, mind pedig a jobboldali konzervatív beállítottságú miniszterek tanévnyitó beszédeiben, és egyre inkább átadták a helyüket a homályos és metaforikus politikai nyelvhasználatnak.

Szimmetrikus, illetve komplementer fogalompárok

Ugyanakkor roppant beszédes, hogy a szakmai jellegű témák esetében inkább a szimmetrikus fogalompárok (Koselleck, 2003b) domináltak. A különböző beszédekben lényegében pártállástól függetlenül ugyanazok az „örökzöld” célok és feladatok jelennek meg komplementer fogalompárok sajátos ingamozgásában. Például újra és újra felbukkan a gyermekek „oktatásának és/vagy nevelésének”, „túlterhelésének” és/vagy „alul-terhelésének” (színvonalemelés/csökkenés, könnyű vagy nehéz az iskolatáska) dichotómiája. Oktatáspolitikai szinten ezeknek a pedagógiai szembeállításoknak az eldöntése, egzakt értelmezése nyilvánvalóan nem lehetséges, hiszen nincsen magyarországi „átlaggyerek”, akihez a tananyagot, központosított oktatási reformot lehetne igazítani. A tananyag jellegét és mennyiségét lehet persze tanügyiigazgatási vagy neveléstudományi szempontból is értékelni, de a diákok tényleges pedagógiai túl- vagy alulterhelésének megítélésével legfeljebb iskolai, inkább talán osztálytermi, de igazából csak az egyes gyermek szintjén lehet hatékonyan foglalkozni: ami az egyik gyereknek sok, az a másiknak kevés, egy-egy diák bizonyos tantárgyaktól jobban terhelhető, más tárgyból viszont éppen kímélni kellene...

Oktatáspolitikai ideológiaként viszont a fogalompárok bármelyik oldala – sok-sok példával – bármikor előhúzható kártya az oktatási megújulásért folytatott diszkurzív harcokban. Roppant meggyőzően lehet érvelni például amellest, hogy a „jó állampolgárok” neveléséhez szükség van elméleti jellegű társadalomtudományi ismeretekre, miközben az is kiválóan védhető és állítható, hogy praktikus ismeretek – a sokat emlegetett sárga csekk feladása – nélkül mit érnek az elvont tudományos ismeretek. Hasonló módon érvelhetünk az integrált tantárgyak vagy a tudományalapú tárgyak, általános műveltség vagy speciális tudás, az egységes vagy differenciált tananyag, a szegregáció vagy integráció létjogosultsága mellett vagy ellen. Mindez jól mutatja a szakmai mozgáster roppant szűkösségét: a viták vagy felszínes módon ideológiai természetűek maradnak, vagy pedig a megoldandó feladatok újabb és újabb felvetését tartalmazzák csupán. Nyelvi értelemben nyilvánvaló, hogy ezek a szimmetrikus, de lényegében komplementer fogalompárok határkijelölő funkciót töltenek be a pedagógiai diskurzusban: rögzítik a szereplők számára a lehetséges diskurzusok határait, és lehetővé teszik az azokon belül történő végtelenített vitákat. Az adott határokon belül maradván ugyanis érvényes ideológiai háttérrel kaphatnak a versengő álláspontok önmaguk identifikálására és legitimálására, illetve ellenfeleik kijelölésére.

A beszédek értelmezésében megjelenő „örökzöld” kifejezés legitimáció szempontból is érvényes, hiszen a szövegekben megjelenő másik sajátosság az, hogy az egymást váltó és látványosan vitázó szereplők több vonatkozásban látszólag mindig ugyanarról beszélnek, ugyanazokkal a problémákkal birkóznak. Valamennyi beszédben kiemelt helyen szerepel a „gyermekek érdeke és jövője”, a „túlterhelt pedagógusok támogatása”, „az adminisztratív terhek csökkentése”, az „anyagi források biztosítása”, a „tehetséggonдозás és felzárkóztatás”, az „esélyegyenlőség megteremtése” és a „lemorzsolódás elleni harc”. Ebbe a sajátos diszkurzív térbe még az öntudatlan szerepcserék is belefértek: ugyanazok az oktatáspolitikusok lényegében ugyanazokkal az érvekkel támadják ellenzékéből az aktuális kormányon lévő oktatáspolitikusokat, amelyekkel később majd őket fogják támadni.⁹

Az integrálatlan nyelvhasználat sajátosságai és következményei

A beszédekből jól kimutatható az oktatási rendszer integrálatlansága is, ami a különböző szintek közötti párbeszéd hiányára utal. Szép számmal találhatunk ugyanis olyan kifejezéseket, amelyek a konkrét iskolai szituációkban, tanári nyelven kevésbé értelmezhetőek.

Az osztályterem világában a „curriculum”, „EU-harmonizáció”, „a demokratikus jó polgárok nevelése”, az „élethosszig tartó tanulás”, a „kompetenciafejlesztés”, az „implementáció”, a „hazafias nevelés” típusú megfogalmazások lényegében tartalmatlanok. És nyilván így van ez fordítva is. A tanárok, diákok, szülők által megfogalmazott és a beszédekből indirekt módon visszaköszönő konkrét iskolai problémák legfeljebb „sírásnak”, „kijárási próbálkozásnak” tűnnek az oktatásirányítók számára. Ezek a szakadások óhatatlanul bizalomhiányhoz, anómiikus közérülethez vezetnek minden szinten: a szülő, a diák, a tanár, az igazgató, a tankönyvíró, az oktatáspolitikus joggal úgy érezheti, hogy magára hagyták. Az anómiikus közérület tünetei jól kimutathatóak a beszédekből. Lényegében minden szereplőnél megtalálhatjuk az önigazolás, a felelősségelhárítás és felelősségáthárítás (bűnbakképzés) mozzanatát, amelynek fő funkciója, hogy elterelje az aktuális problémáról a figyelmet, és felmentse képviselőjét egy magas szintű oktatási rendszer működtetésének ígérete alól. Nem véletlen tehát, hogy az oktatásügy különböző szereplői között csak ritkán folyik valóságos párbeszéd. A legtöbb esetben inkább csak elbeszélnek egymás mellett, vagy belesétálnak a roppant kényelmes szemantikai csapdába: „...nem arról beszélünk, amiről értelemszerűen beszélnünk kellene, hanem arról, ami senkinek sem kellemetlen, ami mindenkor a legkisebb feszültséggel jár. Ez pedig olyan beszélgetést eredményez, amelyet egyidejűleg jellemez információhiány és információfelesleg, méghozzá eszkalálódó formában. Hiszen minél nagyobb bizonyos pontokon az információhiány, más pontokon annál több üres járatú információra van szükség ahhoz, hogy a hiányt elfedje.” (Hankiss, 1984. 64.)

*A beszédek értelmezésében megjelenő „örökzöld” kifejezés legitimáció szempontból is érvényes, hiszen a szövegekben megjelenő másik sajátosság az, hogy az egymást váltó és látványosan vitázó szereplők több vonatkozásban látszólag mindig ugyanarról beszélnek, ugyanazokkal a problémákkal birkóznak. Valamennyi beszédben kiemelt helyen szerepel a „gyermekek érdeke és jövője”, a „túlterhelt pedagógusok támogatása”, „az adminisztratív terhek csökkentése”, az „anyagi források biztosítása”, a „tehetség gondozás és felzárkóztatás”, az „esélyegyenlőség megteremtése” és a „lemorzsolódás elleni harc”.
Ebbe a sajátos diszkurzív térbe még az öntudatlan szerepcserék is belefértek: ugyanazok az oktatáspolitikusok lényegében ugyanazokkal az érvekkel támadják ellenzékéből az aktuális kormányon lévő oktatáspolitikusokat, amelyekkel később majd őket fogják támadni.*

A központi tantervek ellentmondásos szerkezete

Az ellentmondások beépítése – egy zárt ideológiai rendszer kialakulása

Ha az elmúlt évtizedek központi tanterveit vizsgáljuk, sajátos ellentmondásokat tapasztalhatunk. Egyfelől látványosan leképződött a korábban már említett politikai váltógazdálkodás, amely ismételt megszakítottságokban és makacs újrakezdésekben nyilvánult meg.

Az újabb és újabb tantervekből és követelményrendszerekből egyértelműen kiolvasható, hogy a szembenálló jobb- és baloldali oktatáspolitikai elit nagyon eltérő ideológiákban és pedagógiai paradigmákban gondolkodik: más-más oktatáspolitikai célok (több szintű tudásközvetítés – általános nemzeti közműveltség), más-más orientáció (angolszász típusú modernizáció – a hagyományos kontinentális iskolarendszer modernizálása), más nevelésfilozófiai megközelítés (gyermekközpontúság – tananyag-központúság), más-más oktatásirányítási rendszer (decentralizált – centralizált oktatásirányítás), más-más tananyagszervezési koncepció (elasztikus tananyagszervezés – hagyományos tantárgyi struktúra). Ezek a különbségek látványosan megmutatkoznak a központi tantervek bevezetőiben, preambulumaiban és alapvető célrendszereiben. Ugyanakkor a szövegeket továbbolvasva a dokumentumok meglepő folytonosságot, ismétlődő szöveghű azonosítást tartalmaznak mind a pedagógiai célok, mind pedig a tantárgyi tartalmak területén. Mintha az oktatáspolitikusok, szerzők és szerkesztők megelégedtek volna azzal, hogy a látványos politikai és ideológiai meghatározottságot (és megosztottságot) a dokumentumok elején – amire a (párt)politikusok leginkább figyelnek – megfogalmazzák, az úgynevezett szakmai részekben pedig kevésbé radikálisan érvényesítik a különbségeket.

Mindez azonban nem azt jelenti, hogy az úgynevezett szakmai részek alakulása ellentmondásmentesebben valósult (volna) meg. Az egymást követő tantervekben (a 2003-ban és 2007-ben kodifikált NAT-ok kivételével) ugyanis azt láthatjuk, hogy a különböző pedagógiai irányzatok által képviselt eltérő pedagógiai fejlesztési követelmények lényegében nem váltakoztak, hanem sok esetben inkongruens módon beépültek a tanterv szövetébe. Mindez nagyon hasonlít az úgynevezett zárt – ellentmondásokat beépítő – ideológiai rendszerek gyakorlatához (Klaniczay, 1990), amelyek hosszú távú fennmaradásuk érdekében akár egymásnak ellentmondó nézetet is befogadnak rendszerükbe, mint a mesebeli kisgömböc. A sok esetben egymást kizáró programok egyidejű beépítése és egymás mellett élése hosszú távon magát a rendszert erősíti, hiszen ezáltal bármilyen aktuális társadalmi-politikai szükséglet képviselőjét magára tudja vállalni: a radikális változtatástól a változatlanság fenntartásáig. Valószínűsíthetően a különböző szakmai irányzatok szembenállása, illetve az egyeztető transzferek hiánya miatt ezzel a „papíralapú” kompromisszummal viszonylag zökkenőmentesen ki lehetett védeni a politikai megszakítottságok „rángatásait” és – legalábbis a fejlesztési követelmények terén – be lehetett építeni a tantervekbe a pedagógiai modernizáció kurrens elemeit is.

Hosszabb távon azonban jóval súlyosabbnak bizonyult az a tanterveken végigvonuló ellentmondás¹⁰, amely a dokumentumok második (fejlesztési követelmények) és harmadik nagy egységét alkotó tantárgyi tartalmak között feszül. A hangzatos – többnyire a személyre szabott oktatás modelljét képviselő – fejlesztési követelmények után ugyanis nagyjából a hagyományos tantárgyi kánonok inkompatibilis ismeretzuhataga következik. Jól példázza ezt az állampolgári nevelés terén kulcshelyzetben lévő történelem tantárgy. Az egymást követő tantervek újabb és újabb elemekkel bővültek lényegében anélkül, hogy a különböző elemek integrációja, egymásra vonatkozása a szövegekben megtörtént volna. Különösebb gond nélkül megférnek egymás mellett a fantasztikusan korszerűnek mondható, de roppant időigényes kompetenciafejlesztő célkitűzések és társadalomtörténeti programok, valamint a hagyományos történelemtanítási kánon extenzív politikatörténeti ismerethalmaza, miközben újabb történeti korszak megtanítását is be kellett vonni a tananyagba (Jakab, 2003). A tantervkészítés során látszólag mindenki győzött, mindenki beleláthatta az elképzelését az elkészült dokumentumba. A politikai szféra elégedett lehetett, hogy a tantervi szabályozás révén megvalósította pártpolitikai programját, amely az oktatási rendszer gyökeres átalakítását ígerte a választóknak. A szakpolitika és szaktudomány képviselői örülhettek annak, hogy a közoktatási rendszert nem zilálta teljesen szét a politikai váltógazdálkodás, hogy bizonyos mértékű modernizáció megvalósulhatott a fejlesztési követelmények megfogalmazásakor. A tantárgyi lobbik és

szaktanárok pedig a tantárgyi keretek és óraszámok megőrzésének, valamint az általuk már jól ismert és alkalmazott tananyagtartalmak – lényegében az 1978-as reform szintjén érvényesülő – fennmaradásának örvendhettek (Jakab, 2002).

Ez a látszólag konfliktusmentes „papíralapú” megoldás azonban hosszú távon nagymértékben megnehezítette a magyar közoktatás működését és modernizálását: az oktatási rendszer integrálatlansága, illetve a különböző érdekcsoportok „rossz kompromisszumai” miatt lényegében elmaradt a magyar közoktatás alapvető strukturális és tartalmi reformja, lelassult a magyar oktatási rendszer demokratizálódása és modernizálódása, konzerválódott a paternalista oktatásirányítási rendszer és iskolai gyakorlat. A közvetlen kár az lett, hogy a tényleges iskolai gyakorlattól és felsőoktatási változásoktól elszakadt, súlytalaná vált a központi tantervi szabályozás. A tantervek egyre zsúfoltabbá és áttekinthetelenebbé váltak, amelyek diszkurzív tükrében az oktatáspolitikai irányítói sok esetben már nem is látják a reálfolyamatokat, mivel a tényleges problémák kezelését „elegánsan” áthárították az iskolákra és a pedagógusokra (Jakab, 2002b).

Mindez a tanárok számára tudathasadásos állapotot eredményezett, hiszen az adott – sőt inkább csökkenő – óraszámokban nem lehet egyszerre a folyamatosan növekvő tartalmi követelményeket és a roppant időigényes készségfejlesztő programokat és módszereket egyszerre érvényesíteni. A széles körű és többszintű érdekegyeztetések elmaradásának másik alapvető következménye az oktatási rendszer további dezintegrálódása lett: nagymértékben csökkent a különböző szintű érdekcsoportok egymás iránti bizalma, valamint a központi oktatáspolitikai dokumentumok hitele: a pedagógusok többsége a jól ismert hagyományosabb tanítási módokat választva figyelmen kívül hagyta az oktatáspolitikai meg-megújuló „reformizmalmát”.

Programideológiák és állapotideológiák¹¹

Programideológiák és állapotideológiák a tantervekben

Ha ebből a szempontból vizsgáljuk meg a közvetlen állampolgári nevelésre irányuló központi tantervek szövegeit, akkor különös paradoxonnal találkozunk. Egyfelől nyilvánvaló, hogy a pedagógiai tevékenység ab ovo a jövőre irányul, eleve normatív és programjellegű. Az újkortól induló tömegiskoláztatási rendszerre különösen jellemző az úgynevezett modernizációs ideológia – már-már igazolási kényszer –, amely az iskola révén a társadalmi viszonyok változását, folyamatos javítását ígéri. A közoktatási dokumentumok célrendszereiben formálisan programideológiákat találunk, mivel a pedagógiai tevékenység célját a modernizációs program igazolja. Lényegében ezek körül az ideológiai prognózisok körül folynak az aktuális (oktatás)politikai küzdelmek is. A programideológiák egyik lehetséges polémikus eleme a „bajok forrásának” megtalálása, amellyel szemben megfogalmazható a javítási alternatíva pozitív célképzetének megfogalmazása. Például a történelem és társadalomismeret tantervek célrendszerében felbukkanó pozitív elemek a közösségek leendő új formáinak („demokratikus közélet”) és embereszményének („jó polgár”, erkölcsös állampolgár, hazafi) képében fogalmazódnak meg. Az oktatáspolitikai programideológiák kisebb része a közeljövőre ígéri az alapvető változások megvalósítását, de túlnyomó többségük a bizonytalan, metaforikusan körvonalazott jövőképre épül. Így ezek az ígéretek és (tan)tervek sajátos „mindig megvalósítandó” eszményé, „mitologikus ideológiává” válnak, amelynek megvalósításába „bele sem akarnak, bele sem tudnak kezdeni”, ám pozitív célként folyamatosan hangoztatják.

A paradoxon másik oldalát alkotó állapotideológiák többnyire csupán immanens módon jelennek meg a történelem és társadalomismeret tantervekben. Helyük nem a célrendszerekben, sokkal inkább az azt követő tartalmi leírásokban és a követelményrendszerekben található. Ezek a tantervi részek ugyanis többnyire az adott társadalmi-politikai

intézmények és viszonyok statikus leírását tartalmazzák. A hangsúly itt elsősorban a statikus jelzón van. A tartalmi leírásokból hiányzik a dinamizmus, az alternativitás és a tényleges kritikai szemlélet, ami szorosan összefügg az iskolarendszer korábban már említett legitimációs és szelekciós funkcióival. Mindezt alátámasztja az is, hogy a követelményrendszerek a fennálló struktúrára vonatkozó ismeretek passzív reprodukálását igénylik a jövőre készülő diákoktól. Brezsnjányszky László (2000. 28.) írja: „Az iskola legitimációs szerepe könnyen belátható, ha a társadalomtudományos tárgyak oktatását, a történelemtanítást, vagy éppen a nemzeti nyelv oktatását a szerint vizsgáljuk, hogy milyenek ábrázolják a mindenkori politikai rendszert. Valószínűleg nehéz volna olyan hivatalos tankönyvet találni, amely a fennálló társadalmi helyzetet negatívan festi le. Látens vagy manifeszt módon valamennyi az adott politikai rendszer igazolását adja.” A központi tantervek és az azokhoz szervesen kapcsolódó tankönyvek „rejtett tanterve” tehát lényegében állapotideológiának tekinthetők, amelyek az aktuális társadalmi-politikai viszonyok lényegében változatlan formában való konzerválását sugallják az érintett tanárok és diákok számára.

Ennek a látszólagos ellentmondásnak a megértéséhez nyújthat segítséget Clifford Geertz interpretatív ideológiaértelmezése (Geertz, 1994), aki a fogalmilag leírt „eszmei valóság” és „cselekvési valóság” összekapcsolásának „metaforikus észjárásáról” beszél. Geertz szerint az ideológia nem az érdekharcokat jól leplező nézetrendszer, hanem „egy élethelyzet adekvát tudata”, amellyel egy nehezen átlátható szituációt, vagy bizonytalan kimenetelű jövőt próbálunk metaforikus eszközökkel megragadni. Ebben az értelemben a metafora „kettős közvetítésű” képi logikája az a nyelv, amely révén szervesen összekapcsolható a tanterveket meghatározható jelen és a remélt és szándékolt jövő alternatív világa. Mindez azt jelenti, hogy ez a paradoxon adekvát módon kifejezi a domináns helyzetben lévő oktatáspolitikai gondolkodás sajátos kettős gondolkodását az állampolgári neveléssel kapcsolatban (is): hatalmi helyzetét alátámasztó legitimációs igénye azt diktálja, hogy újra és újra megfogalmazza és kitűzze a „közjó” számára legígéretesebb oktatáspolitikai céljait, miközben aktuális érdekei és lehetőségei a fennálló – számára kedvező – viszonyok lényegében változatlan formában lévő fenntartását szorgalmazzák.

A tantervek sajátos idődimenziója

A diszkurzív elemzés másik fontos fókusza a tantervek sajátos idődimenziójának értelmezésére vonatkozik. A tanterv ugyanis többszörösen is a múlt–jelen–jövő metszéspontjában áll, amely jól leírható a „tapasztalati tér” és „várakozási horizont” fogalompárjával (Koselleck, 1983a). Szimbolikus értelemben már maga az iskolarendszer, illetve a tanóra is sajátos határhelyzetben van, hiszen a múlt tapasztalatai alapján próbálja felkészíteni egy kiszámíthatatlan jövőbeli állapotra a következő nemzedékeket. Hasonló helyzetben vannak az oktatáspolitikai döntések, a tantervek és a pedagógiai programok, amelyek mind a múltnak, mind a jelennek, mind pedig a jövőnek értelmet kölcsönöznek. A tanterv ugyanis sajátos helyzetet képvisel a pedagógiai diskurzusban. Egyfelől kanonizált fogalmak halmaza, amely azonban nagyon sokféle tényleges társadalmi cselekvést implikál: iskola(tanterem)építést, tankönyvirást, taneszköz-fejlesztést, tanítást, vizsgát, felvételit, szülői „reklamációt”, munkavállalást és munkavégzést. Bár korábbi szaktudományos és pedagógiai tudásból indul ki, de ezeknek a tapasztalatoknak a hatékony közvetítése és használhatósága lényegében még csak előfeltételezés, meg nem valósult terv (utópia, prognózis), amelynek érvényességéről és igazságtartalmáról csak a jövő dönthet egyértelműen. Egy tanterv egyszerre rögzíti a korábban fölhalmozott műveltség tartalmait, a szerzők aktuális tudáskonceptióját, ideológiai megfontolásait és a tudás hasznosulásáról alkotott jövőképet. Egyszerre működik szigorú utasításokat tartalmazó közigazgatási dokumentumként és utópisztikus tervként, amely remélhetőleg a tankönyvekben és a

diákok fejében realizálódik. Ráadásul a tantervek változása nemcsak a tudományos haladás követését vagy a jövőkép megváltozását tükrözheti, hanem a múlt adekvát újraértelmezését, a jelenkori paradigmák átalakulását is. Ebben az értelemben a Koselleck által bevezetett fogalompár kiválóan alkalmas lehet a tantervi szövegek belső dinamizmusának értelmezésére, az aszimmetrikus ellenfogalmak kategóriája pedig az időben egymást követő tantervek domináns alapfogalmainak elhatárolására szolgálhat.

A diszkurzív megközelítés legfőbb előnye, hogy segít differenciáltan kezelni ezt a ropant ellentmondásos és sokszínű időhorizontot. A tantervek pedagógiai megközelítésében ugyanis mindmáig óhatatlanul jelen van egy – a múltból örökölt – teleologikus hivatásrendi demiurgoszi szemlélet, amely a közoktatás hierarchikusan irányított szintjeinek működését a mérnöki tervezés és megvalósítás közvetlen lineáris rendszerében gondolja el. Például: az oktatásirányítás, az iskola igazgatója, a tanár megtervezi a tanév rendjét, a tananyag tartalmát, közvetítésének módját és eredményét; a tanterv, a tankönyv, a tanmenet, az óraterv megtervezi a diákok tanulását, a tanterv biztosítja annak sikeres elsajátítását. A diszkurzív szemlélet értelmezésében a tanterv létrehozása és iskolai érvényesülése jóval bonyolultabb és kiszámíthatatlanabb processzus, amely nem racionálisan megtervezhető teleologikus folyamat, hanem szakmai jövőképek kiszámíthatatlan küzdelme, amely az oktatáspolitikai térben zajlik. Ebben az értelemben a tanár által megtervezett tanóra – „ma a mohácsi vést fogom tanítani” – sem egy racionálisan leírható történet, amelyben pontosan átlátható a tanítási-tanulási folyamat egésze: a „bemenettől a kimenetig”. A diákok tanulását, a tanterv megtervezését még akkor is rejtve marad a tanár elől, ha formálisan azonos eredményeket produkálnak a diákok a számonkérés során.

A központi szabályozás dokumentumai¹²

Nemzeti alaptanterv – 1995 (NAT 1995)

A 1995-ben kodifikált NAT legitimációs bázisa a dokumentum bevezető részében található, a most következő rövid idézőjeles szövegrészeket innen válogattam (NAT, 1995. 7–9.). Itt két legitimációs módot kombinálnak: a tekintélyt és a világnézeti, illetve a pedagógiai értékelést (előfeltevés). A dokumentum tekintélyt formálisan egy törvényre – 1993. évi LXXIX. törvény – való hivatkozás adja, informálisan pedig az előző rendszertől való elhatárolódás: „Szakít a központi tantervi szabályozás azon formájával...” Ebben a – rendszerváltás utáni – helyzetben különleges versengés nélkül lehetett új fogalmakat és értékeket bevezetni a korábbi rendszer terminológiájával és értékvalaszásával szemben. A NAT természetesen az úgynevezett demokratikus értékeket állította a középpontba. Olyan értékeket említ, mint „az alapvető emberi jogok, a lelkiismereti és vallási szabadság, a gyermekek és a kisebbségi jogok”. Ezek képviselője magában foglalja a nemzeti és európai értékeket és hagyományokat, valamint az emberiség közös ügyét. A bevezető szövegben kitüntetett szerepet kapott számtalan deklarált pedagógiai előfeltevés, amely nyilvánvalóan a korábbi korszak közoktatási gyakorlatának tagadása révén nyert felhatalmazást. A NAT „...hozzájárul ahhoz, hogy a közoktatás minden iskolatípusában az alapvető tartalmak egységesen és arányosan érvényesüljenek”; „lehetőséget nyújt az iskolai szereplők, a szülők és a tanulók értékének és érdekeinek érvényesítésére”; „ösztönzi a személyiségfejlesztő oktatást”; „A NAT-ban képviselt értékek, az egységes alapvető követelmények és az ezekre épülő differenciálás egyaránt azt a célt szolgálják, hogy a tanulók [...] minél teljesebben bontakoztathassák ki személyiségüket.”

Az üzenet egyértelmű: a NAT figyelembe veszi az érintettek szükségleteit és érdekeit, a pedagógiai érték pedig az, hogy a NAT oly módon segíti az oktatási rendszer egységét, hogy közben támogatja a differenciálást is. Abban az értelemben pedig személyiségközpontú,

hogy elősegíti a diákok személyiségének egyéni fejlődését is. Ugyanakkor látni kell azt is, hogy ezek a pedagógiai előfeltételezések sok tekintetben ideologikus konstrukciók, amelyeket legfeljebb a tagadás szelleme igazol, nem pedig előzetes kutatások és tapasztalati tények. Ebben az esetben tehát csupán feltételezés, hogy az iskolák és a tanárok differenciált oktatást és önállóságot szeretnének. A NAT szövegezői azonban ezekre a feltételezett igényekre reagálnak. Jól mutatják ezt a szövegben a következő kifejezések: „ajánlat”, „épülhessen”, „lehetőséget ad”, „alapul szolgál”, „elősegíti”, „kellő idővel rendelkezzenek”, „olyan iskolai pedagógiai munkát feltételez”. A NAT tehát egy sajátos ajánlat, lehetőség, keret arra, hogy az iskolák és a tanárok megvalósítsák feltételezett emberi és szakmai szükségleteiket: a demokratikus értékekre épülő társadalom megteremtését. Ma már persze egyértelműen látjuk, hogy az iskolák és a tanárok nem voltak felkészülve erre az „ajánlatra”, amely nagyobb részt az angolszász mintákat képviselő szerzők vágyálmaként fogalmazódott meg, és csak a pedagógustársadalom töredéke támogatta ténylegesen. A központi előírásokhoz szokott pedagógusok túlnyomó többsége inkább csak az előfeltételezésből adódó komoly oktatáspolitikai elvárásokra és feladatokra figyelt – a helyitanterv-készítéstől a tanári tananyagfejlesztésen át a diákok személyiségfejlesztéséig –, és ellenállt a változásoknak.

Az üzenet egyértelmű: a NAT figyelembe veszi az érintettek szükségleteit és érdekeit, a pedagógiai érték pedig az, hogy a NAT oly módon segíti az oktatási rendszer egységét, hogy közben támogatja a differenciálást is. Abban az értelemben pedig személyiségközpontú, hogy elősegíti a diákok személyiségének egyéni fejlődését is. Ugyanakkor látni kell azt is, hogy ezek a pedagógiai előfeltételezések sok tekintetben ideologikus konstrukciók, amelyeket legfeljebb a tagadás szelleme igazol, nem pedig előzetes kutatások és tapasztalati tények. Ebben az esetben tehát csupán feltételezés, hogy az iskolák és a tanárok differenciált oktatást és önállóságot szeretnének.

Kerettanterv – 2000 (Kerettanterv 2000)

1998-ban politikai kurzusváltás történt Magyarországon. A balliberális oktatáspolitikai irányvonalat a Fidesz által dominált konzervatív oktatáspolitikai irány váltotta fel, amelynek érveléséből ugyan nem tűnt el teljesen a demokratikus értékekre való hivatkozás, de lényegében új ideológiai alapokra építkezett, elsősorban a nemzeti és keresztény értékekre fókuszált. Az új oktatásirányítás radikális fordulatot hajtott végre, amelynek gyorsasága még az oktatási szakembereket is meglepte (Halász, 2001a). 1998 őszén az Oktatási Minisztérium megbízásából országos felmérést (Szocioreflex, 1998) végeztek a NAT, illetve a helyi tantervek bevalásáról, az igazgatók és a tanárok közérzetéről. A felmérés eredményei súlyos aggályokat jeleztek. Az alapvető problémát az oktatási rendszer „szétzilálódása” és az „iskolák közötti szakadékok növekedése” jelentette, de a tanárok részéről is sok panasz érkezett a helyi tantervekkel kapcsolatban. Erre az egy felmérésre hivatkozva az oktatásirányítás gyors ütemű változásokat indított el, amelyek egyik iránya az állami beavatkozás erősítése, a másik pedig a NAT sürgős korrekciója volt. Ennek központi eleme az úgynevezett kerettanterv kidolgozása volt, amely egy új, „közvetítő” tantervi szint bevezetését jelentette a NAT és a helyi tantervek között.

A kerettanterv oktatáspolitikai célja a magyar iskolarendszer egységének helyreállítása volt, ami bővítette a központi szabályozás hatáskörét az iskolákkal szemben, és lényegében helyreállította a hagyományos tantárgystruktúrát, megkönnyítve ezzel a diákok horizontális és vertikális mobilitását. Fontos újítás volt egy jónak ígérkező kompromisszum, a kis óraszámú, úgynevezett modultantárgyak bevezetése, amelyekkel az újonnan megjelenő tananyagtartalmakat (társadalomismeret, mozgóképkultúra és médiaismeret, tánc és dráma) próbálták beépíteni a tradicionális tantárgyak közé. Ugyanakkor viszont a kerettanterv bevezetése lényegében leállította az előző politikai kurzus, illetve a NAT legfontosabb modernizációs törekvéseit.

Ennek fényében különösen izgalmas megvizsgálni a kerettanterv bevezetésének oktatáspolitikai indokait. A Köznevelési Törvény 1999. évi módosítása ugyanis azt mondja ki, hogy „Az általános műveltséget megalapozó szakaszban az iskolai nevelés-oktatás tartalmi egységét, az iskolák közötti átjárhatóságot a Nemzeti alaptantervben szereplő műveltségi területekre épülő kerettanterv biztosítja.” (A Köznevelési Törvény 1999. évi módosítása. 8. § [8]). Ebben a rövid, de tömör mondatban több olyan legitimációs mód található, amely egy implicit előfeltételezést és egy alapvető ellentmondást tartalmaz. A szöveg egyrészt azzal indokolja a kerettanterv fontosságát és hasznosságát, hogy az „biztosítja” az „általános műveltséget megalapozó szakaszban” az iskolai tanulás egységét. Hyatt és Fairclough elemzési keretében mythopoézisnek nevezi a legitimáció ilyen jellegű, nagyon finom indirekt módját, amely „erkölcsi és figyelmeztető történetekre épül, illetve amely az egyes tervek és cselekvések pozitív vagy negatív kimenetelére utal” (Hyatt, 2013. 840.). Az idézett mondatban közvetlenül ugyan nincs „erkölcsi történet”, azonban van egy implicit módon fölvezetett feltételezett veszély és egy erre reagáló övintézkedés. A döntéshozók megpróbálják hangsúlyozni, hogy az „alapszakaszban”, a gyermekekért érzett pedagógiai felelősségüktől indítva vezetik be a kerettantervet, amely biztosítja (garantálja) az iskolarendszer egységese működését és azt, hogy minden gyermek mobilisan hozzáférjen az oktatáshoz. A kerettanterv bevezetésének másik – sokkal furcsább – indoklása a törvény tekintélyére hivatkozik – még hozzá a NAT-ot is meghatározó és a módosítások révén érvényesítő 1993. évi LXXIX törvényre –, ezáltal jogfolytonosságot létesít a NAT és a kerettanterv között. A fenti szöveg szerint tehát a kerettanterv mind jogi, mind pedig szakmai értelemben a NAT-ra épül, annak természetes folytatását, kibővítését ígéri, miközben tudjuk, hogy a két dokumentum szellemisége és oktatáspolitikai céljai jelentősen különböznek egymástól. A kerettanterv NAT-tal történő szerves összekapcsolásának legfőképpen aktuálpolitikai előnyei voltak: így el lehetett tekinteni a bevezetés lassú és körülményes egyeztetési mechanizmusaitól és szakpolitikai indoklásától.

Nemzeti alaptanterv – 2003 és 2007 (NAT 2003; NAT 2007)

A jelzett két évszám együttes megjelenése arra utal, hogy ebben az esetben két szervesen összetartozó és témánk szempontjából nem igazán különböző tantervről van szó, amelyek jól szimbolizálják a magyarországi oktatáspolitikai érdekcsoportok és pedagógiai paradigmák korábban említett „birkózásának” következő stációját. A két dokumentumot összeköti az a tény, hogy mind 2002-ben, mind pedig 2006-ban balliberális kormányok alakultak, amelyek sok tekintetben az ezredforduló előtti programjukat próbálták folytatni. A tantervek bevezetésének kiemelten fontos oktatáspolitikai háttéré és egyben indítéka az volt, hogy – a korábbi balliberális modernizációs programmal összhangban – beépítse azokat a nemzetközi elvárásokat és trendeket a magyar oktatási rendszerbe, amelyek az ország Európai Unióba történő belépésével közvetlenül is jelentkeztek.

Az új oktatásirányítás alapvető törekvése az volt, hogy felgyorsítsa és kiteljesítse az EU-hoz való csatlakozás folyamatát. A korábbiakhoz képest jóval nagyobb mértékben

– és a 2004-es belépés után szervezesebben – kapcsolódott Magyarország az OECD oktatási programjaihoz, az úgynevezett „lisszaboni oktatási stratégiához”, illetve a „bolognai folyamathoz” (Halász és Lannert, 2006). Magyarország komoly szakmai és pénzügyi támogatásokat kapott az oktatási „felzárkózáshoz”, ami természetesen azt is jelentette, hogy az EU részéről fejlesztési elvárások is megfogalmazódtak a magyar oktatáspolitikával szemben. Tantervi szinten a legfontosabb újdonság a kompetenciaalapú oktatásfejlesztés programjának átvétele volt, amelyet a nemzetközi mérések (PISA, TIMS) eredményeivel támasztottak alá. A kompetenciaalapú oktatásfejlesztésre hivatkozva a 2003-as NAT kiadásának, majd 2007-es módosításának egyik alapvető indoka és legitimációs bázisa tehát az EU-hoz való felzárkózás igénye lett. A 2007-ben kiadott dokumentum célrendszere erről így ír: „Az Európai Unió országaiban a kulcskompetenciák fogalmi hálójába rendezték be azokat a tudásokat és képességeket, amelyek birtoklása alkalmassá teheti az unió valamennyi polgárát egyrészt a gyors és hatékony alkalmazkodásra a változásokkal átszőtt, modern világhoz, másrészt aktív szerepvállalásra e változások irányának és a tartalmának a befolyásolásához. Ezért lett az iskolai műveltség tartalmának irányadó kánonja a kulcskompetenciák meghatározott rendszere.” (NAT, 2007. 7.) Az ezredfordulót követő tantervi változások alapvető legitimációs bázisa tehát egyrészt magából a csatlakozás tényéből, másrészt pedig a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeiből fakadt. Az alapvető legitimációs mód tehát itt sem a magyar közoktatás aktuális helyzetének széles körű felmérésére vagy a neveléstudományi szakemberek által szorgalmazott szisztematikus visszacsatolási rendszer megvalósítására épült (Csapó, 2015), sokkal inkább politikai kényszer és ideologikus igazolás maradt csupán.

A kétszintű érettségi vizsga bevezetése – 2005

A vizsgakövetelmények stabilizáló szerepe

Ebben az egyre sokfélebb szabályozási rendszerben még leginkább a kétszintű érettségi vizsga (Horváth és Lukács, 2005) bevezetése hozott viszonylagos stabilitást. Egyrészt azzal, hogy a devalválódó tantervi szabályozás mellett (bizonyos mértékben helyett) egységes követelményrendszerével integrálta a közoktatási rendszert és szervesen összekapcsolta azt a felsőoktatási rendszerrel. Másrészt azzal, hogy a tantervekben még egymás mellett megfogalmazódó különböző elemeket igyekezett reálisan működő kompromisszumokká formálva lebontani a tanárok számára (Kaposi, 2009). Harmadrészt pedig azzal, hogy formális újdonságokat – például a projekt-érettségi lehetőségét társadalomismeretből – hozott a rendszerbe (Falus és Jakab, 2005b).

A közoktatási rendszer dezintegráltsága

A 2003-as és 2007-es NAT-ban látszólag folytatódtak és kiteljesedtek az első NAT-ban megfogalmazott oktatáspolitikai célok. A tantervi szövegekben még egy az egyben megjelentek a korábbi értékválasztások – demokrácia, emberi jogok, nemzeti és európai értékek –, továbbra is fontos szempont maradt az iskolai autonómia támogatása. Új elemként került a tantervekbe a gazdasági tudatosság, a vállalkozói kompetencia iskolai fejlesztése – „A Nemzeti alaptanterv ösztönzi az iskolai képzést, hogy hozzájáruljon Magyarország gazdasági fejlődéséhez” (NAT, 2007. 12.) –, ami jól jelezte az ezredforduló utáni gazdasági-társadalmi változásokra reflektáló újabb legitimációs bázis (a munkaerőpiac szükséglete) beépülését.

Ugyanakkor azonban nyilvánvalóvá vált, hogy az oktatási rendszer integrálatlansága miatt a tantervi szabályozás egyre inkább elveszítette korábbi meghatározó szerepét.

Jól működő pedagógiai transzferek hiányában a 2003-as és 2007-es NAT-ok légüres térbe kerültek, és nem volt hatásuk az iskolai reálfolyamatokra. Az oktatási rendszer integrálatlanságát és a konszenzusok hiányát jól mutatja, hogy a jól ismert módon érvényben maradt a háromszintű – (alaptanterv – kerettanterv – helyi tanterv) tantervi szabályozás. A gyors ütemű (oktatás)politikai változtatások érdekében ugyanis a balliberális oktatáspolitikusok ugyanúgy az 1993-as Köznevelési törvényre és annak módosításaira alapoztak, mint az előző kurzus vezetői, ezért az egyszerűség kedvéért jogfolytonos maradt a kerettanterv is. Ugyanakkor a kerettanterv korábbi kötelező és kizárólagos jellegét több párhuzamos alternatív kerettanterv kiadásával igyekeztek „közömbösíteni”. Mindez azonban több szempontból is zavarokat keltett az iskolai tananyagtartalmak szabályozásában. Részben azért, mert a jóval lassabban mozgó tanári beidegződések még a hagyományos tantárgyi struktúrában szerveződő korábbi kerettantervhez igazodtak, részben pedig azért, mert a tananyagtartalmakat hordozó kétszintű érettségi követelményrendszer is lényegében az előző kurzusban kodifikált kerettantervre épült. Így a 2003-as és 2007-es NAT modernizációs célrendszerei, demokratikus értékei és kompetenciafejlesztő javaslatai nagyjából írott malasztoknak tűntek a tanárok számára. Az iskolák többségének napi gyakorlatát lényegében a korábbi kerettanterv, illetve a tartalmakat szabályozó érettségi vizsgakövetelmények szabályozták. Az oktatási kormányzat pedig – bízva a hosszú távon végigvihető reformban – mintha megelégedett volna azzal, hogy átformálta a tantervi kereteket és a bőséges EU-támogatások révén segítette az innovatív iskolákat.

Jól működő pedagógiai transzferek hiányában a 2003-as és 2007-es NAT-ok légüres térbe kerültek, és nem volt hatásuk az iskolai reálfolyamatokra. Az oktatási rendszer integrálatlanságát és a konszenzusok hiányát jól mutatja, hogy a jól ismert módon érvényben maradt a háromszintű – (alaptanterv – kerettanterv – helyi tanterv) tantervi szabályozás. A gyors ütemű (oktatás)politikai változtatások érdekében ugyanis a balliberális oktatáspolitikusok ugyanúgy az 1993-as Köznevelési törvényre és annak módosításaira alapoztak, mint az előző kurzus vezetői, ezért az egyszerűség kedvéért jogfolytonos maradt a kerettanterv is. Ugyanakkor a kerettanterv korábbi kötelező és kizárólagos jellegét több párhuzamos alternatív kerettanterv kiadásával igyekeztek „közömbösíteni”. Mindez azonban több szempontból is zavarokat keltett az iskolai tananyagtartalmak szabályozásában.

Köznevelési törvény 2011–2012 (Köznevelési..., 2011)

2010-ben a jobboldali Fidesz-KDNP elsöprő erejű, kétharmados többséggel megnyerte az országgyűlési választásokat, ami radikális változásokat hozott az oktatáspolitikai területén is. A változások alaposságát – egy új politikai rendszer igényét – mutatja, hogy egy éven belül új törvényt – 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről – alkottak, majd gyors ütemben kiadták az új Nemzeti alaptantervet és az azt lineárisan lebontó kerettantervet, amely a „közműveltségére” hivatkozva egységesíteni, homogénizálni kívánta a magyar iskolarendszert. Nemsokára megkezdődött az iskolarendszer

és a taneszköz-ellátás szisztematikus államosítása is. Mivel ezek a változások egységes rendszert és irányt mutatnak, ezért azok indoklását a törvény szövege alapján értelmezem.

A változások mélységét és radikalizmusát már maga az új törvény megszületése is jól mutatja: a hatalomra kerülő új oktatáspolitikai kormányzat nemcsak szakított az eddig etalonnak tekintett 1993-as törvénnyel, de nem is hivatkozik semmiféle előzményre. Ez arra utal, hogy lényegében az alapoktól, szinte a nulláról kívánja felépíteni az új közoktatási rendszert. Ugyanakkor mégis megfigyelhető bizonyos mértékű folytonosság, hiszen a 2011-es törvény 5. § (4). pontjában szinte szó szerint visszaköszön a 2000-es kerettantervben megfogalmazott szöveg: „Az iskolai nevelés-oktatás tartalmi egységét, az iskolák közötti átjárhatóságot a Nemzeti alaptanterv biztosítja, amely meghatározza az elsajátítandó műveltség tartalmát, valamint kötelező rendelkezéseket állapít meg az oktatásszervezés körében, így különösen a tanulók heti és napi terhelésének korlátozására.” Mindez azt mutatja, hogy az újra hatalomra kerülő jobboldali oktatásirányítás lényegében ugyanazt az oktatáspolitikát kívánja folytatni, amelyet az ezredforduló után kényszerűen abbahagyott.

A változások politikai természetét jól mutatja, hogy az új oktatáspolitikai program legfőbb célja és feladata az intézményi centralizáció kiteljesítése és a hagyományos nemzeti (hazafias) és keresztényi értékek, valamint meghatározott tananyagtartalmak képviselete és közvetítése lett. Jól látható, hogy ezek a célok és feladatok homlokegyenest szemben állnak az előző kurzus törekvéseivel. Kifejezetten tagadják azokat: az intézményi és tananyagstruktúra központosítása válasz a korábbi decentralizációs törekvésekre és alternatív iskolafejlesztésekre; a közösségi (nemzeti és keresztény) értékek előtérbe kerülése az egyéni szabadságjogok és az európai integráció korábbi favorizálása ellen fogalmazódik meg; a hagyományos tananyagstruktúra visszaállítása pedig a „közös nyelv”, „közös műveltség” elvét állítja szembe a kompetenciafejlesztés programjának azon szélsőséges megnyilvánulásával, amely szerint az állandóan változó világban nem ismereteket kell tanulni, hanem a tanulási és gondolkodási készségeket kell fejleszteni. Itt tehát már egyértelműen a szembenállás, a diszkurzív tér teljes körű birtoklása volt a cél.

A dokumentumok szövegének politikai jellegű legitimitációja jól látható abból, hogy a célkitűzéseket nagyobb részben különösebb indoklás nélkül, evidens deklarációként fogalmazták meg. A fokozott állami szerepvállalásra vonatkozó rész például így fest a köznevelési törvényben: „1. 1§. (2) A köznevelés közszolgálat, amely a felnövekvő nemzedék érdekében a magyar társadalom hosszú távú fejlődésének feltételeit teremti meg, és amelynek általános kereteit és garanciáit az állam biztosítja.” Legalább ennyire „magától értetődően” és kizárólagosan van megfogalmazva az az idealisztikus emberkép, amely valamennyi dokumentum elvi háttérét adja: „1. 1§. (1) A törvény célja olyan köznevelési rendszer megalkotása, amely elősegíti a gyermekek, fiatalok harmonikus lelki, testi és

Mindez azt mutatja, hogy az újra hatalomra kerülő jobboldali oktatásirányítás lényegében ugyanazt az oktatáspolitikát kívánja folytatni, amelyet az ezredforduló után kényszerűen abbahagyott. A változások politikai természetét jól mutatja, hogy az új oktatáspolitikai program legfőbb célja és feladata az intézményi centralizáció kiteljesítése és a hagyományos nemzeti (hazafias) és keresztényi értékek, valamint meghatározott tananyagtartalmak képviselete és közvetítése lett. Jól látható, hogy ezek a célok és feladatok homlokegyenest szemben állnak az előző kurzus törekvéseivel.

értelmi fejlődését, készségeik, képességeik, ismereteik, jártasságaik, érzelmi és akarat tulajdonságaik, műveltségük életkori sajátosságaiknak megfelelő, tudatos fejlesztése révén, és ezáltal erkölcsös, önálló életvitelre és céljaik elérésére, a magánérdeket a köz érdekeivel összeegyeztetni képes embereket, felelős állampolgárokat nevel.” Mindez kiegészül még „a felnövekvő nemzedékek hazafias nevelése” gondolattal, amely a törvény megalkotásának indoklásában szerepel és az új NAT célrendszerében is fontos szerepet játszik. Ebben az értelemben tehát elmondható, hogy a törvény új köznevelési rendszert kíván létrehozni, amely olyan személyeket nevel, akik „erkölcsös, önálló életvitelre” képesek, akik úgy kívánják céljaikat elérni, hogy magánérdekeiket összehangolják a közérdekkel, akiknek az érzülete és gondolkodása hazafias, akik „felelős állampolgárok”.

Két tényezőt azonban érdemes kiemelni, amelyek jól mutatják, hogy itt inkább pártpolitikai, nem pedig szakmapolitikai, vagy akár szaktudományos szövegekről van szó. Egyrészt azt, hogy a dokumentumokban nagyon sokszor hangsúlyozott új-donság (nem pedig megújulás, visszatérés, átalakítás) és előzmény nélküliség implicit módon azt a látszatot kelti, mintha korábban ezek az értékek nem is lettek volna jelen a magyar közoktatásban, mintha ezek az értékek kizárólagosan az aktuális oktatásirányítás sajátjai lennének. Másrészt azt, hogy a törvény további részében a „felelős állampolgár” kifejezés már nem fordul elő, így részletes kifejtést már nem kapunk mibenlétéről és pedagógiai fejlesztésének mikéntjéről. Mint ahogy a címe szerint nevelésközpontú törvényben később a nevelés mibenlétéről és hogyanjáról sem tudhatunk meg sokkal többet a célkitűzéseken kívül. A törvény további részei inkább „kötelező rendelkezéseket állapít meg az oktatásszervezés körében” a szabályozás mikéntjéről, a NAT és a kerettanterv pedig inkább a meglehetősen szervesen beépített kompetenciák fontosságáról, az ismeretekről, és lényegében a képzésről, oktatásról beszél. Ez azt erősíti meg, hogy itt valójában egy hangzatos ideológiai megfogalmazást kapunk, és nem egy világos oktatáspolitikai, illetve pedagógiai koncepciót a törvény deklarált céljáról, a „felelős állampolgár neveléséről.”

Hasonló ellentmondást figyelhetünk meg a törvény szövegében, ha a pedagógusok megítélését vizsgáljuk. A pedagógus egyfelől „a köznevelési rendszer középpontjában áll”, aki- nek „fontos értéke a szakmai hitele”. Ennek alapján osztják meg a szülők gyermekeik nevelésének és oktatásának feladatát az iskolával. A szöveg a pedagógust elsődlegesen „szakmai szerepében”, mint „alkotó értelmiségit” és „autentikus személyt” jeleníti meg, akinek az autentikusságát meg kell erősíteni az intézmény szakmai hitelével. Ugyanakkor a pedagógusok tényleges iskolai szerepét leíró 62. § már sokkal mostohábban bánik a tanárokkal. Itt a pedagógus olyan személy, akinek a kötelességeit, adminisztratív feladatait részletesebben szabályozzák, mint a jogait, aki számára szük- teret biztosítanak az alkotó tevékenység végzésére. A törvény szövege alapján a pedagógus személye és tevékenysége inkább egy közalkalmazotti (közvetítői és végrehajtói) szerepkörrel azonosítható, nem pedig egy alkotó és társadalom- formáló értelmiségi státusszal.

Hasonló ellentmondást figyelhetünk meg a törvény szövegében, ha a pedagógusok megítélését vizsgáljuk. A pedagógus egyfelől „a köznevelési rendszer középpontjában áll”, akinek „fontos értéke a szakmai hitele”. Ennek alapján osztják meg a szülők gyermekeik nevelésének és oktatásának feladatát az iskolával. A szöveg a pedagógust elsődlegesen „szakmai szerepében”, mint „alkotó értelmiségit” és „autentikus személyt” jeleníti meg, akinek az autentikusságát meg kell erősíteni az intézmény szakmai hitelével. Ugyanakkor a pedagógusok tényleges iskolai szerepét leíró 62. § már sokkal mostohábban bánik a tanárokkal. Itt a pedagógus olyan személy, akinek a kötelességeit, adminisztratív feladatait részletesebben szabályozzák, mint a jogait, aki számára szűk teret biztosítanak az alkotó tevékenység végzésére. A törvény szövege alapján a pedagógus személye és tevékenysége inkább egy közalkalmazotti (közvetítői és végrehajtói) szerepkörrel azonosítható, nem pedig egy alkotó és társadalomformáló értelmiségi státusszal.

Konklúzió

Az oktatási rendszer átpolitizálódásának és dezintegrálódásának alapvető következménye az lett, hogy a kényszerűen rövid távú politikai logikában gondolkodó, bizonytalan politikai felhatalmazással rendelkező, egymással is versengő oktatáspolitikusoknak olyan strukturális problémákkal kell megbirkózniuk, amelyeket csupán felülről jövő reformokkal, tényleges társadalmi támogatottság nélkül, a rendelkezésükre álló rövid időben nem tudnak megoldani. Ezért óhatatlanul „felszínes modernizációra”, sok esetben látszattevékenységekre kényszerülnek, miközben az oktatáspolitikai viszonyok változatlan formában történő fenntartásában érdekeltek. Hiába tudják, hogy az ilyen jellegű anómikus helyzetekből csak hosszú távon és csak együttes erővel lehet kilépni, mégsem tudnak együttműködni. A kölcsönös bizalmatlanság, az érdekviszonyok tisztázatlansága, a konfliktusok elkenése, a folyamatos kommunikáció hiánya miatt óhatatlanul rossz döntések születnek. A párbeszéd és érdekegyeztetés elmaradása ugyanis azzal a következménnyel jár, hogy az érintettek többsége képtelen komplex módon (valamennyi érdekelt szempontjainak figyelembevételével) és hosszú távon (stratégiában) gondolkodni. Mindenki a maga részérdekét, saját igazságait, hitét és programját próbálja érvényesíteni. Az

„A politikai hisztéria kiindulópontja mindig a közösség valamiféle megrázkódtató történelmi tapasztalata, [...] melyről a közösség tagjai úgy érzik, hogy annak elviselése és a belőlük származó problémák megoldása a közösség erejét meghaladja. [...] Ezt azonban a közösség csak úgy, mint az egyén, nem képes bevallani és nem is meri magának bevallani. Belemenekül tehát valami álmegoldásba, a megoldás illúziójába, s kitalál valami formulát vagy kompromisszumot, melyekkel összeegyeztethetetlen dolgokat próbál összeegyeztetni, gondosan kímélve azokat az erőket, melyek a valóságban a megoldás útjában állnak, éppen azokat, melyekkel a megoldás érdekében meg kellene küzdenie. [...] Az ilyen hamis helyzetben élő közösség mindinkább ferde viszonyba kerül a realitással; az eléje kerülő újabb problémák megoldásánál nem abból indul ki, ami van és ami lehet, hanem abból, aminek képzeletében magát, ami lesz vagy ami szeretne lenni.”

energiák jelentős része öngazolásra, látszatmegoldásokra vagy arra irányul, hogyan tudnák áthárítani a szerény eredmények miatti felelősséget a többi érdekcsoportra: a szülők a tanárookra, a tanárok a tantervekre, az igazgató a minisztériumra, a diákok pedig... A kognitív disszonanciától való szabadulás készítése mindenki számára azt diktálja, hogy ha már nem képes megváltoztatni ezeket a viszonyokat, akkor igyekezzen normálisnak elfogadni ezt az abnormális helyzetet: alkalmazkodjon hozzá, mert így megszabadulhat az állandó feszültségektől és talán még anyagilag is jobban jár. Nem véletlenül kíváncsoznak ide a „hamis realisták” és „rossz kompromisszumok” legkíméletlenebb kritikusa, Bibó István (1986a, 377–378.) szavai: „A politikai hisztéria kiindulópontja mindig a közösség valamiféle megrázkódtató történelmi tapasztalata, [...] melyről a közösség tagjai úgy érzik, hogy annak elviselése és a belőlük származó problémák megoldása a közösség erejét meghaladja. [...] Ezt azonban a közösség csak úgy, mint az egyén, nem képes bevallani és nem is meri magának bevallani. Belemenekül tehát valami álmegoldásba, a megoldás illúziójába, s kitalál valami formulát vagy kompromisszumot, melyekkel összeegyeztethetetlen dolgokat próbál összeegyeztetni, gondosan kímélve azokat az erőket, melyek a valóságban a megoldás útjában állnak, éppen azokat, melyekkel a megoldás érdekében meg kellene küzdenie. [...] Az ilyen hamis helyzetben élő közösség mindinkább ferde viszonyba kerül a realitással; az eléje kerülő újabb problémák megoldásánál nem abból indul ki, ami van és ami lehet, hanem abból, aminek képzeletét magát, ami lesz vagy ami szeretne lenni. Így lassan képtelenné válik arra, hogy bajainak és kudarcainak az okát az okok és okozatok normális láncolatában megtalálja, és minden bajára olyan magyarázatokat keres, melyek a józan értelem és a tények színe előtt nyilván hamisak, de lehetővé teszik, hogy a hamis helyzetben élő közösség hamis helyzetét fenntarthassa.”

Jakab György
Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

Irodalom

Elsődleges források

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról

1999. évi LXVIII. törvény a közoktatásról szóló
1993. évi LXXIX. törvény módosításáról.

2011. évi CXC. tv. a nemzeti köznevelésről.

130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet. Nemzeti alaptanterv
243/2003. (XII. 17.) Kormányrendelet a Nemzeti
alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról

202/2007. (VII. 31.) kormányrendelettel módosított,
egységes szerkezetbe foglalt szöveg

110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet. Nemzeti alaptanterv
28/2000. (IX. 21.) Oktatási miniszter rendelete a keret-
terv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

40/2002. (V. 24.) Korm. rendelet az érettségi vizsga
részletes követelményeiről.

51/2012. (XII. 21.) Emberi Erőforrások Minisztériu-
ma rendelete a kerettanterv kiadásának és jóváhagyá-
sának rendjéről.

Alapelvünk az állampolgári szabadság. (1991) Rész-
let a művelődési miniszter beszédéből. *Köznevelés*,
57(5), 3.

Balog Zoltán (2014). *„Az egész nemzetnek szüksége
van jó és jobb iskolákra”*. Tudósítás a 2014-es tan-
évnnyitóról. [http://eduline.hu/kozoktatasi/2014/8/31/
Balog_az_egesz_nemzetnek_szuksege_van_jo_
es_2UFO3T](http://eduline.hu/kozoktatasi/2014/8/31/Balog_az_egesz_nemzetnek_szuksege_van_jo_es_2UFO3T) Utolsó letöltés: 2017. 12. 01.

Balog Zoltán (2017). *Biztonságosabban indul a
tanév, mint az elmúlt évtizedekben bármikor*. Rész-
let. Tudósítás a 2017-es országos tanévnnyitóról.
[www.heol.hu/orszag-vilag/balog-zoltan-biztonsago-
sabban-indul-tanev-mint-az-elmult-evtizedekben-bar-
mikor-847101/](http://www.heol.hu/orszag-vilag/balog-zoltan-biztonsago-sabban-indul-tanev-mint-az-elmult-evtizedekben-bar-mikor-847101/) Utolsó letöltés: 2017. 12. 01.

Beszélgetés Mádl Ferenc művelődési és közoktatási
miniszterrel. (1993) *Köznevelés*, 59(11), 3–4.

Beszélgetés dr. Pálínkás József oktatási miniszterrel.
(2001) *Köznevelés*, 67(26), 3–5.

Biztonságos, kiszámítható fejlődés – Tiszta képletet szeretnénk. (1995) Fodor Gábor tanévnyitó beszéde. *Köznevelés*, 61(27), 2–3.

„Egy Magyarország van.” (2002) Magyar Bálint oktatási miniszter tanévnyitó beszéde Nyírparasznyán. <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatás/2002/magyar-balint-oktatasi> Utolsó letöltés: 2017. 12. 01.

Hiller István (2008). „A nyugodt fejlődés éve lesz 2008–2009”. <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatás/2008/hiller-istvan-nyugodt> Utolsó letöltés: 2017. 12. 01.

„Nagy változások előtt állunk”. (2011) Hoffmann Rózsa pedagógusnapi köszöntője. <http://2010-2014.kormany.hu/hu/emberi-eroforrasok-miniszteriuma/>

oktatásert-felelos-allamtitkarsag/az-allamtitkar/beszede-k-publiciacioi-interjuk/hoffmann-rozsa-pedagogus-napi-koszontoje Utolsó letöltés: 2017. 12. 01.

Magyar Bálint oktatási miniszter tanévnyitó beszéde Balmazújvároson (2004). <http://www.nefmi.gov.hu/2004/magyar-balint-oktatasi-090803> Utolsó letöltés: 2017. 12. 01.

Nemzeti alaptanterv. A kötelező iskolázás közös alapkövetelményei. (1992) Budapest: Művelődési Minisztérium.

„Tanításra ismeret, nevelésre hivatás szükséges...” (1999) Pokorni Zoltán oktatási miniszter tanévnyitó beszéde. *Tanító*, 37(8), 1–3.

Szakirodalom

Ágh Attila (2008). Társadalmi közép és társadalmi kapacitás. A magyar közpolitikai rendszer gyermek-betegségei. *Politikatudományi Szemle*, 17(3), 7–33.

Austin, J. L. (1990). *Tetten ért szavak*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Bajomi Iván (2006). A kiérleletlen oktatásügyi változások egynemely ellenszere. In Nagy Péter Tibor & Rácz György (szerk.), *Konfliktusok és konszenzusképzés az oktatásban*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet – Új Mandátum Könyvkiadó. 217–248.

Barlai Róbert & Kövágó György (2004). *Krizismentésment, kríziskommunikáció*. Budapest: Századvég Kiadó.

Bauer Lilla (2014a). Közpolitikai kényszerek és mozgásterek. Közpolitikai elemzés a rendszerváltást követő időszak magyar közoktatás-irányításának eredményeiről és kudarcairól. *Phd-értékezés*. Budapest: Corvinus Egyetem Politikatudományi Doktori Iskola.

Bauer Lilla (2014b). Néhány gondolat a rendszerváltást követő magyar kormányzatok közpolitikájáról – hermeneutikai megközelítésben. *Köz-gazdaság: tudományos füzetek*, 9(3), 113–122.

Bibó István (1986). A német hisztéria okai és története. In ő, *Válogatott tanulmányok II*. Budapest: Magvető Kiadó. 365–483.

Brezsnyánszky László (2000). *A politizáló polgár felkészítésének pedagógiai műhelyei*. Acta Pedagogica Debrecina XCIX. Debrecen: Debreceni Egyetem BTK Neveléstudományi Tanszék – Civitas Egyesület.

Cochran-Smith, M. & Fries, M. K. (2001). Sticks, Stones, and Ideology: The Discourse of Reform in Teacher Education. *Educational Researcher*, 30(8), 3–15.

Coombs, Ph. H. (1971). *Az oktatás világválsága*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Coombs, T. W. (2010). Parameters for Crisis Communication. In: Coombs, W. T. & Holladay, S. J. (szerk.),

The Handbook of Crisis Communication. Oxford: Wiley-Blackwell. 17–53.

Csapó Benő (2018). *A nemzetközi felmérések eredményei – következtetések a magyar közoktatás fejlesztésének megalapozásához*. Előadás az MTA-KEB – Tárki-Tudok által szervezett konferencián.

Falus Katalin & Jakab György (2005). A projektérett-ségi. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(10), 3–22.

Fullan, M. (2008). *Változás és változtatás. I–III. Az oktatási reform mélységének feltárása*. Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.

Hajnal György (2008). *Adalékok a magyarországi közpolitika kudarcaihoz*. Budapest: Kormányzati Személyügyi Szolgáltató és Közigazgatási Képzési Központ.

Hajnal György (2009). Újszerű kudarcmechanizmusok a magyar közpolitika világában. *Magyar Politikatudományi Szemle*, 28(4), 61–81.

Halász Gábor (1988). *Az oktatáspolitikai alakításának állami-politikai mechanizmusai a hetvenes és a nyolcvanas évek elején*. http://halaszg.ofi.hu/download/Oktataspolitika_60-70-es_evек.htm Utolsó letöltés: 2018. 03. 02.

Halász Gábor (2001). *A magyar közoktatás az ezredfordulón*. Budapest: Okker Kiadó.

Halász Gábor (2007): Tanulószervezet – eredményes oktatás. A Lillafüredi Közoktatási Konferencia összefoglaló előadása. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(3–4), 37–45.

Hankiss Ágnes (1984). Szemantikai csapdák. In Hankiss Ágnes, *Kötéltánc*. Budapest: Magvető Kiadó. 239–366.

Harrison, S. (2000). A szimbolikus konfliktus négy típusa. In Szabó Márton, Kiss Balázs & Boda Zsolt (szerk.), *Szövegváltozatok a politikára. Nyelv, szimbólum, retorika, diskurzus*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó – Universitas. 193–212.

- Horváth Zsuzsanna & Lukács Judit (2005). A két-szintű érettségi vizsga. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(4), 53–70.
- Hyatt, D. (2013). The Critical Higher Education Policy Discourse Analysis Framework. In Huisman, J. & Tight, M. (szerk.), *Theory and Method in Higher Education Research*. London: Emerald. 826–852.
- Jakab György (2002). Modul tantárgyak és általános tanulmányok I. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(3), 4–16.
- Jakab György (2003). A csökött kistestvérek panasza a modul tantárgyak helyzetéről. *Új Pedagógiai Szemle*, 53(2), 41–51.
- Jakab György & Varga Attila (2007). *A fenntarthatóság pedagógiája*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.
- Jenei György (2014). Kelet- és közép-európai köz-igazgatási reformok a modernizáció mércéjén. In Patyi András & Lapsánszky András (szerk.), *Rendszerváltás, demokrácia és államreform az elmúlt 25 évben*. Budapest: Wolters Kluwer. 267–283.
- Kaposi József (2009). Az új történelem érettségi hatása a történelemtanítás megújítására. *Doktori (PhD)-értekezés*. Pécs: PTE BTK Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Kaposi József (2012). Értékek és tartalmak, avagy a tartalom értékei. *Új Pedagógiai Szemle*, 62(1–2–3) 5–22.
- Klanczay Gábor (1990). A középkori kereszténység. In uő, *A civilizáció peremén*. Budapest: Magvető Kiadó. 115–210.
- Knausz Imre (2000). Cölöptologatók. *Népszabadság*, április 21. 9.
- Kornai János (1983). *Ellentmondások és dilemmák*. Budapest: Magvető Kiadó.
- Koselleck, R. (2003a). Fogalomtörténet és társadalomtörténet. In uő, *Elmúlt jövő. A történelmi idők szemantikája*. Budapest: Atlantisz Kiadó. 121–147.
- Koselleck, R. (2003b). Az aszimmetrikus ellenfogalmak történelmi-politikai szemantikája. In uő, *Elmúlt jövő. A történelmi idők szemantikája*. Budapest: Atlantisz Kiadó. 241–298.
- Mészáros György (2013). A közoktatás válsága? Problémák és reformkísérletek kritikai szemmel. *Replika*, 83, 77–91.
- Perjés István és Vass Vilmos (2009). *A kompetenciák tantervesztése*. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem.
- Pétervári Zolt (2012). *Közpolitikai reformok és korlátaik*. <http://meltanyosság.hu/files/meltany/imce/t-kozpolfref.pdf> Utolsó letöltés: 2019. 10. 15.
- Sáska Géza (1992). *Ciklikusság és centralizáció. Társadalom és oktatás*. Budapest: Educatio.
- Szabó Márton (1994). A metaforikus politika. *Politikatudományi Szemle*, 3(3), 19–113.
- Szabó Márton (2016). *Diszkurzív politikatudomány. Bevezetés a politika interpretatív szemléletébe és kutatásába*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Szabó Miklós (1989). *Politikai kultúra Magyarországon 1896–1986. Válogatott tanulmányok*. Budapest: Medvetánc.
- Szente Zoltán (2001). Közigazgatás és politika met-széspontján, a miniszterek és az államtitkárok rekrutációja Magyarországon, 1990–1998. *Századvég*, 4(13), 3–52.
- Tanács János & Zempléni Gábor (2015). Válság, kommunikáció, érvelés. Kríziskommunikáció argumentáció – elméleti nézőpontból. *Jel-kép*, 4(2), 1–13.
- Vass László (1999). A közpolitika és magyarországi környezete. *Politikatudományi Szemle*, 8(3), 91–106.
- Zsolnai József & Zsolnai László (1985). *Mi a baj a pedagógiával?* Budapest: Tankönyvkiadó.

Jegyzetek

- ¹ A „változásipar” kifejezés arra a sajátos érdekviszonyra utal, amelyben az oktatáspolitikusok és pedagógiai fejlesztők abban érdekeltek, hogy az oktatási rendszert állandóan mozgásban, „változásban” tartsák. Az adja legitimitációs és anyagi alapjukat, hogy újabb és újabb erőforrásokat igényelnek különböző pedagógiai formulákra hivatkozva, de lényegében ugyanazon feladatoknak a megoldására (Zsolnai és Zsolnai, 1985).
- ² „Az argumentatív elemzés azt vizsgálja, hogy a szereplők milyen érvekkel támasztják alá vagy cáfolják a közpolitikai intézkedéseket, hogyan érvelnek a legvalószínűbb igazságok mellett. A narratív közpolitika-elemzés azt, ahogyan a közpolitika szereplői egy időbeli lefolyás mentén értelmezik az eseményeket és ezek belső összefüggéseit.” (Szabó, 2016. 583–591.)
- ³ Az oktatáspolitikai szövegek elemzése során a következő diszkurzív módszerekre és megközelítésekre támaszkodom: Austin, 1990; Cochran-Smith és Fries, 2001; Harrison, 2000; Hyatt, 2013.
- ⁴ Ágh Attila írja: „A konszenzuális közpolitikai folyamat mind a négy szakasza eltorzult Magyarországon és együttesen kiadja a szervezett káosz fogalmát, mivel a rendszer szabályozottan működik, de a torz, keleties szabályrendszer szerint. Az első szakaszban, az ügyek kiválasztásában az erős érdekcsoportok erőszakolják rá a maguk ügyeit a politikai rendszerre. Dominánsan ezekkel a kérdésekkel foglalkozik a politika gépezete, s

ezzel már eleve adott a strukturális válság kialakulása és elmélyülése, mivel a társadalmi egész szempontjából lényeges kérdések marginalizálódnak. A második szakasz, a döntéshozatal is eltorzul annyiban, hogy a gazdasági érdek behatolt a politikába, a politikusok és/vagy képviselők jórészt a saját érdekeiken keresztül a nyomuló gazdasági aktorok foglyaiá válnak és az eredeti tőkefelhalmozás logikáját követik a maguk karrierjében is. Ezért jelentkezik a súlyos kudarc a harmadik szakaszban, a végrehajtás során, amikor a megerőszkolt társadalom aktív vagy passzív ellenállása belép és a negatív összegű játék logikája feltárul, nyilvánosságra kerül. Ám az értékelést nyújtó negyedik szakaszban mindez nem kerül átfogó és mély elemzésre, ahhoz már eleve hiányoznak a megvalósíthatósági tanulmányok, amelyekhez képest a kudarc mérhető és értékelhető lenne. De nincs kiépülve az értékelés intézményi szintje sem, a független közpolitikai intézmények hálózata, amelyek a közpolitikai folyamat valamennyi szakaszát áttekintik és azokra vonatkozóan szakmai tanácsot adnak, így hiányzik a társadalom önreflexiója és semmi sem zavarja a kormányokat a vakrepülésben.” (Ágh, 2008. 24.)

⁵ Halász Gábor (2016) erről így nyilatkozott: „Ha elsősorban az számít, hogy azokat a képességeket fejlesszük az iskolákban, amelyek az életben való boldoguláshoz, a sikeres munkavégzéshez, a versenyképes gazdasághoz szükségesek, akkor nyilvánvalóan drámainak minősül a helyzet. Ha viszont az a cél, hogy megőrizzük a társadalom egységét, fejlesszük a közösségi értékeket, továbbvigyük a hagyományokat, akkor a PISA-eredmények nem túlságosan relevánsak.”

⁶ A közoktatási rendszer különböző szintjeihez sokféle eltérő érdekelttségű és szemléletű csoport és szereplő kapcsolódik, akiknek eltérő elvárásai vannak az iskolával kapcsolatban. Egy szülő valószínűleg másféle tanítási módot szeretne a saját gyermekének, mint amit egy több osztályt tanító tanár, központi tantervet író szakember, a felsőoktatás képviselője vagy a tanügyigazgatásban dolgozó hivatalnok, pártpolitikus. Van, aki ilyennek, mások másnak szeretnék látni a magyar iskolarendszer működését, és a maga módján mindenki érvényes igazságot képvisel. A tényleges feladat az, hogy miképp lehet ezeket az egymásnak feszülő értékeket és érdekeket és természetes konfliktusokat úgy kezelni, hogy lehetőleg minél többen elégedettek legyenek. Ez azonban az oktatási rendszer integrálásának, érdekegyeztető mechanizmusának függvénye.

⁷ A Foucault által archeológiai eljárásnak nevezett módszer szerint azok a szövegek alkotnak diszkurzív egységet, amelyek fogalmai, valamint a háttérükben húzódo stratégiai törekvések egy adott térben oszlanak el és sajátos szabályok szerint variálódnak. Foucault szerint a következő, négy szinten megvalósuló variációs szabályt kell leírni ahhoz, hogy egy diskurzust azonosítani tudjunk: 1. Tárgyképzés: fel kell térni az egyes tárgyak felbukkanásának alapvető felületeit, le kell írni az elhatárolás szempontjait. 2. Kijelentésváltozatok képzése: le kell írni, ki beszél, milyen intézményes helyeken, és mi a pozíciója. 3. A kijelentésmező (fogalmi háló): a kijelentések egymásra következésének és egymásra hatásának (együttélési viszonyainak) leírása. 4. A stratégiai mező komplex vizsgálata: az elméleti választások összhatását kell bemutatni. Foucault, M. (2000): A tudományok archeológiájáról. In uő: *Nyelv a végtelenhez*. Tanulmányok, előadások, beszélgetések. Debrecen: Latin Betűk Alapítvány. 169–199.

⁸ A véletlenszerűen kiválasztott szövegekörpuszt az elemzés szempontjából semlegesnek és homogénnek tekintem az esetleges elfogultságok kiküszöbölése érdekében. Csak olyan elemeket emelek ki, amelyek több – különböző pártállású – oktatási vezető beszédében is megtalálhatóak, ezért bizonyos mértékben általánosíthatóak és az adott műfajra és szerepre vonatkoztatva tipizálhatóak. Ebből a sajátos megközelítésből adódóan, bár mindig konkrét szövegekre utalok, az állítások illusztrálására nem használok szövegszerű idézeteket.

⁹ 2006-ban Pokorni Zoltán, az ellenzéki FIDESZ oktatáspolitikusa forráskivonással, centralizációval, rombolással vádolta meg Hiller István szocialista oktatási minisztert a Parlamentben, majd pedig 2012-ben Hiller István, az ellenzéki MSZP oktatáspolitikai vezetője vádolta meg a FIDESZ frakcióvezetőjét, Pokorni Zoltánt forráskivonással, centralizációval, rombolással a Parlamentben.

¹⁰ A tantervekben ismétlődő ellentmondásos szerkezet nyilvánvalóan nem tudatos tervezés nyomán alakult ki. Sokkal inkább az integrálatlanság, az indokolatlanul sürgető határidők és a strukturális reformok konfliktusaitól való politikai félelem nyomán jött létre és maradt fenn folyamatosan. A születő tantervek kulcsfigurái a mindenkorai Minisztérium különböző szobáiban egymástól elszigetelten ülésező „tantárgyi bizottságok” (például a történelemtanárokból és történelemtanárokból verbuválódó munkacsoport) tagjai voltak. Fő céljuk az adott tárgy presztízsének és főleg óraszámának megőrzése volt. Az óraszámok esetleges csökkenése, a tananyagstruktúra esetleges átalakítása több ezer kollégájuk anyagi biztonságát veszélyeztette volna, a tárgy tartalmának radikális megváltoztatása pedig szembement volna kollégáik felkészültségével, hiszen őket a korábbiakban adott tartalmak megtanítására képezték ki. A tantárgyi bizottságok tehát ab ovo konzervatív érdekvédelmi szervezetként működtek még akkor is, ha tagjaik egyenként a tantárgyi modernizáció hívei voltak. Ebben a helyzetben az oktatási rendszer különböző szintjeivel nem érintkező, lényegében légtüres térben mozgó tantárgyi lobbisták voltaképpen az egymás ellen megfogalmazott óraszámvitáikkal voltak elfoglalva, ami lehetetlenné tette komolyabb új tartalmi elemek bevonását. Helyzetüknél fogva nem képviselhetők sem

a készülő tanterv, sem pedig az egész magyar oktatási rendszer egységét. Mindez tovább növelte a magyar oktatási rendszer integrálatlanságát, hiszen az egymást követő központi tanterveket nem lehetett szervesen összehangolni a felsőoktatás (tanárképzés) rendszerével, a tankönyvkiadással, a diákok és a szülők igényeinek változásával.

¹¹ Szabó Miklós (1989) az ideológia fogalmát Mannheim Károly tudásszociológiai felfogása alapján értelmezte és gondolta tovább. Szerinte a társadalmi viszonyokról alkotott eszmék és nézetek különbözőségének tudományos megítélése már nem az igaz vagy hamis közötti ítélkezés célját szolgálja, sokkal inkább annak vizsgálatát, hogy mennyiben valósult meg az adott nézetrendszer a gyakorlatban, illetve, hogy mennyiben szolgálta az adott társadalmi viszonyok konzerválását, megváltoztatását. Ebben az értelemben a politikai ideológiák kétfélék lehetnek:

1. Programideológiáknak tekinthetők azok a nézetrendszerek, amelyek valamely fennálló rend, illetve berendezkedés megváltoztatását támasztják alá, amelyek egy majdan megvalósítandó állapothoz kapcsolódnak. Ezek lehetnek
 - modernizációs ideológiák, amelyek új, előzmény nélküli program létrehozását tűzik ki célul;
 - restaurációs ideológiák, amelyek egy korábbi állapot visszaállítására irányulnak.
2. Állapotideológiáknak tekinthetők azok az ideológiák, amelyek különböző okokból elfogadják a fennálló társadalmi berendezkedést. Feladatuk éppen az, hogy megerősítő, igazoló érvekkel szolgáljanak működéséhez.

¹² Az egymást követő tantervek és követelményrendszerek létrejöttének oktatáspolitikai háttéréről részben már volt szó, részben pedig bőséges szakirodalmi feldolgozás áll rendelkezésre (Halász, 2001a; Perjés és Vas, 2009; Kaposi, 2012), így itt a továbbiakban csupán a központi tantervek indoklására, legitimációs módjára koncentrálok David Hyatt (2003), valamint Cochran-Smith és Fries (2001) korábban ismertetett diszkurzív elemzési keretei alapján.

Absztrakt

Az írás a magyar oktatási miniszterek tanévnyitó beszédeinek és a központi tantervek legitimációs bázisának diszkurzív elemzésével igyekszik rávilágítani a magyar oktatási rendszer néhány sajátos kudarcmechanizmusára, mint az átpolitikálódás, válságnarratíva és dezintegráció.

A szám tanulmányainak angol nyelvű összefoglalói

Conditions and assessment methods of the effectiveness of collaboration

Anita, Pásztor-Kovács

Abstract

Collaborative skills represent an increasing value nowadays as the application of teams for implementing projects or solving problems becomes more and more frequent. They are often labelled as 21st century skills which fact also indicates that collaborative skills are essential for being successful in the 21st century both in work and personal life (Binkley et al., 2012). Considering the raising importance of collaboration, it is highly necessary to be aware of the certain factors which influence its effectiveness. The primer aim of this article is to review these factors. The conditions of the effectiveness will be analysed from the perspective of the task type at first. We present what sort of problem types are feasible to be given to teams and what are those phenomena connected to the different task types which can threaten the effectiveness of collaboration. Afterwards the necessary attributes of team members are reviewed from the viewpoint of efficiency. We present the often cited, yet, in Hungary hardly known model of Stevens and Campion (1994). The complex model synthesizes the results of the teamwork researches on effectiveness and identifies fourteen KSAs (knowledge, skills and abilities) arranged in two main categories and five subcategories. A further aim of the article is to give an insight of those individual and team level qualitative instruments by which the efficiency of collaboration, moreover the development of collaborative skills can be tracked.

Keywords: collaboration, collaborative skills, cooperation, teamwork

Programs to develop components of social and emotional competences: Hungarian and international context

Szilvia, Hegedűs

Abstract

The issue of the development of social and emotional skills has been presented for a long while in education and psychology. At international level emerged several programs that can develop various abilities and skills for social behaviour and apply different innovative methods and tools. In Hungarian practice a growing number of research groups work on developing these skills in different age groups. The purpose of this study is to present those developmental experiments and methods that have been published in the last few years. These programs have been tested in institutional environment and because of their efficiency can be used in educational system.

Keywords: social skills, emotional skills, preschool age, developmental program

The examination of certain psychological resources of students with learning difficulties: The characteristics of self-efficacy, responsibility and proactive attitude

Krisztina, Virág; Réka, Dudok & Éva, Szabó

Abstract

In our research we examined the psychological resources of students with learning difficulties and of normally developing students. Our main aim was to explore the psychological resources of children with special needs who require particular attention and treatment in public education. In our study, we examine the general self-efficacy, the general and academic responsibility, as well as the proactive attitude of students with learning difficulties. Furthermore, we compared results of students with learning disability and with learning difficulties (N = 51) and normally developing students (N = 51). Results of the comparison of two groups of students' scores showed that students with learning difficulties have lower general self-efficacy scores, and have higher scores in sense of responsibility than students in the control group. Based on these findings, we believe that in order to overcome learning difficulties it is important to give more attention to psychological resources and it is necessary to explore all aspects of this issue.

Keywords: special educational needs, psychological resources, self-efficacy, responsibility, proactivity

The role of the regional ecosystem and universities in the innovation process

Anikó, Kálmán

Abstract

Nowadays, the 'smart' character of a region depends on how it can exploit its human, structural and social capital and integrate the various types of actors in its innovation practice. In this process, it is crucially important to exploit the regional strengths and capacities in relation to the European programme for research and innovation strategies supporting specialisation, in which it is a priority for universities to cooperate. Circular economy knowledge means the new generation concepts of sustainable development. It is an important tool involving that national and European financing authorities re-assess the results of the already completed projects so that these can be reused in new regional and national contexts. This way, the results (e. g. ideas, recommendations, methods) of research programmes and completed projects can be rediscovered, re-assessed and applied in current programmes and projects. Such practices may enhance the role of entrepreneurial universities and governments in the making of European future. A further efficient tool is the concept of Aalto Camp for Societal Innovation (hereinafter: ACSI), developed by Aalto University and the New Club of Paris in 2010-2014, a global platform of social innovation which unites global networks for the innovative development of system-level changes in society and for meeting the needs arising from real social challenges for the sake of research, learning and quick prototype-making. ACSI clarifies the essence of the Knowledge Triangle model and makes it possible to apply its mode of operation in the cooperation projects between the different faculties and units within universities.

Keywords: smart regions, circular economy knowledge, entrepreneurial universities, Aalto Camp for Societal Innovation, Knowledge Triangle model

Szerkesztőség:
Szegedi Tudományegyetem
Bölcsészeti- és Társadalomtudományi
Kar Dékáni Hivatal,
6722 Szeged Egyetem u. 2.
Tel.: 06 30 3523226
e-mail: janos.gecz@gmail.com

Elektronikus változat,
közlési feltételek:
www.iskolakultura.hu

Előfizetésben terjeszti
a Magyar Posta Zrt.
Postacím: 1900 Budapest
Előfizetésben megrendelhető:
• az ország bármely postáján,
• a hírlapot kézbesítőknél,
• www.posta.hu WEBSHOP-ban
(<https://eshop.posta.hu/storefront/>),
• e-mailen a hirlapelofizetes@posta.hu
címen,
• telefonon 06-1-767-8262 számon,
• levélben a MP Zrt. 1900 Budapest
címen.

Külföldre és külföldön előfizethető
a Magyar Posta Zrt.-nél:
• www.posta.hu WEBSHOP-ban
(<https://eshop.posta.hu/storefront/>),
• 1900 Budapest,
• 06-1-767-8262,
• hirlapelofizetes@posta.hu

Előfizetési díj számonként 500 Ft.

Megjelenik havonta.

Lapunk példányai megvásárolhatók
az Írók Boltjában
(1061 Budapest, Andrássy u. 45.).

15. *H. Nagy Péter* (2002, szerk.): Ady-értelmezések
16. *Kéri Katalin* (2002): Nevelésügy a középkori iszlámban
17. *Géczi János* (2003): Rózsahagyományok
18. *Kocsis Mihály* (2003): A tanárképzés megítélése
19. *Gelencsér Gábor* (2003): Filmolvasókönyv
20. *Takács Viola* (2003): Baranya megyei tanulók tudásstruktúrája
21. *Lajtai L. László* (2004): Nemzetkép és iskola, 1777–1888
22. *Franyó István* (2004): Biológiai műveltségünk
23. *Golnhof Erzsébet* (2004): Pedagógiai nézetek Magyarországon, 1945–1948
24. *Bárdos Jenő* (2004): Nyelvpedagógiai tanulmányok
25. *Kamarás István* (2005): Olvasásügy
26. *Géczi János* (2005): Pedagógiai tudásátadás
27. *Révay Valéria* (2005, szerk.): Nyelvészeti tanulmányok
28. *Pukánszky Béla* (2005, 2006):
Gyermekszemlélet a 19. században
29. *Szépe György – Medve Anna* (2005, 2006, szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.
30. *B. Nagy Ágnes – Medve Anna – Szépe György* (2006, szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok II.
31. *Géczi János* (2006): Az iskola kultúrája: nevelés és tudomány
32. *Kelemen Elemér* (2007): A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből
33. *Medve Anna – Szépe György* (2008, szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok III.
34. *Boros János* (2009): Filozófia!
35. *Hoffmann Zsuzsanna* (2009): Antik nevelés
36. *Orbán Jolán* (2010): Jacques Derrida szakmai hitvallása
37. *Boros János* (2010): A tudomány, a tudás és az egyetem
38. *Géczi János* (2010): Sajtó, kép, neveléstörténet
39. *Révay Valéria* (2010): A nyelvhasználat szintjei a XVII–XIX. században Északkelet-Magyarországon
40. *Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika* (2010): 4×12 mondat
41. *Koltai Zsuzsa* (2011): A múzeumi kultúráközvetítés változó világa
42. *Boros János* (2011): Demokrácia és szabadság
43. *Érfalvy Lívia* (2012): Kosztolányi írásművészete
44. *Nagy Péter Tibor* (2012): Oktatás, –történet, –szociológia
45. *Horváth József* (2012): Íráspedagógiai tanulmányok
46. *Boros János* (2013): Időszerű etika
47. *Boros János* (2014): Szenvedély és szükségyszerűség
48. *Mészáros György* (2014): Szubkultúrák és iskolai nevelés
49. *Bence Erika* (2015): Virtuális irodalomtörténet
50. *Mekis D. János* (2015): Auctor ante portas
51. *Boros János* (2016): Etika és politika
52. *Racsó Réka* (2017): Digitális átállás az oktatásban.

Pléh Csaba

Az ezredforduló pszichológiája

A Ryle (1999) értelmében vett „tudni, mit” és „tudni, hogyan”, a deklaratív (tárgyi) és a procedurális (kétségbe) tudások arányát tekintve a hálózatok a „tudni, mit” jellegű információk viszonylagos túlsúlyát hozhatják el a nyugati társadalomban, könnyű hozzáférhetőségük révén. A sebésztől és a suszterről mindig is tudtuk, hogy a „tudni, hogyan” a fontosabb értékelésükben. Egyéb területeken viszont a mi, könyves közép-európai kultúránkban ma is a „tudni, mit” uralkodik. Sokat papoltunk ez ellen mind az iskolai készségfejlesztés, mind a gyakorlati alkalmazás nevében, de azért az értékrend nem változott meg, mert a „tudni, mit” típusú tudás drága volt, s ezért értékes. Amikor a hálózatok révén ez olcsóvá válik, az információ kezelésére irányuló készség, a kompetencia hangsúlya lesz az a kulcsmozzanat, mely a homo networkiensist kiemelheti a konformizmus uszályából. A pesszimisták azt szokták hangsúlyozni, hogy a tudáshordozó hálózatoknak előbb meg kell találniuk a szervezés nem asszociatív módját. Szerintem inkább arról lesz szó, hogy az értékrend az emberi használnál változik meg.

Kálmán Anikó

A regionális ökoszisztéma és az egyetemek szerepe az innovációs folyamatban

Több európai közös nyilatkozat (pl. EUA, 2014) hangsúlyozza, hogy a felsőoktatási intézményeknek központi szerepük van egy olyan kultúra kialakításában, ahol a társadalmi és gazdasági fejlődésben a tudás központi és mérhető szerepet játszik. A megvalósítás kiindulási pontja a ma meghatározó nagy struktúrák szétbontása és egy együttműködésen alapuló munkakultúra kialakulásának hatékony elősegítése lehet. A lehetséges működési elvek közé sorolható együttműködési modellek a Hármas Spirál és a Tudásháromszög modellje. A Hármas Spirál az egyetem-vállalkozás-közsféra közötti együttműködésen alapszik. Ezt az évtizedek óta ismert és alkalmazott módszert egy további elem, az emberi tényező meghatározó szerepének hangsúlyozásával kell működőképesé tenni, mert az együttműködésre irányuló emberi viszonyrendszer feltétele a hatékony térségi tudásmegosztásnak és innovációs képességnek.

Virág Krisztina – Dudok Réka

– Szabó Éva

Tanulási korláttal küzdő tanulók egyes pszichológiai erőforrásainak vizsgálata.

Az énhatékonyság, a felelősség és proaktív attitűd jellemzői

A tanulási zavar és az észlelt felelősségérzet kapcsolataira vonatkozóan Hellendoorn és Ruijsenaars (2000) érdekes összefüggést tártak fel. Diszlexiával rendelkező felnőtt résztvevők vizsgálata alapján úgy tűnik, hogy az átlagpopulációhoz képest felelősségteljesebb embereknek írták le magukat. Saját felelősségérzetüket mint a tanulási zavaruk pozitív következményét írták le, úgy vélték, hogy az iskolai hátrányok leküzdése során fokozottan átértékelték saját felelősségüket, és ezáltal felnőtt korukra felelősségteljes emberré váltak (Hellendoorn és Ruijsenaars, 2000). Ez a kutatási eredmény a felnőttkori optimista attribúciós stílus eredménye (Cheng és Furnham, 2001), de nem mond semmit arról, hogy amikor diákok voltak, hogyan élték meg a tanulmányi eredményeikért vállalt felelősséget és a tanulmányi munkájukra gyakorolt hatékonyságukat.

Pásztor-Kovács Anita

A kollaboráció hatékonyságának feltételei és mérési lehetőségei

Társas lazálás rendszerint akkor lép fel a csoportokban, ha nem világos, hogy kinek mi a felelősségi köre. Ilyenkor egyes tagok – ha nem érzik magukat elég kompetensnek vagy egyszerűen csak kényelmesebb nekik passzívnak maradni – háttérbe vonulhatnak. A társas lazálás gyakran „fertőző”, ha egy tag észleli, hogy egy társa passzív és ennek nincs különösebb következménye, ő is gyakran ezt az utat választja (Jackson és Harkins, 1985; Karau és Williams; 1993; Slavin, 1990; Webb, 1995). A társas lazálás az olyan típusú feladatokban lép fel a legkisebb eséllyel, amelyek nagymértékben interdependensek, azaz a tagok kölcsönös függésben állnak egymással. A feladat megoldása csak akkor teljesülhet, ha mindenki kiviszi abban a részét (Horváth, 1994; Kagan és Kagan, 2009).