

EURÓPAI LÉPTÉKKEL

**AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS
TÁRSADALMI FOLYAMATAI
ÉS BIOPSZICHOSZOCIÁLIS HÁTTERE**

CÍMŰ KUTATÓEGYETEMI ALPROJEKT EREDMÉNYEI



Pedagogikum

EURÓPAI LÉPTÉKKEL

Az élethosszig tartó tanulás társadalmi folyamatai és biopszichoszociális háttere
című kutatóegyetemi alprojekt eredményei

Pedagógikum

EURÓPAI LÉPTEKKEK

Az élethosszig tartó tanulás társadalmi folyamatai
és biopszichoszociális háttere című kutatóegyetemi
alprojekt eredményei

Szerkesztette:

Kraiciné Szokoly Mária, Pápai Adrienn, Perjés István

Budapest, 2013





Nemzeti Fejlesztési Ügynökség
www.ujsechenyiterv.gov.hu
06 40 638 638



MAGYARORSZÁG MEGÚJUL



A kötet megjelenését a 4.2.1/B-09/1/KMR-2010-003 – „Az élethosszig tartó tanulás társadalmi folyamatai és biopszichoszociális háttere” című (5. számú) alprojekt támogatta.

ISBN 978-963-284-370-4

© Szerkesztők, Szerzők, 2013



www.eotvoskiado.hu

Felelős kiadó: az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar dékánja

Felelős szerkesztő: Pál Dániel Levente

Tördelőszerkesztő: Bornemissza Ádám

Borító: Csele Kmotrik Ildikó

Nyomdai munkák: Multiszolg Bt.



TARTALOM

Előszó	
Perjés István, egyetemi tanár	5
Beköszöntő	
Bárdos György, egyetemi tanár	6
A kutatóegyetemi pályázatnak örömforrásjellege is van	
Hunyady György, akadémikus, ELTE PPK	7
Élethosszig tartó tanulás: 21. századi oktatási paradigma vagy múltó divat?	
Halász Gábor, egyetemi tanár, ELTE PPK	13

INTERJÚK

Az élethosszig tartó tanulás társadalmi folyamatai és biopszichoszociális háttere	
Interjú az alprojekt pillérvezetőivel	29
„Learning by Developing”	
Interjú Katariina Raijjal	38
Avatarok a virtuális kampuszon	
Interjú Ollé Jánossal	42
„Use it or lose it”: aktív öregség, avagy mi olvasható ki az EEG-ből?	
Interjú Molnár Márkkal	62
Az egyetemi évek alatt „elszabadul” a szerhasználat?	
Interjú Demetrovics Zsolttal	68
Vajon a fogyatékossgal élők jobban ki vannak téve terrorizálásnak, agresszióknak, mint egészséges társaik?	
Interjú Gerevich Józseffel	71
Gyengén teljesít a gyermeke? Tudja mi az oka?	
Interjú Marton Klárával	74
Szakfejlesztés – Bologna-módra	
Interjú Vámos Ágnessel	78
Életmód- és egészségfejlesztési kutatások a gyermekek körében	
Interjú Mészárosné Darvai Saroltával és Csányi Tamással	83
Kockázat nélkül nincs nyereség	
Interjú Faragó Klárával	88
Képzők, ha képződnek	
Interjú Podráczky Judittal	95

A Harmadik Kor Egyeteme – tanulás időskorban	
Interjú Striker Sándorral	99
A kutatóegyetem fogalma valóságos értékkel telik meg	
Interjú Fábrí Györggyel	104

TANULMÁNYOK

Győri Miklós: Atipikus kognitív fejlődés: alapkérdések, perspektívák és sajátos módszertani nehézségek	111
Kullmann Lajos – Tóth Katalin: Fogyatékos emberek életminőségcéljainak feltárása	120
Fülöp Márta – Szarvas Hajnalka: Együttműködés versengő közegben: gazdasági szereplők nézetei az együttműködés lehetséges formáiról az üzleti életben	128
Nguyen Luu Lan Anh: A magyar fiatalok indentitáskonstrukcióinak vizsgálata	137
Bárdos György: Életmód és egészség, avagy mit tehetünk a saját egészségünkért?	144

A TÁMOP 4.2.1/B-09/1/KMR-2010-0003

„Az élethosszig tartó tanulás társadalmi folyamatai és biopszichoszociális háttere” című (5. Számú) alprojekt munkatársai.	153
---	-----

ELŐSZÓ

EURÓPAI LÉPTÉKKEL



„Hányas vagy? 28-as? Mi félszavakból megértjük egymást” – kezdi Szilágyi György emlékezetes humoreszkje, s mi most akár így is folytathatnánk: Azt mondod: TÁMOP, azt mondom: kutatóegyetem! Azt mondod: Európai léptékkal, azt mondom: a tudásért, ELTE! Ha azt mondom PEJ, azt mondod: ne emlegesd. Emlékszel? Mert mi már félszavakból is megértjük egymást. Mert már tíz éve vagyunk együtt, itt a Pedagogikumban, három kar, hol erősebben, hol gyengébben kapaszkodva, de mindig egymást keresve. Volt okunk panaszra? Volt okunk örömrre? Volt okunk: a munkára. Módunk és időnk közös kutatóegyetemi alprojektre, meg is tanultuk a nevét. Ha azt mondod: élethosszig tartó tanulás társadalmi folyamatai, azt mondom biopszichoszociális háttere. De mi félszavakból is megértjük egymást: PPK, TÓK, BGGyK. Emlékszel? Mi mindig pil-lérekben és pogácsákon éltünk akkoriban. Rendeztünk konferenciákat, szemináriumokat, workshopokat. Abban a két évben sokat találkoztunk. Kutattunk együtt, kutattunk külön, hol európai, hol Kazinczy utcai léptékkal, hogy aztán taníthassuk, amire rátaláltunk. Könyveket írtunk tele, mert ránk lehetett számítani. Most is erről mesélünk, mert bennünk nem ért véget az alprojekt. Emlékszel. Emlékezünk.

Perjés István

BEKÖSZÖNTŐ



Egy pályázatot megírni, vezetni, menedzselni mindig nagy kihívás és nehéz feladat, még akkor is, ha ma egy egyetemi oktató vagy kutató jószerével félévente ír egy pályázatot vagy legalább annak egy részét. Mégis, még ehhez képest is igen nagy feladatot jelentett az ELTE által elnyert Kutatóegyetemi TÁMOP pályázat, amely minden idők legnagyobb és legmeszebbre előremutató támogatása volt. Az *Európai Léptékkel a Tudásért*, ELTE című projekt öt alprojektből épült fel, ezek

legkisebbike lett a Pedagógikum közös alprojektje, melynek címe „Az élethosszig tartó tanulás társadalmi folyamatai és biopszichoszociális háttere” volt. A 300 millió forintos alprojekt 30 elemi projektet foglalt magába a Pedagógikum mindhárom karának részvételével. Ennek az összegnek kb. egyharmadát költhettük eszközbeszerzésre, volt mód kutatókat foglalkoztatni, a részt vevő egyetemi oktatók és nem oktató munkatársak többletmunkáját honorálni, doktoranduszok és hallgatók kutatási részvételét támogatni, konferenciákat és kurzusokat szervezni, és ilyenekre utazni is. Azt mondhatjuk, hogy ez a pénzügyi háttér korábban sohasem látott, és valószínűleg eztán sem látható lehetőségeket kínált az intenzív tudományos munkára.

A kutatóegyetemi projekt keretein belül három laboratóriumot sikerült berendezni, több mint 260 oktató és kutató és 110 körüli doktorandusz és hallgató vett részt kutatási munkában, 19 monográfia készült, és 150-nél több tudományos publikáció jelent meg. Nagyon fontos hozadéka volt ennek a projektnek az is, hogy a különböző szakterületeken, sőt karokon átívelő kapcsolatok épültek ki, lendületet kapott a tudományos munka, sok új dolog került be az oktatási anyagokba, és sokat fejlődött a kutatómenedzsment is. Végül megemlítendő, hogy a kutatóegyetemi projekt inspirációjára készült el például a PPK Stratégiai Terve, és alakult valamiféle hosszú távú elképzelésünk és jövőképünk a Kar fejlődésének főbb irányairól.

Nekem, mint az 5. alprojekt vezetőjének (ezt a feladatot Hunyady professzor úrtól örökölttem, aki a pályázási folyamatot vezette) személyesen is sokat jelentett ez a munka, hiszen nagyon sok kiváló munkatárssal, kollégával volt módom együtt dolgozni, sok olyan résztvevőt ismertem meg, akik szívvel-lélekkel vettek részt ebben az alprojektben. Azt gondolom, a szakmai és anyagi haszon mellett talán ez az emberi oldal volt a projekt legnagyobb nyeresége.

*Dr. Bárdos György
egyetemi tanár, alprojektvezető*

A KUTATÓEGYETEMI PÁLYÁZATNAK ÖRÖMFORRÁSJELLEGE IS VAN

INTERJÚ HUNYADY GYÖRGY PROFESSZORRAL, AZ ELTE PPK ALAPÍTÓ DÉKÁNJÁVAL



Prof. Dr. Hunyady György szociálpszichológus, akadémikus, 2001-től az MTA levelező tagja, 2007-től rendes tagja. Az MTA II. Filozófiai és Történettudományok Osztályának elnöke. A pszichológia és pedagógia tudományának markáns alakja, a Bolognai rendszerű tanárképzés kidolgozásának vezetője, az ELTE PPK alapító dékánja (2003–2008), a Pszichológiai Doktori Iskola korábbi vezetője.

Professzor úrral tíz évvel ezelőtt kerültem munkakapcsolatba, amikor az ELTE Pedagógusképzési Bizottságát vezette, én pedig az ELTE Tanítóképző Kar jogelőd intézménye, a Budapesti Tanítóképző Főiskola képviselőjeként vettem részt a Pedagógikum megalapozását jelentő, több évig tartó szervezetfejlesztési folyamatban. Professzor úr nevéhez fűződik nemcsak az ELTE legfiatalabb karának, a Pedagógiai és Pszichológia Karnak a megalapítása, hanem szerepe volt a három kart egyesítő Pedagógikum innovatív létrehozásában is. Milyen jövőképet vázolt fel munkatársai elé a Pedagógikum megalapításakor és hogyan látja most a Pedagógikum helyzetét és lehetőségeit?

A Pedagógikum első elnöke Hortobágyi István főigazgató úr volt, de valóban – a rektor úr megbízásából – kicsit bábáskodtam a három kart (PPK, TÓK, BGGYK) egyesítő Pedagógikum megalapításában. A PPK és a Pedagógikum létét egyaránt az indokolja, hogy az ELTE életében a pedagógusképzés stratégiai fontosságú terület. Ezzel nem mindig és mindenki ért egyet, pedig az egyetem léte, értelme szempontjából a pedagógusképzés kulcsfontosságú terület (például a hallgatói jelentkezések mutatói szerint), sőt bizonyos diszciplináris eredmények is ezen a területen kamatoznak. A Pedagógikum létrejötte logikusan következik a pedagógusképzés egyetemünkön betöltött jelentőségéből, mert koncentrálja azokat az intellektuális erőket és azt a hallgatói érdeklődést, ami a pedagógusképzés kapcsán jelentkezik. Ez tény, még akkor is, ha ez nem mindig problémamentes. A Pedagógikum a pedagógusképzés közös ügyét szolgálja, együtt kell működnie a társkarokkal, de ennek a határvonalnak a következtében az együttműködés nem egészen oldott és magától értetődő. A pedagógusképzés

„A pedagógusképzés napjainkban is stratégiaileg kitüntetett feladat.”

napjainkban is stratégiaileg kitüntetett feladat. Nagy változások mennek végbe a pedagógusképzésen belül, s ilyenkor – az ELTE-n belül is – mindenképpen összefogottan szükséges foglalkozni e terület fejlesztésével, gondozásával. Az új felsőoktatási törvényben felmerülő tanárképző központ szakmailag igen fontos vállalkozás, helyét a Pedagógikum keretén belül kell keresnünk és megtalálnunk. Úgy vélem, hogy a tanárképző központ lehet az organikus felépített három karból álló szervezet negyedik oszlopa, ami teljessé teheti ezt az organizációt.

2010-ben, miután az ELTE elnyerte a kutatóegyetemi címet, ön volt a kezdeményezője és az elindítója a kutatóegyetemi TÁMOP pályázat „Az élethosszig tartó tanulás biopszichoszociális háttere” című Pedagógikum alprojektnek. Az ön lobbimunkájának köszönhető, hogy a Pedagógikum három kara elnyert 300 millió forint kutatási támogatást. Ehhez hasonló nagyságrendű kutatási lehetőség talán még soha nem adatott meg a három kar számára. Milyen célokat tűzött ki a Pedagógikum alprojektben közreműködő mintegy 200 főnyi oktatóból, kutatóból és hallgatóból álló stáb elé?

Nem szeretném, ha „lobbimunkám” személyes dolognak tűnne. Az, hogy a Pedagógikum a kutatóegyetemi projekt része legyen, kollektív döntés volt, amit az egyetem vezetése hozott meg. Annyi tényyszerűen igaz, hogy nem ez volt az egyetem vezetésének az első gondolata. Viszont – amint az előbbiekben kifejtettük – a pedagógusképzés stratégiai fontosságú terület, kihagyni ezt a kutatóegyetem összképéből egy súlyos hiba lett volna. A kutatóegyetemi lét és az azt támogató TÁMOP projekt túlmegy az aktuális erő-

»...a támogatás a Pedagógikum számára nem elsősorban infrastrukturális fejlesztést jelentett, hanem egy régen várt lehetőséget a szórt intellektuális lehetőségek, erőforrások egyesítésére.»

források megszerzésén. Mivel az egyetem nyolc karából három a Pedagógikumban tömörül, megpróbáltunk energikusan fellépni a bennünket megillető kutatási forrásokért. De nem pusztán erről van szó. Az alapkérdés az volt, hogy az egyetem elismerje és céljai között megfelelően reprezentálja azt, hogy a pedagógusképzés – minden diszciplináris ágabogával (neveléstudomány, pszichológia és csatolt részek) – éppoly fontos kutatóegyetemi kiteljesedése szempontjából, mint a többi terület. Végül egyetértés alakult ki a kérdésben. Fontos azt is hangsúlyozni, hogy az egyetem karainak más-más típusú forrásokra volt szüksége, hiszen a természettudományos területeken inkább az infrastruktúra fejlesztése volt a kulcskérdés, és ez forráshiányos időszakokban csak pályázati forrásokból valósítható meg. Az ELTE számára – Lágymányos kiépítése után – a kutatóegyetemi TÁMOP pályázat keretében nyílt alkalom egy egyszeri nagy, hárommilliárdos infrastrukturális fejlesztésre.

Ezzel szemben a támogatás a Pedagógikum számára nem elsősorban infrastrukturális fejlesztést jelentett, hanem egy régen várt lehetőséget a szórt intellektuális lehetőségek, erőforrások egyesítésére. Mi alulról építkeztünk, bár egy ilyen volumenű kutatási terv kialakításakor nem feltétlenül ez a logikus út. Viszont a három kutatási forráshiányokkal küzdő karnak az akkori szervezeti állapotban az volt a legfontosabb feladata, hogy a karok közelítsenek egymáshoz, megtalálják a szakmai érintkezési pontokat, amelyekkel korábban nem éltek. A Pedagógikumban, mint minden új, összevonás révén létrejövő szervezetben, a szervezeti önállóság védelme komoly fékezőerő volt, az új keretek létrehozatala egyszersmind fölerősítette az önállóság igényét. Ebben a helyzetben hoztak kedvező fordulatot a projekt által megnyíló források, amelyek egyrészt közelebb hozták egymáshoz a legkülönbözőbb területek képviselőit, másrészt valóban dinamikus kutatási együttműködés bontakozott ki a karok között. Az volt a célunk hogy a három kar kutatási és fejlesztési munkálatai hálózatszerűen kapcsolódjanak össze, és annyi szervezeti huzakodás után az emberek végre örömeiket is leljék az együttműködésben. Ezt lényegében sikerült is elérni, mivel kiderült, hogy presztízsharcok után van reális lehetőség a gyümölcsöző együttműködésre a Pedagógikum keretein belül is.

És az ön pillére? Mit remélt és mit kapott a kutatóegyetemi projektben?

A pillér legtágabban kijelölhető tartalmi kerete az identitás, az európai identitás kérdése, a nemzeti találkozásokkal kapcsolatos nevelőmunkára történő felkészítés volt. A mai szociálpszichológia nyelven a témát előhangolásnak nevezném. Közeledve a projekt végéhez, azt hiszem, eredményesen zárulnak majd a kutatások, mivel egy olyan szűkebb tematikus egységre találtunk rá, amelyben nemzetközi összehasonlításban is figyelemre méltó eredményeket sikerült felmutatnunk. Sikerült górcső alá venni a jog, a demokratikus jogállam gondolatosságát, ami a szociálpszichológia nemzetközi szakirodalmán belül egy friss hajtás, ráadásul erős társadalmi aktualitással is bír. S hogy nagyon jó ritmusban sikerült kutatásainkat indítani, azt az eredményeink iránti nemzetközi érdeklődés is visszaigazolta. Ez egy olyan pozitívum, ami a Pedagógikum határain is túlnyúlik, benne rejlik például az Állam- és Jogtudományi Karral, a Társadalomtudományi Karral való együttműködés lehetősége, de az egyetemen kívüli, nemzetközi kapcsolatok kiépítése is. Ugyanígy kiemelhető a Fülöp Márta nevéhez köthető kooperatív és versengő mentalitás kutatás, amely a globalizáció és a piaci demokráciák gondolkörében igen aktuális kérdés. E kutatás az európai állampolgár ideálját vizsgálva sűríti magába azokat a témába vágó nemzetközi tapasztalatokat is, amelyekről kiemelkedő szakemberekkel folytatott interjúk módszerével kapunk képet. De ugyanígy említhetem azt a Faragó Klára nevéhez kapcsolódó kutatást is, ami a szervezeti döntések, konfliktusok, a kockázatvállalás kérdéskörét vizsgálja. Ebben is benne van a versengés és a kooperáció mozzanata.

Professzor úr pillére különösképpen jeleskedik a nemzetközi együttműködések kérdésében. Kollégák utaznak, külföldi vendégprofesszorok, előadók jönnek.

A Pedagogikum alprojektje a doktori képzés területén ígért viszonylag sokat. Ennek egyik eleme a pszichológiai doktori iskolán belül a moduláris szervezetre való áttérés, ami kihatott a neveléstudományi doktori iskolára is. Így a PPK együtt tud lépni ebben a vonatkozásban. Ez azért lényeges, mert a Pedagogikum területének a doktori képzés adja a tudományos utánpótlást. Ebből a szempontból kiemelkedően fontosnak tartom a vendégprofesszorok fogadását, vagy olyan rendezvények megszervezését, amelyek keretében, hosszabb-rövidebb kurzust tarthat egy-egy nemzetközi szaktekinthely. Ilyen volt például David Hamilton professzor látogatása, aki a doktoranduszok számára nyújtott friss élményt és lehetőséget a szociálpszichológiai kutatások továbbépítése szempontjából. S ahogy Fülöp Márta kutatásában is megszólaltak nemzetközi szaktekinthelyek, ma már természetesnek számít, hogy a szellemi expanzió átnyúlik a nemzeti határokon.

„...a Pedagogikum területének a doktori képzés adja a tudományos utánpótlást.”

A pedagógiai és pszichológiai kutatásokban – más tudományterületekhez hasonlóan – nehéz kijelölni több évre kutatási irányokat, mert azokat gyakran az európai és hazai pályázati támogatási rendszerek céljai és prioritásai határozzák meg, de a finanszírozás révén mindenképpen erősen befolyásolják a kutatások irányát, nagyságrendjét és módszereit.

A kutatás magyarországi finanszírozása valójában egy szélesebb európai probléma része, ami nálunk azt jelenti, hogy általában a felsőoktatásra, de a kutatásokra sem jut megfelelő mennyiségű forrás. Nyilván az lenne kívánatos az egyetemeken és az akadémiai szférán

„A kutatás magyarországi finanszírozása valójában egy szélesebb európai probléma része.”

belül is, ha egyfelől lennének magvas és hosszabb távú elgondolások, amelyek eredményesek lehetnek, másrészt, ha lenne egy olyan mozgékonyabb pályázati alap, amely az egyéni vagy csoportos kezdeményezések számára nyújtana forrásokat. Ezzel szemben azt kell látnunk, hogy mindkét területen kifejezett hiányok vannak.

Sajnos nagy merészség lenne azt jósolni, hogy belátható időn belül a hazai és az európai finanszírozási helyzet javulni fog. A kérdés az, hogy az egyetemi költségvetés – a pusztán léten kívül – tud-e olyan többletet képezni, amivel egyáltalán gazdálkodni lehet. Alighanem erre kell megoldást találnunk a következő években. Ám ha még ebben sikerül is előbbre lépniünk, még mindig ott van az egyetem saját felelőssége, hogy képes-e stratégiája

alapján kiemelni területeket, témákat, kutatókat, műhelyeket és ezeket hosszabb távon finanszírozni. Amíg viszont még az is kétséges, hogy egyáltalán meg tudjuk-e tartani az oktatókat, addig ezzel a problémával kell megküzdünk. Ha ezen túljutunk, csak akkor merülhetnek fel a kutatástámogatásra vonatkozó kérdések. Itt jegyezném meg, hogy a Magyar Tudományos Akadémia kicsit más helyzetben van, ott nem jelenik meg az oktatás mint órási, malomszerű tevékenység és felelősség. Így az MTA kutatási céljai – ha áldozatok árán is – megvalósulnak. Az akadémiai kutatóhelyeken központosítva az anyagi erőket, megvan a lehetősége annak, hogy kiemeljenek kutatási irányokat, támogassanak olyan kutatókat, akik bízalomra adnak okot. Az akadémiai szférában tehát van még valamennyi erő, a felsőoktatásban viszont már jóval kevesebb. Az Akadémiával való párhuzam kapcsán elmondhatjuk, hogy az Akadémia mellett néhány kutatóegyetem számára is kellene kutatási többletfinanszírozást biztosítania az államnak. Azt még nem tudhatjuk, hogy a támogatott egyetemek száma szaporodni vagy csökkenni fog-e, az azonban biztos, hogy akkor van egyensúlyban a kutatás világa, ha a kifejezetten tudományos kutatási célzatú akadémiai rendszer mellett néhány kutatóegyetem is működik. Úgy gondolom, ahhoz, hogy egy tudományegyetem betöltsa a funkcióját, annak elengedhetetlen feltétele, hogy aktív kutatóhely legyen. Ha ez elvész vagy elsorvad, akkor az egyetem jobb esetben is csak egyféle ismeretközvetítő fórummá válik. Ahhoz tehát, hogy nemzetközileg is jegyzett csúcsintézményként, kutatóegyetemként egyáltalán ringben maradjunk, ahhoz a kutatás feltételeit is biztosítani kellene.

Mindannyian ezt várjuk. Mit gondol, vannak-e olyan kutatási irányok, amelyek mindenképpen folytatásra érdemesek? Hogyan érintheti a források esetleges elmaradása az ELTE nemzetközi rangsorban elfoglalt helyét?

Azt mindenképpen jónak tartom, hogy vannak nemzetközi rangsorok, mivel ezek a rangsorok valamilyen értelemben stimulálóak. Ugyanakkor a ringben maradáshoz én szolidabban értelmezem, azt szeretném, hogy az általunk képzett hallgatók és doktoranduszok nemcsak országon belül, hanem külföldön is helyt tudjanak állni. A döntő kérdés az, hogy tudunk-e olyan képzést nyújtani, ami után hallgatóink minden ellenkező, korlátozó szándék ellenére is bátran vállalhassák a versenyt, ha külföldre

*„...olyan értelmiséget neveljünk,
amely nemzetközileg is működő-
képes és sikeres.”*

mennek. Szerintem ez a hatékonyság mutatója és a remény szinte egyedüli forrása. Mivel gazdasági erő tekintetében jócskán van még teendője az országnak, a cél az lehet, hogy olyan értelmiséget neveljünk, amely nemzetközileg is működőképes és sikeres. Ilyen értelemben tud az ország helytállni, ezt tartanám követendőnek. Ami a szűkebben vett saját alprogramunkat vagy pillérünket illeti, itt az lehet a középtávú célunk, hogy a doktori képzéseket hatékonyabbá tegyük, és új tartalmakkal töltsük meg.

A kutatások létének és sikerének azonban nemcsak a pénz az alapja. Kell hozzá egy kreativitásra ösztönző, felszabadító társadalmi közérzet, s kell kutatásra inspiráló tanuló szervezeti légkör is. A kutatóegyetemi projekt nagyban hozzájárult a kutatók szubjektív jóllétéhez. Ugyanakkor a társadalmi közérzet, amiben most élünk, az nem igazán kedvez sem az értelmiségnek, sem a kutatóknak. Hogyan tudnánk ezt a szubjektív jóllétérzést fenntartani ilyen nehéz, válságokkal teli időszakban?

Ami a tanuló szervezet kérdését illeti, azt nyugodtan mondhatjuk, hogy volt honnan elmozdulni. Kezdetben a Pedagógikum mint szervezet, mint élő közösség nem nyújtott igazán kedvező képet. A projektmunka, a tartalmi együttműködés, a közös kutatás-fejlesztés ezen a területen előremozdította a szervezetet. A Pedagógikum egy tanulási folyamaton ment át, amelynek az lehet a kifutása, hogy folytatódik a Pedagógikum karai és oktatói közötti együttműködés. A társadalmi közérzet kapcsán

„A szociálpszichológus tulajdonképpen a társadalmi bajok »élősködője«.”

(mely személy szerint is kutatási témám) azt állíthatom, hogy kevés helyen ennyire rossz, mint Magyarországon, így az sem meglepő, hogy az ELTE-n is kiugróan nehéz a helyzet. Ezzel kapcsolatban ugyanakkor azt is be kell vallanom, hogy kutatóként ellentmondásos az alapállásom. A szociálpszichológus tulajdonképpen a társadalmi bajok „élősködője”. Ahogy az orvostudomány sem örül annak, ha egy betegséggel szembesül, mégis a betegség megismerése és a megoldás kulcsának a megtalálása az alapvető feladata. Ugyanígy viselkedik a szociálpszichológia is. Ha egészen drámai közérzettel találkozok, az a feladata, hogy kellő mélységű analízis után megoldásokat keressen. Azt kell mondanom, hogy kutatóként igazán erős stimulus, hogy ilyen állapotok vannak ma Magyarországon. Állampolgárként és felsőoktatási szakemberként is szembesülök azzal, hogy a feltételek valóban nem optimálisak. Kérdésére pozitív választ keresve ezúttal mégis azt szeretném inkább kiemelni, hogy végső soron a kutatóegyetemi pályázatnak, amint azt az eredmények is mutatják, örömforrásjellege is van. Pozitív az a tény is, hogy az általános bajok és nehézségek idején is léteznek európai források, amire számítani lehet. Minden korlátozás ellenére látszik, hogy lesznek elérhető pályázatok, és ezért érdemes küzdeni a későbbiekben is. Az Európai Unió minden nehézség és baj ellenére hangsúlyosan támogatja a kutatás világát, erre a célra biztosít forrásokat, és nem is nagyon engedi eltántorodni a pályázatok hasznélvezőit és az egyes tagországokat.

Köszönöm szépen a beszélgetést.

Az interjút Kraiciné Szokoly Mária készítette.

ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS: 21. SZÁZADI OKTATÁSI PARADIGMA VAGY MÚLÓ DIVAT?¹



Halász Gábor egyetemi tanár, az ELTE Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ igazgatója, az ELTE Pedagógikum Kutatóegyetemi Projekt keretein belül a 4. pillér és a „Tanulás/tanítás kutatása és fejlesztése a felnőtt- és felsőoktatásban” című elemi projekt vezetője.

Az élethosszig tartó tanulás gondolata alapvető változást hozott az oktatás világában. Új pedagógiai paradigmáról beszélünk, amely a formális keretek között – főként gyermek- és fiatalokkorban – zajló tanítási folyamat helyett a bárhol (formális, nem formális és informális tanulási színtereken) megvalósuló tanulási folyamatra fókuszál. Az élethosszig tartó tanulás széleskörű elterjedése ma már nem humanisztikus gondolat, hanem társadalmi-gazdasági kényszer, Európa versenyképessége megőrzésének első számú feltétele. Ezért az élethosszig tartó tanulás társadalmi folyamatainak és biopszichoszociális hátterének vizsgálata a pedagógia világának kiemelten kulcsfontosságú területe.

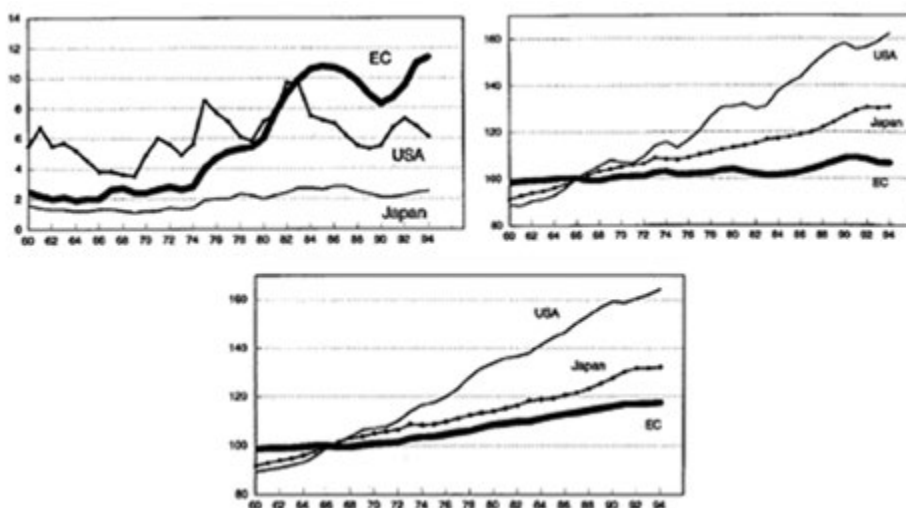
Ahhoz, hogy választ találjunk arra a kérdésre, vajon átfogó, 21. századi oktatási, oktatáspolitikai paradigmáról van-e szó, ahogy ezt sokan gondolják, vagy múltó divatról, amit szintén sokan gondolnak, érdemes megvizsgálni az élethosszig tartó tanulás fogalmának és történetének alakulását a múltban, megvalósulásának jelenét és jövőbeni kilátásait. Előadásom arra keresi a választ, hogy hogyan lett az eredetileg elvont gondolatból vagy eszméből gyakorlati európai szakpolitika.

A MÚLT

Akik ezzel foglalkoznak, tudják, hogy a 60-as, a 70-es, sőt a 80-as években az élethosszig tartó tanulás (lifelong learning, gyakran LLL betűszóval rövidítik) meglehetősen elvont eszme volt. Olyan gondolat, amely egy szűk, a jövőről álmódzó szakmai kört foglalkoztatott és évtizedeken keresztül nem jelent meg az országok konkrét gyakorlati szakpolitikájában.

¹ Programme for the International Assessment of Adult Competencies. A program weblapját lásd itt: http://www.oecd.org/document/35/0,3746,en_2649_201185_40277475_1_1_1,00.html

A 90-es években azonban meghatározó fordulat következett be. Az Európai Bizottság 1993-ban megjelentette az azóta híressé vált Delors-féle Fehér Könyvet, melynek *Növekedés, versenyképesség és foglalkoztatás* volt a címe, és amely arra a kérdésre kereste a választ, vajon mi okozta azt, hogy Európa a növekedés és a foglalkoztatás tekintetében egyre jobban leszakadt a világ más részeitől. Ezt illusztrálták azok az ábrák, melyek e dokumentumban jelentek meg, és amelyeket az 1. ábra mutat. Az élethosszig tartó tanulás itt jelent meg először úgy, mint a leszakadás megelőzésének eszköze. Az Európai Unió ekkor kötelezte el magát az iránt, hogy ezt az eszmét konkrét szakpolitikává fordítsák át.



1. ábra

A Delors-féle Fehér Könyv, Európa gazdasági hanyatlásáról
Japánhoz és az Egyesült Államokhoz viszonyítva

Forrás: European Commission (1993) *Megjegyzés*. Az ábrák tartalma balról jobbra:

- (1) a munkanélküliség alakulása, (2) új munkahelyek létrehozása és
- (3) az aktív népesség aránya 1960 és 1993 között

Az 1993-as Delors-féle Fehér Könyv megoldásként az oktatáspolitikát átalakítását javasolta oly módon, *hogy az élethosszig tartó tanulás gondolatát konkrét európai szakpolitikává kell tenni. A megoldás kulcselemei közül az egyik az oktatás és a munka közötti szakadék áthidalására, szorosabb kapcsolat kialakítására irányult. A másik kulcselem a tanulás átértelmezését javasolta oly módon, hogy a hangsúly a tanulás képességének a kialakítására helyeződjék. A harmadik az élethosszig tartó tanulás rendszerbe szervezése, és tulajdonképpen ez az, ami a leginkább a koherens szakpolitika irányába mutat.*

„Az élethosszig tartó tanulás gondolatát konkrét európai szakpolitikává kell tenni.”

A szakpolitikává válás következő mozzanata az OECD keretei között zajlott. Az OECD 1996. évi miniszteri szintű találkozója elfogadta, hogy az élethosszig tartó tanulás globális szinten kiemelt szakpolitikai prioritássá váljék, és elkezdődött a részletek kidolgozása. A Delors-jelentés kérdésfelvetései kapcsán az OECD híres, *Job Study* néven ismert tanulmánya is arra a következtetésre jutott, hogy az oktatás és a tanulás világában kell a megoldást keresni a foglalkoztatás problémáira. Ennek érdekében dolgozták ki az LLL azóta sokat idézett definícióját, amely már egyértelműen a gyakorlati szakpolitika felé mutatott (OECD 1996).

„Az oktatás és a tanulás világában kell a megoldást keresni a foglalkoztatás problémáira.”

„Az egész életen át tartó tanulás az egyéni és társadalmi fejlődés valamennyi formáját átöleli, függetlenül attól, hogy az milyen környezetben – formális módon iskolákban vagy szakképzési, felsőoktatási és felnőttoktatási intézményekben, vagy nem formális módon a családi otthonban, a munkában vagy más közösségekben folyik. Ez a megközelítés a rendszer minden elemére kiterjed: figyelme életkortól függetlenül egyformán összpontosít a standard tudásra és minden olyan készségre, amelyre minden embernek szüksége van. Arra helyezi a hangsúlyt, hogy minden gyermeket már az élete kezdetén fel kell készíteni és érdekeltté tenni a tanulásban, és arra irányítja az erőfeszítéseket, hogy minden olyan felnőtt, függetlenül attól, hogy van-e vagy nincs munkája, akinek átképzésre vagy a készségei megújítására van szüksége, erre lehetőséget kapjon.” (OECD 1996a)

A definíció négy kulcseleme közül az első jelentette a legnagyobb kihívást az oktatáspolitikára, mert a figyelmet az ellátórendszerrel és a kínálati oldallal szemben a tanuló egyénre és a keresletre fordította. A második kulcselem a hangsúlyt az önszabályozó egyéni tanulásra, a tanulás megtanulására helyezte. A harmadik arra utalt, hogy a tanulás bárhol és bármikor történhet, azaz megtörtént a tanulás elszakítása az oktatás formális intézményrendszerétől, és előtérbe került a nem formális keretek között zajló tanulás. És végül a negyedik: mindezekkel kapcsolatban az egész életúttal kell számolni, azaz az oktatáspolitikát látótere nem szűkülhet le a fiatal generációra, hanem az egyének életútjának egészével kell kalkulálnia.

„1996-ban már nemcsak elméleti eszméről volt szó, hanem arról, hogyan lehet ezt a konkrét gyakorlati szakpolitikában megvalósítani.”

A Párizsban tanácskozó oktatási miniszterek 1996-ban ezt a definíciót követték, és egyetértésre jutottak az implementálás stratégiájában. Ez jelentette azt, hogy már nemcsak

elméleti eszméről volt szó, hanem arról, hogyan lehet ezt a konkrét gyakorlati szakpolitikában megvalósítani. Ennek akkor ott négy kulcselemét emelték ki. Ezek a következők voltak (OECD 1996):

- Az „alapok megerősítése”, ami azt jelentette, hogy az élethosszig tartó tanulásra vonatkozó szakpolitikának része az alap- és középfokú oktatás, sőt kisgyermekkorai nevelés is. Ez óriási mentális váltást jelentett, mivel addig „egész életen át tartó tanulás” alapvetően a felnőttek tanulását jelentette.
- „Az oktatás és a munka közötti kapcsolatok átrendeződése” olyan szakpolitikai beavatkozások kezdeményezésére utalt, amelyek hídként összekapcsolják ezt a két világot.
- A harmadik egyfajta hatalmi átrendeződést, a források és a kormányzati felelősség átstrukturálását jelentette. Döntés született az erőforrások átirányításáról a kezdő formális oktatásból a tágan értelmezett tanulás egésze felé. Következésképp az oktatáspolitikai szempontjából felértékelődtek olyan minisztériumok, szaktárcák, kormánysszervek, amelyek korábban e szakterületen nem álltak a figyelem középpontjában: a foglalkoztatási, a szociális, a pénzügyi, a gazdasági és a foglalkoztatási tárcák.
- A méltányosság újraértelmezése új kontextusba került. Új erőterben és újra kellett gondolni, hogy hogyan lehet az esélyegyenlőséget és a méltányosságot a korábbtól nagymértékben eltérő, új szakpolitikai környezetben biztosítani?

E döntéseknek és e gondolatoknak a mentén indult el az új szakpolitika *operacionalizálása*, azaz konkrét, gyakorlati kormányzati politikává való alakítása.

KULCSÜZENETEK AZ EU-TAGORSZÁGOK SZÁMÁRA

A szakpolitikává válás, azaz az „operacionalizálás” az Európai Unióban a 2000-es évek elején zajlott le, amikor átfogó szakmai és társadalmi vitát követően a miniszterek tanácsa elfogadta a Bizottság *„Az egész életen át tartó tanulás európai térségének a megteremtése”* (EUROPEAN COMMISSION 2001) című javaslatát (ez arra a dokumentumra épült, amely a köztudatban *Memorandum az életen át tartó tanulásról* címen vált ismertté). Hat kulcsüzenete azt fejtette ki, melyek azok a tartalmi elemek, amelyeket egy élethosszig tartó tanulásra irányuló, konkrét kormányzati politikának tartalmaznia kell, s amelyeket a tagállamok a mai napig az élethosszig tartó tanulás rendezőelveinek tekintenek. A hat kulcsüzenet a következő:

Új alapkészségek és ismeretek mindenkinek: a tanulóshoz való egyetemes és folyamatos hozzáférés biztosítása, a nem formális és informális tanulás eredményeinek elismerése.

Több befektetés az emberi erőforrásokba: az egyénnek saját magának kell megtalálnia az utat saját élethelyzetének tanulás útján történő biztosításához, ehhez azonban az orientáció és az életpálya tanácsadásának kiemelt szakpolitikai elemmé kell válnia.

A harmadik elem a *kvalifikációs rendszerek reformja*. A kvalifikációs rendszerek az oktatás és a munka világa közötti hidak építése szempontjából meghatározó elemet alkotnak. Ezen a területen indultak el talán a legnagyobb változások, és ennek a terméke az *Európai Képesítési Keretrendszer: innováció a tanulásban és tanításban: hathatós tanítási és tanulási módszerek kifejlesztése és a folyamatosság érdekében hathatós feltételrendszerek kialakítása*.

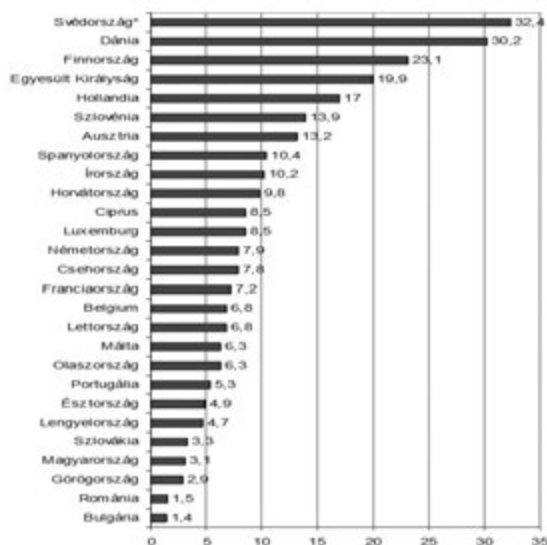
A negyedik az *egyéni és munkaadói, a munkaszervezetek által történő beruházás a tanulásba*. Azaz olyan szabályozási viszonyok létrehozása, amelyek lehetővé teszik és elősegítik azt, hogy az egyének és a munkaadók az emberi erőforrások fejlesztésébe investáljanak. Ennek egyik legfontosabb eleme az, hogy a tanulást ne fogyasztásnak, hanem beruházásnak tekintsük, és ebben fontos szerepet kapjon a saját tanulását befektetésként kezelő egyén is.

Az ötödik, és ez az, ami a közoktatással foglalkozók szempontjából a leginkább meghatározó: az *alapképességek újradefiniálása*. Azaz olyan módon történő megváltoztatása mindannak, amit alapképességek alatt értünk, hogy ez összhangban legyen az élethosszig tartó tanulás új igényeivel. Ennek kifutása az, amit a közoktatásban ma gyakran a „kompetenciaalapú oktatás” fogalmával írnak le.

Végül meghatározó elem az *innováció*. Mindenki tudta, hogy mindezek a változások csak akkor tudnak bekövetkezni, ha változásra képes az oktatási rendszer. Az osztályteremtől kezdve a rendszer egészéig, mindenütt megújulásra, innovációra, ezen belül pedagógiai innovációra van szükség. Infokommunikációs technológiák segítségével megteremteni a lehetőséget arra, hogy az élethosszig tartó tanulás lehetősége akár otthonról elérhető legyen a tanulni óhajtó számára.

MÉRHETŐSÉG, MONITOROZÁS, STANDARDOK

Egy gondolat vagy eszme akkor válik valóságos szakpolitikává, ha lehet mérni és monitorozni. Ameddig ez nem történik meg, addig a szavak szintjén maradnak a dolgok. Ennek feltétele az alkotóelemek, a mérhetőség, az értékelés megteremtése, azoknak a standardoknak a meghatározása, amelyekhez a mérést hozzá lehet rendelni. Az uniós élethosszig tartó tanulási politikának egyik erőssége az, hogy kiemelt figyelmet fordít a mérhetőségre és a folyamatok nyomon követésének. Az Európai Bizottság lassan egy évtizede évente közzéteszi a tagországok nemzeti politikájának számszerű adatokra épülő értékelését, amelyben Magyarország a tagállamok között rendre az utolsó harmadban található.

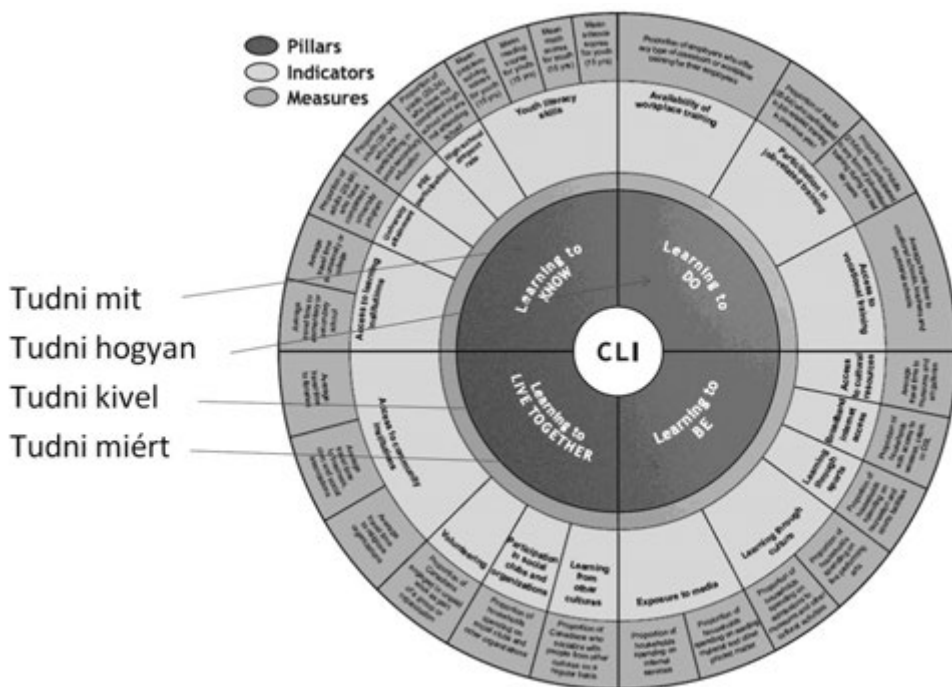


2. ábra. A 25–64 éves korcsoportban az egész életen át tartó tanulásban résztvevők aránya 2008-ban (%)

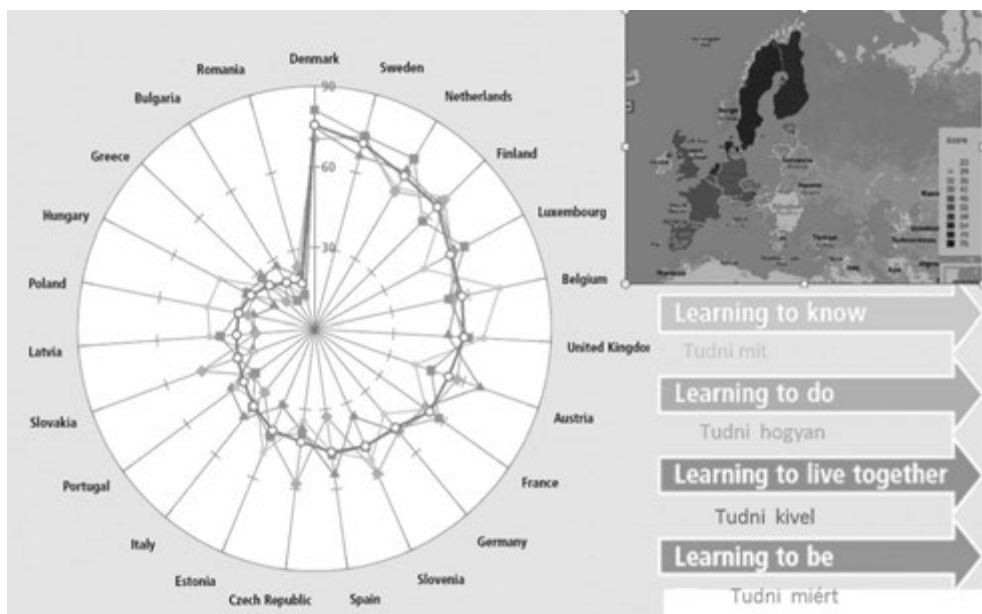
Az értékelés e formája persze meglehetősen durva. Ennél részletesebb, aprólékosabb értékelések is születnek. Az egyik ezek közül Kanadából származik, ahol megpróbáltak olyan komplex, élethosszig tartó tanulási mutatót kidolgozni, amelyet összhangba lehetett hozni a korszerű tudásértelmezéssel. Ez annak elfogadását jelenti, hogy a tudásnak többféle dimenziója van, például azok, amelyeket az UNESCO 1996-ban megjelent oktatáspolitikai koncepciója (UNESCO 1977) tett ismertté: ezek a „tudni mit”, a „tudni hogyan”, a „tudni ki vagy kivel” és a „tudni miért”. A kanadai indikátorrendszer a tudás e négy formájának fejlődését próbálta meg egyszerre mérhetővé tenni (lásd 3. ábra).

Az ábrán középen látjuk a tudás négy formáját. Az ezt körülvevő körben nevezik meg azokat az indikátorokat, amelyekkel ezeket, illetve ezek fejlődését mérni tudják, és a legkülső körben jelennek meg azok a konkrét statisztikai változók vagy kutatási adatok, amelyeket a mérésnél felhasználnak. Ez nem csak elméleti modell: emögött tényleges, működő adatbázis van.

Ehhez hasonló az egész életen át tartó tanulás európai kutatóintézetének (CRELL) modellje, amelyet az Európai Bizottság egy német alapítvánnyal együtt néhány évvel ezelőtt dolgozott ki Európára. Az ábrán látható pókhálódíagram a négy tudásformához kapcsolódó indikátorok értékét mutatja az összes európai uniós országban. Mint látjuk, Magyarország nem áll túl jó helyen ezen az ábrán sem.



3. ábra. Az élethosszig tartó tanulás kanadai komplex indexe (CLI). Forrás: CCL (2009)



4. ábra. Az élethosszig tartó tanulás európai komplex indexe (ELLI). Forrás: Hoskins et al. (2010)

A térképszerű ábrán minél sötétebb színnel van jelölve egy ország, annál magasabb a komplex LLL index értéke. Megjegyzendő, hogy vannak, akik kétségbe vonják az európai LLL index szakmai megalapozottságát, a CRELL azonban nyilatkozatban cáfolta a bírálókat (SAISANA 2010).

A monitorozásnak, mérésnek természetesen sok egyéb formája is kialakult. Vannak fontos, egyszeri felmérésekből származó adatok is, ilyen például az, amely azt mutatja, hogyan állnak az európai országok az élethosszig tartó tanulás nemzeti stratégiájának kidolgozásával.

Az Európai Bizottság felkérésére

2010-ben készített elemzés szerint 32 – nem csak uniós – európai országból 21-nek volt koherens, jól kidolgozott nemzeti élethosszig tartó tanulási stratégiája.

„Az európai kvalifikációs rendszer tulajdonképpen egy európai kommunikációs rendszerként működik, amelyben a munka világának és az oktatás világának képviselői egyeztetnek egymással, és megegyeznek a kvalifikációról.”

A JELEN

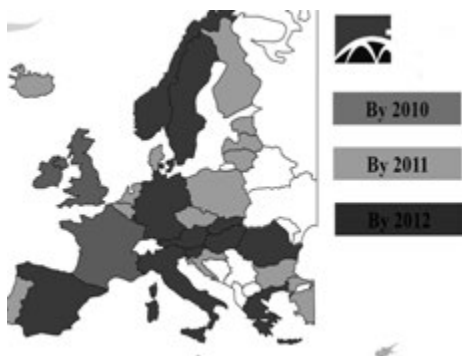
A kvalifikációs reform lehetővé teszi azt, hogy az LLL szakpolitikai paradigmája az oktatás legmélyebb rétegeibe behatoljon. Az európai kvalifikációs reform formálisan 2008-ban, az Európai Képesítési Keretrendszerrel szóló parlamenti és tanácsi döntéssel indult el. Öt kulcseleme jól mutatja az oktatás mélyebb rétegeinek elérését.

Az első elem az, hogy a kvalifikációkat a tanulási eredmények (*learning outcomes*) meghatározására építik, amiből számos változás következik.

Második meghatározó elem a folyamatos és komoly egyeztetés szükségessége az oktatás és a munka világa között, az utóbbi befolyásának erősödése céljából. Az európai kvalifikációs reform első fázisát lezáró konferencia egyik előadója úgy fogalmazott, hogy az európai kvalifikációs rendszer tulajdonképpen egy európai kommunikációs rendszer, amelyben a munka világának és az oktatás világának képviselői egyeztetnek egymással, és megegyeznek a kvalifikációról.

A harmadik kulcselem az oktatás egyes alrendszerének (szakképzés, alap- és középfokú, valamint felsőoktatás, felnőttképzés) összekapcsolása. Az országok által létrehozott nemzeti kvalifikációs keretrendszerek egységesen mind a négy területre vonatkoznak. Ez azt jelenti, hogy ezek az alrendszerek a korábbinál sokkal intenzívebb kommunikációba kerülnek egymással, és ennek nyomán az egyik logikája elkezdhet érvényesülni a másokban is. Mindezzel együtt jár az is, hogy a nemzeti rendszerek e logikának megfelelően fokozatosan európaizálódnak.

Az 5. ábra azt mutatja, hogy hol tart ma ez a folyamat. Az ábrán a felső (középszürke) színrel jelzett országokban már 2010-ben rendelkezésre állt olyan nemzeti kvalifikációs rendszer, amely megfelelt az említett elveknek. A középső (világosszürke) színnel jelzett országokban 2011-re jelezték, hogy elkészülnek ezzel. És volt az országoknak egy olyan csoportja (sötétszürke) – közéjük tartozunk mi is –, amelyek 2012-re vállalták a keretrendszer elkészítését.



5. ábra. Az Európai Képesítési Rendszer implementálása a tagországokban:
a nemzeti keretrendszerek elkészítésének időpontja

Forrás: Michael Teutsch előadása a 2011-es budapesti EKKR konferencián

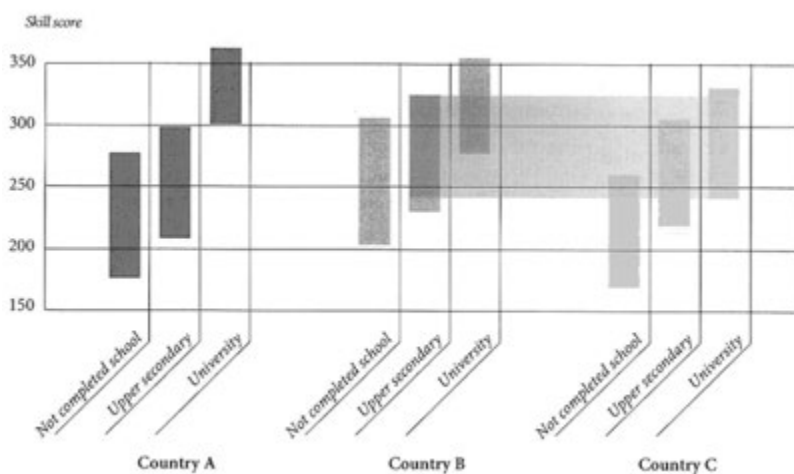
A JÖVŐ

Úgy tűnik, hogy 2012-re megszületett az élethosszig tartó tanulás paradigmájának új generációja, amelyet a „képeségpolitika” („skills policy”) szóval jelölnek. Jelenleg az Európai Unió és az OECD is foglalkozik egy átfogó képeségpolitika kidolgozásán (EUROPEAN COMMISSION 2010; OECD 2011), és több olyan ország van, amelynek van már működő képeségpolitikája (CAMPBELL 2012). Ez logikus továbbvitele annak, hogy egyre érzékenyebbé válunk a formális végzettség és a tényleges képességek közötti különbségtételre. Egy dolog az, hogy valakinek van valamilyen formális végzettsége, és egy másik dolog az, vajon milyen képességekkel rendelkezik. E kettő nem feltétlenül esik egybe. Az OECD nemrég indította el a felnőttek körében folyó képességvizsgálatát, amelyet PIAAC-nak neveznek.² Ez a PISA-vizsgálathoz hasonló, de a képességek mérése a felnőtt lakosság körében történik, egy

„2012-re megszületett az élethosszig tartó tanulás paradigmájának új generációja, amelyet a „képeségpolitika” („skills policy”) szóval jelölnek.”

² Programme for the International Assessment of Adult Competencies. A program weblapját lásd itt: http://oecd.org/document/35/0,3746,en_2649_201185_40277475_1_1_1_1,00.html

háztartáspanel jellegű adatfelvétel keretei között. Ennek első adataiból származik a 6. ábra, amely szándékosan sokkolóan mutatja be a valóságot. Három országot látunk itt (A, B és C ország), és mind a háromban látjuk a képességek mért szintjét. Ugyanolyan pontszámokkal fejezik ki ezt, mint a PISA-vizsgálatban. Azt is látjuk, milyen képességszintje van az „A”, „B” és „C” országokban azoknak, akik formális végzettség nélkül léptek ki az iskolarendszerből, és akik középfokú végzettséggel vagy felsőfokú végzettséggel rendelkeznek. És rögtön szemünkbe ötlük, hogy ha a „C” országban egyetemi végzettséggel rendelkezőknek a tudásszintjét „átvetítjük” az „A” országban lévő különböző csoportokra, azzal szembesülünk, hogy az előbbi egyetemi végzettséggel rendelkező népességének egy része csupán olyan szintű képességekkel rendelkezik, mint az utóbbi a befejezetlen középfokú végzettséggel rendelkezőinek az átlaga.



6. ábra. Formális iskolai végzettségi szintek és képességszintek az OECD PIAAC próbavizsgálatának adatai alapján. Forrás: az OECD PIAAC próbavizsgálata.

Magyarázat: Skill score: tesztekkel mért képességszint;

Not completed school: Az iskolarendszerből formális végzettség nélkül kilépők;

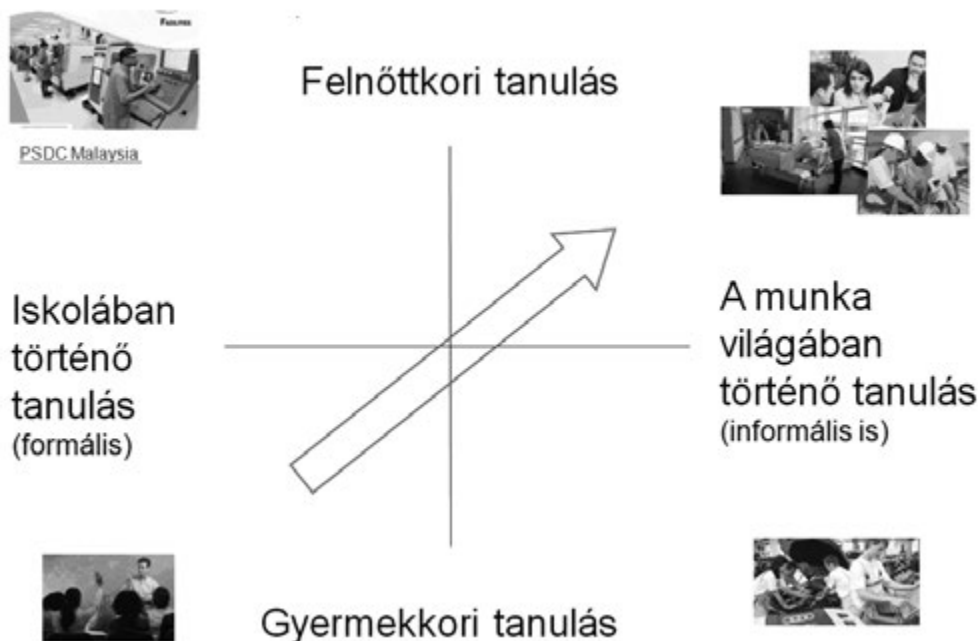
Upper secondary: Befejezett középiskola; University: Felsőfokú diploma

Ennek az újabb szakpolitikai generációnak egyik meghatározó eleme az, hogy hallatlannul érzékennyé vált arra, hogy vajon képességekről vagy formális iskolázottságról beszélünk-e, és egyre kevésbé érdekes a formális iskolázottság.

„Amíg a múlt században a reflektorfény a tanításra irányult, az ezredfordulón áthelyeződött a tanuló egyénre. A tanulót azonban továbbra is a formális végzettséggel jellemezték. A skills policy továbbmegy egy lépéssel: a formális végzettséggel szemben a figyelem a képességekre irányul.”

Amíg a múlt században a reflektorfény a tanításra irányult, az ezredfordulón áthelyeződött a tanuló egyénre. A tanulót azonban továbbra is a formális végzettséggel jellemezték. A skills policy továbbmegy egy lépéssel: a formális végzettséggel szemben a figyelmet a képességekre helyezi át. A képességek az érdekesek. Lényegében ezért nevezik ezt az újgenerációs szakpolitikát „képességpolitikának”.

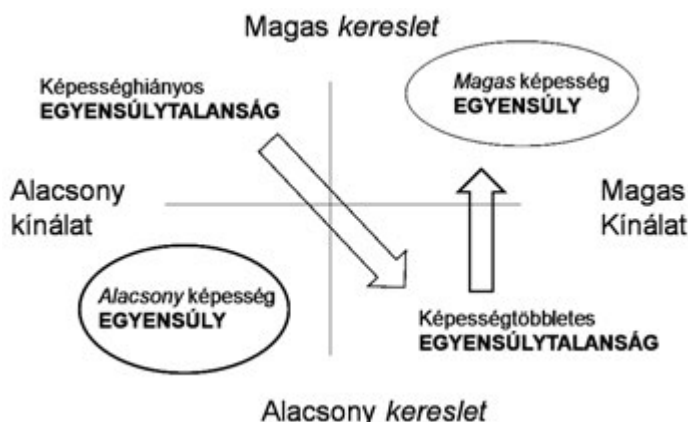
A másik újszerű kérdés az, hogy hogyan történik a képességek teremtése vagy „teremtése”. Az „oktatás” vagy „képzés” fogalmait helyett egyre gyakrabban mondjuk azt, hogy a „képességek teremtése” vagy „formálása” (angolul „*skills formation*”). A figyelem, amely hosszú időn keresztül a fiatalokra és az iskolai formális oktatásra fókuszálódott, egyre inkább a felnőttkori tanulás és a munka világában történő tanulás felé mozdul el, beleértve ebbe az informális tanulás lehetőségeit is. Erre utal a 7. ábra átlósan felfelé mutató nyila.



7. ábra. A képességek teremtése: életkorok és színhelyek

Fontos hozzátenni: e gondolkodásmódban nemcsak a *képességek létrehozása, hanem a képességek eltűnése, leépülése is fontossá válik*. A formális végzettség már csak azért sem jó mérőeszköz, mert az eredetileg mögötte lévő képességek régen eltűnhetnek vagy elavulhattak. Előfordulhat, hogy valaki esetleg nem szerzett formális végzettséget, de a felnőtt élete során olyan munkahelyzetekben és olyan élethelyzetekben volt, hogy a képességei folyamatosan fejlődhettek, de éppígy előfordulhat ennek az ellenkezője is. Ez az egyik oka annak, ami miatt a figyelem az ábra bal alsó részéről a jobb felső részre helyeződik át.

A harmadik elem az, hogy a *képességek teremtése mellett a képességek használata kerül az előtérbe*. Nem elegendő csak arra figyelni, hogy képességek keletkezzenek, de arra is figyelni kell, mi történik velük. Ez egy teljesen új gondolkodásmódot jelent. Korábban az volt a figyelmünk középpontjában, vajon rendelkezésre állnak-e a képességek vagy nem, és a keresleti oldalt statikusnak tekintettük. Az alacsony kínálat felől a magas kínálat felé próbáltunk menni, amit a 8. ábra bal felső sarka felől a jobb alsó sarok felé mutató nyíl jelez. A kínálati oldal erősítése azonban gyakran csupán a „képességtöbbletes” egyensúlytalanságot állítja a „képességhiányos” egyensúlytalanság helyébe. A képességgpolitika számára különösen fontos az, ami a munkahelyeken belül történik: ott, ahol a képességeket az emberek használják, és ahol ezek tényleges értékteremtővé válhatnak. E megközelítésben erősen jelen van az a gondolat is, hogy a képesség maga is létre tud hozni munkahelyeket, például a vállalkozáson keresztül.



8. ábra. A képességek teremtése: a kereslet és a kínálat új kapcsolata

A negyedik elem a képességekbe történő befektetés hatékonyabbá tétele. Ebben az újgenerációs szakpolitikában meghatározó elem a képességekkel való okos gazdálkodás. Állandóan ott van a figyelem előterében az, hogy a képességekbe való befektetés egyfelől a legjobb befektetés, másfelől azonban a leginkább kockázatos is, hiszen itt különösen könnyen szétfolyhatnak az erőforrások.

„A kvalifikáció mellett foglalkozási standardokat hoznak létre, ágazati képességtanácsoknak nevezett intézmények keletkeznek.”

Végül az ötödik elem a „képességrendszerek” kormányzása és a képességgpolitika implementálása. A nyitott LLL rendszerek kormányzása sokkal összetettebb feladat, mint azoké, amelyekben a figyelem a formális oktatáson és az ellátórendszer működtetésén van.

Egy ilyen rendszerben a reformok implementálása is összetettebb feladat. A „képességpolitika” megjelenése úgy is értelmezhető, mint alkalmazkodás a nyitott LLL rendszerek sokkal nagyobb komplexitásához (HALÁSZ 2011).

Ami a jövőt illeti, azt látjuk, hogy a keresleti oldalra fókuszáló képességpolitika tovább erősödik a kínálati oktatáspolitikával szemben. A dolgok egyértelműen ebbe az irányba mennek. Azt is látjuk, hogy gazdagodnak a szakpolitika intézményi mechanizmusai: korábban nem látott új dolgok jönnek létre. Például a kvalifikáció mellett foglalkozási standardokat hoznak létre, ágazati képességtanácsoknak nevezett intézmények keletkeznek. Párhuzamos akkreditációs folyamatok születnek, azaz a hagyományos akkreditációs mechanizmus mellett munkaadói szervezetek is akkreditálnak bizonyos programokat, és így dupla akkreditáció jön létre. Új szakmák keletkeznek, mint amilyen a *képességbróker*. Én magam is találkoztam ilyen szakmát művelőkkel, interjúkat készítettem velük: ők azok, akik közvetítenek a munka és a képességteremtés világa között, ez a hivatásuk, ez a tevékenységük. Új finanszírozási megoldások is születnek, mint amilyen például az *egyéni tanulási számla*. És végül azt is látjuk, hogy mindez *földrajzilag* is terjed, például Kelet- és Délkelet-Ázsiában, ahol egyszerre van jelen az erős elkötelezettség, a növekedés és a versenyképesség mellett a meggyőződés, hogy mindez döntően az emberi képességektől függ.

Azt remélem, mindezzel választ adtam az eredeti kérdésre is. Arra, vajon múltó divatról vagy átfogó paradigmáról, a globális fejlődés domináns trendjéről van-e szó.

HIVATKOZÁSOK

- CAMPBELL, M. (2012): *Skills for Prosperity? A Review of OECD and Partner Country Skill Strategies*. Working Paper. OECD, Paris.
- CCL (2009): *The 2009 composite learning index Measuring Canada's Progress in Lifelong Learning*. Canadian Council on Learning, Ottawa.
- EUROPEAN COMMISSION (1993): *Growth, competitiveness, employment. The challenges and ways forward into the 21st century*. White Paper. COM(93) 700. 5 December 1993.
- EUROPEAN COMMISSION (2001): *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Communication from the Commission, Brussels.
- EUROPEAN COMMISSION (2010): *New Skills for New Jobs: Action Now. A report by the Expert Group on New Skills for New Jobs prepared for the European Commission*. European Union.
- HALÁSZ G. (2011): Coping with complexity and instability in the VET system of the United Kingdom. *European Journal of Education*, 46, 4. 581–598.
- HOSKINS, B.–CARTWRIGHT, F.–SCHOOF, U. (2010): *Making Lifelong Learning Tangible! The ELLI Index Europe*. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
- OECD (1996): *Lifelong Learning for All*. Paris.

OECD (2011): *Towards an OECD Skills Strategy*. Paris.

SAISANA, M. (2010): *ELLI-Index: a sound measure for lifelong learning in the EU*. European Commission Joint Research Centre. Institute for the Protection and Security of the Citizen.

UNESCO (1977): *Oktatás – rejtett kincs*. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről. Budapest, 1977. Osiris Kiadó – Magyar UNESCO Bizottság.

INTERJÚK



Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és
Pszichológiai Kar
Eötvös Loránd University
Faculty of Education
and Psychology

AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS TÁRSADALMI FOLYAMATAI ÉS BIOPSZICHOSZOCIÁLIS HÁTTERE

A kerekasztal résztvevői: a pályázati alprojekt kidolgozását vezető Hunyady György akadémikus, a 3. pillér vezetője, az alprojektet vezető Bárdos György professzor, a 2. pillér gazdája, Vámos Ágnes professzor asszony, aki a 4. pillért képviseli, valamint az 1. pillér vezetője, Győri Miklós docens úr. Moderátor: Kraiciné Szokoly Mária.

2010-ben a felsőoktatás igen nagy izgalommal várta, hogy mely egyetemek nyerik el a kutatóegyetemi címet. Még nagyobb várakozás övezte a TÁMOP 4.2.1./B/KMP számú pályázatot, amely a nyertes egyetemeknek kétéves futamidőn át anyagi háttérrel biztosított a kutatás fejlesztéséhez. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem elnyerte a kutatóegyetemi címet, és az *Európai Léptékkel a Tudásért, ELTE* című pályaművével mintegy hárommilliárd forint pályázati támogatást kapott a kutatóegyetemi státusz megerősítésére. A támogatásból *Az élethosszig tartó tanulás biopszichoszociális háttere* című Pedagógikum alprojekt Hunyady György professzor vezetésével 300 millió forint forráshoz jutott, amelyből a négy pillérbe rendeződött harminc elemi projekt megalapozta, megerősítette a karokon folyó kutatómunkát. Az alprojekt vezetői vonzó jövőképet álmodtak meg, mikor azt tűzték ki célul, hogy az ELTE Pedagógikum három kara kezdeményezze, teremtsen meg az alapját egy kelet-közép-európai kisugárzású, nemzeti kutatási-oktatási centrum működésének. A kutatás fő irányául az élethosszig tartó tanulás, az életmód és egészségfejlesztés, az oktatás-tanulás folyamatának vizsgálatát állították. A kerekasztal résztvevőit arról kérdeztük, hogy miként sikerült a célokat megvalósítani, s milyen új kutatási irányokban gondolkodnak.

„...a négy pillérbe rendeződött harminc elemi projekt megalapozta, megerősítette a karokon folyó kutatómunkát.”

Beszélgetésünket három témakör köré szeretném rendezni: elsőként azt kérdezem a pillérek vezetőitől, hogy milyen tárgyi és személyi feltételekkel gazdagodtak a kutatócsoportok a projekt keretében? Melyek voltak azok a kiemelkedő eredmények, amelyek hazai, nemzetközi érdeklődésre számot tarthatnak?

HUNYADY GYÖRGY

A *szocializáció társadalmi-környezeti húzóerői* című 3. pillér kapcsán elmondható, hogy a kutatóegyetemi vállalkozás lényege a kutatás megerősítése, ami esetünkben főként a tudományos utánpótlás nevelésére irányult. A 3. pillér így nem infrastrukturális fejlesztésre

pályázott, s bár néhány honlappal és kisebb technikai eszközparkkal gazdagodtunk, ez nem tekinthető infrastrukturális előrelépésnek. A kutatás centrális eleme doktori iskoláink moduláris rendszerének kialakítása volt. A doktori iskolák munkájának újragondolásában a Pszichológiai Doktori Iskola volt a kezdeményező, de magával „rántotta” a Neveléstudományi Doktori Iskolát is. Így mindkét iskolában előkészítettük a moduláris rendszerre történő átállást. A pszichológiai modulok közül a szociálpszichológia elméleti és alkalmazott



ágai, a szervezet és a döntés, valamint az interkulturális pszichológia témaköreit átfogó három modul szakmai tudományos megalapozása ebben a projektben valósult meg. Tehát három olyan modul keletkezett, amelyekre a későbbiekben egy differenciáltabb és mozgékonyabb struktúrát lehet ráépíteni. Így a Neveléstudományi Doktori iskolával további együttműködési előrelépés várható az interkulturalitás-nevelés, a kisgyermekkor-nevelés területén is. Ami a kutatások témáit

illeti: a tíz elemi projektből hét az identitás, a csoportközi viszonyok, illetve ezek szociopolitikai kontextusával foglalkozott. Ezek jelentik a mai szociálpszichológia magját, és ami nagyon fontos, hogy a projektekben folyó munka ténylegesen hatékony karközi együttműködésben valósult meg. Úgy gondolom, hogy a Pedagógikum jó erőit sikerült az identitás, csoportközi viszonyok témakörében mozgósítani. A többi területre csak felsorolásszerűen térek ki: kutatjuk a többségi-kisebbségi csoportok, az etnikai összetétel és a sajátos etnikai csoportok világát, a vallásos mozgalmak, az együttműködés-versengés, valamint a sikeres döntés, az adaptív

kockázatvállalás, mint a versengés és együttműködés kérdését. Az európaiság, az európai állampolgári lét mibenléte több projektben is megjelenik, s ehhez szervesen kapcsolódik a laikus jogtudat kérdése, ami ugyancsak aktuális téma az igazság-

szolgáltatás, az alkotmányozás és a demokrácia vonatkozásában. Izgalmas és ígéretes kutatását kezdtük el a virtuális és a valós környezetek integrálásának is, mikor arra kerestük választ, hogy milyen viselkedési mintázatok rajzolhatók fel e két világ egyidejűségében. Látható, hogy a szociálpszichológiai kérdések sokoldalú, komplex, korszerű megközelítéséről van szó, amelyek megjelennek az oktatás különböző szintjein, elsősorban a doktori képzésben, de a pedagógus-továbbképzés programjaiban is.

„Úgy gondolom, hogy a Pedagógikum jó erőit sikerült az identitás, csoportközi viszonyok témakörében mozgósítani.”

GYŐRI MIKLÓS

A Kognitív kommunikációs és idegrendszeri mintázatok és változások az élethosszig tartó fejlődésben című 1. pillér mindössze négy elemi projektből épült fel, bennük nagyon izgalmas és korszerű munka folyik. A kialakított kutatási fókusz a négy kutatócsoport igyekezett

tágon értelmezni, ezért az 1. pillér kicsit különbözik is a többitől. További különbség az is, hogy nálunk relatíve nagy infrastrukturális beruházások zajlottak le. A Király Ildikó által



vezetett *A tanulás és megismerő folyamatok idegtudományi korrelátumainak feltárása* című elemi projektben sikerült az Izabella utcában egy EEG-elemzési berendezést beüzemelni és a módszert meghonosítani. Másrészt a Gyógypedagógiai és Pszichológiai Intézetben az általam vezetett elemi projekt keretében sikerült újjáéleszteni egy olyan labort, aminek hajdani megalapítói, majd vezetői, mások mellett Ranschburg Pál, Szondi Lipót és Illyés Sándor voltak. Fontos megjegyezni,

hogy a kísérleti pszichológiai műfajban a két év igen rövid idő, különösen azért, mert az empirikus munka csak az eszközök megérkezése után kezdődhetett el, amit a közbeszerzési eljárások köztudottan elhúzódó jellege

jelentősen nehezített. Az infrastrukturális fejlesztés mellett alapvetően fontos eredménynek tartom, hogy a folyamatban lévő doktori munkáknak is sikerült nagy lökést

»...a folyamatban lévő doktori munkáknak is sikerült nagy lökést adnunk.«

adnunk. Kiváló fiatal kollégák, akik eddig a pénzhiány, a túlterheltség miatt lassabban haladtak saját doktori munkájukkal, a projekt hatására ugrásszerű haladást tudtak felmutatni az elmúlt másfél évben. Ez önmagában is egy hatalmas eredmény.

Az infrastrukturális feltételek javítása mellett a Pedagogikum alprojekt fő célja volt a szunytyódó kutatási kapacitások felébresztése, a karok közötti tudományos együttműködés hálózatos megerősítése. Az eddigi eredmények azt mutatják, hogy az eszközeiben és szellemiségében megújult kutatói környezet nagymértékben motiválta a kollégákat a kutatásra. Ennek jelentős szegmense volt doktoranduszok, sőt a mesterszakos hallgatók bevonása a kutatásokba.



BÁRDOS GYÖRGY

A 2. pillér címe *Életmód és egészségfejlesztés*. Ez az egyik legnagyobb pillér mind a munka volumenét, mind a kutatási munkában résztvevők számát illetően. A pillér egyik fő sajátossága, hogy kutatói a Pedagogikum mindhárom karának széles spektrumát képviselik. Ez is az oka annak, hogy a pillér kutatási témái nem teljesen koherensek, így két-három nagy, egymástól viszonylag távolálló kutatási irány alakult ki.

Az általam vezetett *Életmód és egészségfejlesztés, életmód és testkultúra* címet viselő elemi projekt alapja egy olyan infrastrukturális beruházás, amelynek keretében felállítottunk egy sport-pszicho-fiziológiai laboratóriumot. A közbeszerzési eljárás lassúsága miatt a kutatás nálunk is viszonylag későn kezdődött, de az első eredmények már jelentkeztek. További

jelentős infrastrukturális beruházás történt a pillérben, nevezetesen az Oláh Attila vezette elemi projektben, ami az egész életen át tartó tanulást és önkitaljesedést vizsgálja a pozitív pszichológia szemszögéből. A beszerzett EEG berendezéssel a flow élményt vizsgálják interaktív módon. Jelentős beszerzések történtek még a Demetrovics Zsolt vezette addikcióval foglalkozó elemi projektben is. A berendezés segítségével széles körben lehet vizsgálni azokat a genetikai tényezőket, amelyek a drogfogyasztásra való hajlamot esetleg befolyásolhatják. A pszichiátriai addiktív zavarokat vizsgálja fogyasztóskorében Gerevics József alprojektje, a fogyasztóskor emberek életminőségét pedig a Kullmann

„A beszerzett EEG berendezéssel a flow élményt vizsgálják interaktív módon.”

Lajos professzor vezette elemi projekt végzi. Megemlítené még a Tanító- és Óvóképző Karon a Tihanyiné Hős Ágnes által vezetett és Csányi Tamás által végzett kutatás, amelynek keretében egy olyan, az izomműködés folyamatos mérésére alkalmas, Magyarországon egyedüli akcelerométert szereztünk be, amellyel óvodáskorú gyerekek, illetve kisiskolások folyamatos motoros, azaz mozgástani vizsgálata lehetséges. Ugyancsak a TÖK-on folyik Mészárosné Darvas Sarolta elemi projektje, amely az egészségtudatos magatartás fejlesztésének oktatási kérdéseivel foglalkozik. Ez kevésbé pénzigényes, viszont sok kolléga dolgozik benne. De nem hagyható ki a Rózsa Sándor vezette elemi projekt sem, amely egy korszerű pszichodiagnosztikai eszközrendszer beszerzésére irányult, amely révén részben egy könyvalakban megjelenő pszichológiai tesztgyűjtemény, részben egy interneten, elektronikusan is elérhető olyan tesztbatería keletkezett, amely a Magyarországon forgalomban lévő valamennyi pszichológiai teszt gyűjteményét és magyarázatát tartalmazza. A Marton Klára vezette projekt – az előbbiekhöz hasonló módon – a patológiás diagnosztikai és terápiás eljárások összegyűjtését végezte el.



VÁMOS ÁGNES

A pedagógusképzés tudásháttérének fejlesztése: a tanulás és tanítás tudományközi vizsgálata című 4. pillér bemutatkozása-kor a korábban említett elemeket tudnám kombinálni. Ebben a pillérben jelentős infrastrukturális fejlesztések ugyan nem történtek, de az Illyés Sándor Szakkollégium és doktori iskola számára sikerült két modellértékű dolgozó-kutató szobát kialakítani. A 4. pillér a tanulás és a tanítás tudományközi

vizsgálatával a pedagógusképzés tudásháttérének fejlesztéséhez kapcsolódik. A Németh András vezette elemi projekt olyan tartalmi elemeket tárt fel, amelyek jelentősen gazdagíthatják a pedagógusképzés aktuális és jövőbeli koncepcionális munkálatait. Láthatóvá váltak azok az európai trendek, amelyek ezt a területet ma befolyásolják, jellemzik, és amelyeket Közép-Európában és Magyarországon is adaptálnak. Zászkaliczky Péter kutatásában

az élethosszig tartó tanulás folyamatát és ennek egy sajátos szegmensét, az inklúzió és a differenciálás gyakorlatát tárta fel, életinterjúkkal és más társadalomtudományi kutatási eszközök segítségével. Ez a kutatás a többségi és a speciális iskolák és terek közötti kapcsolatokat, összefüggéseket, valamint azokat az életutakat – akadályokat vagy lehetőségeket – vizsgálta, amelyek a speciális igényű tanulókat, tanulócsoportokat azokban az ellátórendszerekben jellemzik, amelyben életpályájuk során működnek. Saját elemi projektemben egy felsőoktatási képzési program viselkedését elemeztük hat éven át, ami Magyarországon szokatlanul hosszú ideig tartó felsőoktatási kutatásnak számít. A kutatás a Bolognai folyamat implementációjához kötődik, és egy beteljesült képzési program innovációjának vizsgálatát jelentette. A vizsgálat természetesen nemcsak egy programra vonatkozik, hanem mindazokra a körülményekre, amelyek a tanuló szervezet és a tanuló közösségek létrejötte és kialakulása mentén megmutathatók. Nem lenne teljes a kép, hogyha nem szólnék a doktori iskolai fejlesztésekről és az Illyés Sándor Szakkollégium tartalmi munkájáról. Fontos hangsúlyoznunk a kutatói utánpótlás nevelésének fontosságát. Ez egy hosszú szocializációs folyamat, amely valójában a mesterképzésben vagy talán még korábban kezdődik és teljesedik ki a különböző tehetséggondozó programokban és terekben: szakkollégiumokban, doktori iskolákban, nemzetközi kapcsolatokban, publikációkban.

„A kutatás a Bolognai folyamat implementációjához kötődik...”

A válaszokból jól látható, hogy mennyi eredményt értünk el az infrastruktúra és a személyi feltételek területén. Most arra kérem önöket, hogy reflektáljanak a nemzetközi együttműködésekre. Mit jelentett a három kar életében a külföldi konferenciákon való részvétel, a vendég-professzorok érkezése? Hogyan állunk az indikátorok teljesítésével?

HUNYADY GYÖRGY

Elöljáróban azt szeretném kiemelni, hogy az alprojekt egyik legfőbb erénye a három kar közötti minőségi együttműködés javulása. Ez minden pillér esetében konstatálható volt, különösen a PPK–TÓK között, de fölsejlik a PPK–BGGYK és a TÓK és BGGYK közötti kapcsolat is. Országon belül a pécsi és debreceni szakmai kapcsolatok erősödtek. A hagyományos amerikai és nyugat-európai kapcsolatok működtek, a Kiss Paszkál névvel fémjelzett szerveződés kifejezetten ilyen szemináriumokra, találkozókra, megjelenésekre adott alkalmat, de volt egy érdekes dél-európai áramlatunk is, mert Isztambul, Madrid és Lisszabon is fölmerült, s ezek új színek a kutatói együttműködés palettáján. Tehát elmondhatjuk, hogy a szakterület művelése az európai orientációban földrajzilag is kiterjedt. Ami az indikátorokat illeti, kollégáim már utaltak arra, hogy a két év kutatási szempontból milyen rövid idő, figyelembe véve, hogy ha komolyabb infrastrukturális beruházásról van szó, az eszköznek meg kell érkeznie, hozzá kell látni a kísérlethez, meg kell valósítani és értékelni kell

az eredményeket. Ez hosszú időt vesz igénybe. A mi módszertanunk, a szociálpszichológia eszköztára rendkívül változatos (történeti jellemzés, esettanulmány, kiterjedt, reprezentatív mintákon folyó interjú, speciális minták stb.), mindennek a bevetésére a két év valóban rövid. Ezért csak reméljük, hogy az eredményeket jelző indikátorok a beszámolási időszak végére teljesülnek. Mi két nagy eredményt jelző hullámot terveztünk. Az egyik: a tíz elemi projektünkben nyolc ígér konferenciát májusig, ami szép teljesítménynek látszik. A másik, hogy legalább annyi kötetet ígértünk magyar és angol nyelven. Nyilván ezeknek a köteteknek a realizálása a meghosszabbított határidőre fog bekövetkezni. Itt talán az egész pályázat szempontjából van egy gyenge pont, mert a publikációra vonatkozó közbeszerzés talán nem annyira dinamikusan zajlik, mint ahogy azt szeretnénk. Én bízom abban, hogy ezek a tervek, tehát a majdnem minden elemre kiterjedő, mindent átfogó elemi projektekre vonatkozó konferencia, illetőleg a kötetek megszületnek.

„...a szakterület művelése az európai orientációban földrajzilag is kiteljesedett.”

GYŐRI MIKLÓS

A TÁMOP támogatás nagyon fontos volt abból a szempontból is, hogy bővítsük a nemzetközi kapcsolattartási lehetőségeket. Például Striker Sándor *Öregedés 2.0* (Minőségi öregedés, élethosszig tartó tanulás) elemi projektje is a mi pillérünkbe került. Tartalmilag ez az elemi projekt nagyon is illik a pillérbe, módszertanilag azonban nagyon is eltérő elemi projektről van szó. Az ő munkája esszenciálisan egy nemzetközi kontextusban, utazásokon keresztül megvalósuló munka volt. A másik három elemi projekt inkább kísérleti pszichológiai jellegű volt. Persze ezekben is nagyon fontosak voltak a nemzetközi konferencia

„...aggódom, hogy ez a kedvező tendencia mennyire lesz fenntartható.”

részvételek, kapcsolattartási lehetőségek. Nagyon fontosnak tartom, hogy ha valaki az ország egy vezető egyetemén végzi a maga kutatási tevékenységét, akkor évente eljusson egy-két nemzetközi kon-

ferenciára. Ez a napi működés része kellene legyen. Úgy látom, hogy a projekt révén közelebb kerültünk ehhez a normális állapothoz, de aggódom, hogy ez a kedvező tendencia mennyire lesz fenntartható. Az indikátorok szempontjából az 1. pillér közel áll a teljes teljesítéshez. Ez részben Hunyady professzor úrnak köszönhető, aki a projekt kidolgozásakor azt javasolta, hogy visszafogottan tervezzünk, ne vigyen el minket a nagy lelkesedés. A mi problémáink nem a konferenciaszervezésből és a kötetek megjelentetéséből adódnak, hanem inkább abból, hogy a folyóiratok átfutási ideje nagyon hosszú, illetve mindig kérdéses, hogy az elkészült és benyújtott cikkeket közlik-e a szerkesztőségek, de bízunk benne, hogy így lesz. Az biztos, hogy komoly problémáink nem lesznek az indikátorok teljesítésével.

BÁRDOS GYÖRGY

A 2. pillér többségében alapkutatás-jellegű feladatai hosszú távú kísérleti munkát igényelnek. Természetesen a mi pillérünkben is rendeztünk konferenciákat, például az egészségtudatos magatartás formálásáról két olyan konferencia is volt, amelyek a maguk szakterületén jelentősnek mondhatók. A Demetrovics Zsolt vezette elemi projektben rendszeresen vannak a drogfogyasztással és -használattal kapcsolatos konferenciák. Azt megállapíthatom, hogy a konferenciatervet hiánytalanul teljesítettük. A mi pillérünk problémája ugyanaz, amit Győri tanár úr az előbb már elmondott, nevezetesen a publikációk megjelenésének időintervalluma nehezzé teszi az indikátorok teljesítését. Ezzel együtt a 2. pillér is teljesíti a publikációs indikátorokat. Amiben kifejezetten jól áll a 2. pillér, az a részt vevő doktoranduszok, illetve egyetemi hallgatók foglalkoztatása, mert szinte minden elemi projektben többen vannak, mind ahány főt eredetileg terveztünk. Ez azért fontos, mert a 2. pillérben folyó magas minőségű alap- és alkalmazott kutatásban való hallgatói részvétel olyan plusz, ami nem minden egyetemi hallgatónak adatik meg. A külföldi utazás, konferenciárészvétel indikátoraival is jól állunk. Kollégáink a „business as usual” kategóriát valószínűleg meghaladó mértékben tudtak ezekből az elemi projektekből külföldi vagy hazai konferencián részt venni. A monográfiákkal kapcsolatban én is hivatkozom a közbeszerzés nehézségeire és csúszására.

VÁMOS ÁGNES

Az indikátorokat tekintve a pillérünk jól áll. Nemcsak időarányosan, de a teljesítést tekintve esetenként még túlteljesítésben is vagyunk. Ez abból fakad, hogy ebbe a pillérbe olyan elemi projektek kerültek, amelyek már megkezdett kutatásokra támaszkodtak. Ki kell emelni a nemzetközi kapcsolatokat és a hazai együttműködéseket is. Halász Gábor elemi projektjének fő célkitűzése az volt, hogy erősítse a hazai és nemzetközi kapcsolatokat, támogassa a nemzetközi workshopok szervezését, a hazai jó gyakorlatok, pedagógusképzési gyakorlatok, tanulástanítási gyakorlatok külföldön történő disszeminációját. Hasonlóképpen erőteljes a nemzetközi kapcsolat Németh András elemi projektjében is, hiszen ott a produktumok maguk is nemzetközi együttműködésben születtek, amelyeket nemzetközi konferenciák és műhelybeszélgetések előztek meg. Az idegen nyelven történő publikáció a mi pillérünkben általános követelmény, továbbá törekszünk arra, hogy a kutatóegyetemi eredményeket széles körben elérhetővé tegyük. Így a Doktori Iskola, az Illyés Sándor Szakkollégium is tevékenységének fókuszába emelte a nemzetközi kitekintést, a külföldi kapcsolatoknak a kutatásokba való visszaforgatását. Kollégáimhoz hasonlóan én is gyengeségként említem a publikációs tevékenység közbeszerzésből adódó nehézségeit. A kapcsolatépítés kapcsán nemcsak a nemzetközi tér kérdése a fontos, hanem az egyetemi és a hazai karok közötti vagy karon belüli új kapcsolatok szélesedése is. Valódi élményként éltük meg, hogy milyen aktívan vonódik be valaki, aki korábban még nem kutató, dolgozott egy adott területen, s az új személy belépésétől hogyan gazdagodik, hogyan kap lendületet maga a kutatás.

Köszönöm. Összességében tehát megállapíthatjuk, hogy szinte valamennyi célterületen közelebb jutottunk ahhoz a jövőképhez, hogy az ELTE-n egy pedagógiai, pszichológiai nemzeti kutatóközpont jöjjön létre. Azt is el kell ismernem, hogy a menedzsmentnek rengeteg nehézsége volt, hiszen az erősségek mellett a gyengeségekről is illik szót ejteni. Egy kétéves futamidejű, ilyen volumenű projektet nehézségek nélkül gyakorlatilag lehetetlen megvalósítani. De most beszéljünk a jövőről. Mit gondolnak, ez a nemzeti oktató-kutató centrum megvalósul-e és mikorra? Mit tudunk tenni a közeljövőben ennek érdekében? Felkészültek vagyunk-e arra, hogy folytassuk?

HUNYADY GYÖRGY

Én úgy gondolom, hogy elemi szükség van arra, hogy egy ilyen profilú nemzeti centrum Budapesten létrejöjjön, ezt diktálja mind a humán tudományok helyzete, mind a kormányzat elvárása. Adott pillanatban azonban más forrást a magam részéről nem látok, tehát csak az ilyen jellegű európai források kiaknázása lehetséges. Bizonyára lesznek újabb pályázati lehetőségek, melyekben nyilván az ELTE egészének van esélye a győzelemre. Nagyon fontosnak érzem, hogy a Pedagogikum alprojekt sikere bizonyítsa, hogy az ELTE egészén belül ez a tudománycsoport kiérdemel, s méltán vár támogatást, sőt növekvő támogatást. Ez további belső egyeztetéseket és barátságos küzdelmeket ígér.

„...az ELTE egészének van esélye a győzelemre.”

GYŐRI MIKLÓS

Én messze nem látom úgy ennek a kérdésnek a szélesebb kontextusát, mint a professzor úr, tehát csak „belülről” beszélek. Innen nézve viszont úgy tűnik, hogy a három karnak óriási potenciálja van, hogy abban az irányban haladjon tovább, amit ez a TÁMOP pályázat is lehetővé tett. Az egy másik kérdés, hogy mi lesz, ha ez a trend nem folytatódik. Mivel a potenciál nagy, és a trend jó, azt gondoljuk, hogy a trendet folytatni kellene, mert ez lenne az egészséges működés. Én nagy veszélyt látok abban, hogy ezt a trendet a külső körülmények miatt nem tudjuk folytatni. Azt gondolom, hogy ha ezután a nagyon felívelő két év után ez a fajta finanszírozás és működésmód tartósan megszakad, az nagyon rossz helyzetet teremthet. Annál frusztrálóbb nincs, mint amikor egy rendszer elindul felfelé, majd kényyszerűen leáll. Nyilván át lehet vészelní egy-másfél évet, addig tart az ember emlékezete arról, hogy milyen jól is működünk, milyen jó irányba mentek a dolgok, de ennél hosszabb hiátust én egy nagyon szerencsétlen dolognak tartanék. Talán annál is szerencsétlenebbnek, mintha nem lett volna TÁMOP.

BÁRDOS GYÖRGY

Véleményem szerint ennek a TÁMOP pályázatnak az egyik legnagyobb előnye az, hogy a Pedagogikum, mint egyfajta működési egység, nemcsak adminisztratív egységes, hanem

együttműködve szakmai oktató- és kutatómunkát is tud végezni. Én is azt gondolom, hogy ezt a potenciált feltétlenül meg kell őrizni. Nem valamilyen integráció, hanem együttműködő szakmai hálózat formájában. És ebben az értelemben létkérdés a következő támogatás elnyerése, hogy a lendület ne törjön meg. A kutatóegyetemi projekt egyik célja az volt, hogy a Pedagogikumban kiépüljön egy újszerű kutatásmenedzsment-mechanizmus, amely egyrészt innovációkat gerjeszt, másrészt pedig pályázati támogatások menedzselésével teszi lehetővé ezek hatékony karközi megvalósulását. Talán a TÁMOP projekt eredményének tekinthető, hogy létrejött egy sikeresen működő menedzsment, amely magja lehet annak az elképzelt és létrehozandó kis szervezetnek, amire már vezető testületi határozat is van. Ez talán egyfajta biztosíték lenne arra nézve, hogy ne következhesen be az a lendületvesztés, amelyről Győri tanár úr szólt. A következő időszakra azonban minden kutatócsoportnak készülnie kell, hogy ha a kutatások folytatásának lehetősége felmerül, akkor felkészült módon, világos kutatási elképzelésekkel és kipróbált kutatási hálózatokkal, ütőképesen, gyorsan és koncentráltan tudjunk pályázni.

„...eredményének tekinthető, hogy létrejött egy sikeresen működő menedzsment.”

VÁMOS ÁGNES

Ha röviden kell fogalmaznom, akkor azt mondom, hogy a folytatás logikus. A feltételek és a keretek nyilván nagyon fontosak, de ez nem is mindig, vagy nem csak pénz kérdése. De hangsúlyozom: van ennek a hálózati kutatásnak egyféle erkölcsi támogató élménye is, nevezetesen az, hogy részese lehetek egy olyan dolognak, ami új és különleges. Ezt az élményt nagyon sokan megélték és szerintem tovább akarják vinni. Logikus, szükségszerű és elengedhetetlen, hogy ez így a továbbiakban folytatódjon. Remélem, hogy ez így lesz.

„...van ennek a hálózati kutatásnak egyféle erkölcsi támogató élménye is.”

A kiválóság az a fogalom, amit az európai oktatáspolitikai az egyetemek elé tűzött ki célként. Ehhez hozzájárult a projekt, és reméljük, hogy ennek lesz folytatása. Tisztelettel megköszönöm a pillérvezető asszonynak és uraknak a beszélgetést.

„LEARNING BY DEVELOPING”

INTERJÚ KATARIINA RAIJJAL



2012 áprilisában az ELTE PPK Neveléstudományi Intézete, *A tanulás/tanítás kutatása és fejlesztése a felnőtt- és felsőoktatásban* című elemi projekt keretében, dr. Katariina Raijt, a finn Laurea University of Applied Science (Laurea) kutatási igazgatóját fogadta.

A többszörös finn kiválóságdíjas egyetem (Centre of Excellence in Education, Center of Excellence in Regional Development) pedagógiakoncepciójával az ELTE oktatói és kutatói az OECD IMHE (Institutional Management in Higher Education) Minőségi Tanítás programja keretében ismerkedtek meg, melyben a Laurea az egyetemi tanulás-tanítás stratégiáját is meghatározó „Learning by Developing” koncepciójával kitűnt a pályázók közül.

Az ELTE Pedagógia és Pszichológia Karára Katariina Raij azzal a céllal érkezett, hogy bemutassa a „Learning by Developing” koncepciót, illetve a Laurea Egyetem szervezeti és vezetési modelljét. Több előadást is tartott a Kar oktatóinak, hallgatóinak, a Felsőoktatás-menedzsment Műhely keretében pedig a felsőoktatás iránt érdeklődő tágabb, hazai szakértői közösségnek is.

Mi a különlegessége a „Learning by Developing” modellnek?

A finn felsőoktatás rendszerét duális rendszernek tekinthetjük, amelyben két párhuzamos szektor működik. Az egyik szektorban az akadémiai orientációjú, tradicionális egyetemek találhatók, a másikban pedig a professzionális orientációjú alkalmazott tudományokkal foglalkozók (universities of applied sciences). A két szektor különböző célokkal működik, az alkalmazott tudományokkal foglalkozó egyetemeknek a környezetükkel szoros szinergiában kell működniük és hatással kell lenniük arra, alapvetően három fő feladat megvalósításával, melyek a képzés, a regionális fejlesztés és a kutatás-fejlesztés.

A Laurea „Learning by Developing” modellje mindhárom feladat megvalósítását integrálja. A regionális fejlesztés szükségessége az autentikus, a régióban működő szervezetek tevékenységéből kiinduló problémákra épülő, kutatási vagy fejlesztési projekteken keresztül jelenik meg, melyekben a hallgatók, az oktatók és a munka világának szereplői működnek együtt. Egy ilyen projekt kimenetei lehetnek új innovációk (termékek, szolgáltatások, folyamatok, modellek, a munkakultúra változásai) vagy új kompetenciák is.

A hallgatók a képzés teljes periódusában projekteken vesznek részt, innovatív megoldásokat keresve a kihívásokra. A hallgatók kompetenciáinak fejlesztése tehát a projekteken való részvételen keresztül valósul meg, melyek célja, hogy valamilyen gyakorlatban hasznosítható eredménnyel záruljanak.

A „Learning by Developing” akció modelljellemezői közé tartozik az autentikusság, a partnerség, a tapasztalatok fontossága, a kreativitás és a kutatóorientált megközelítés. Alapvető jelentőségű, hogy különböző háttérű és különböző szférákból érkező egyének találkozzanak. Ezt tartom az egyik legfontosabbnak az innovációk, fejlesztések kapcsán.

A „Learning by Developing” modellt folyamatosan fejlesztjük, ennek érdekében például 2008-ban egy nemzetközi, független értékelőcsoport is értékelt.

Honnan eredeztethető a „Learning by Developing” modell?

A modell korábbi doktori kutatásomon alapul, melyben négy olyan kompetenciaterületet azonosítottam (tudni, érteni, cselekedni és különböző helyzetekben alkalmazni), melyek az alkalmazott tudományokkal foglalkozó egyetemek pedagógiai munkájának alapját képezhetik. Ezekután több kísérlet is indult a különböző tanulási környezetek alkotására, további kutatásokkal kiegészítve, például a fejlesztési projektben részt vevő oktatók, hallgatók, külső partnerek véleményének, elképzeléseinek vizsgálatával vagy a kutatással és fejlesztéssel foglalkozó oktatók koncepcióinak és a koncepciók megvalósítás során való változásának vizsgálatával, melyek eredményeként megszületett a „Learning by Developing” modell.

Hogyan képzelhetjük el azt, hogy a képzések a projektekben való részvételen alapulnak?

Az Egyetem minden hallgatója egyéni tanulási tervet készít, melyben az adott képzési program tanulási eredményeihez is viszonyítva meghatározza, hogy milyen kompetenciaterületen kell fejlődnie. A hallgatók egyéni tanulási terve lesz a képzés egyik legfontosabb eleme. A hallgató választhat a különböző projektek közül az alapján, hogy melyik projekt milyen kompetencia fejlesztésében segítheti eredményesen. A projektben való közreműködés mellett a hallgatók különböző workshopokon is részt vesznek, melyek más-más területeken várják fel őket a projektekben való eredményes részvétel eszközeivel. A hallgató akkor kaphat kreditet, ha a gyakorlatban demonstrálta, hogy az adott kompetencia megfelelő szintjét „birtokolja”. Az oktatók és hallgatók szoros együttműködése ezért is rendkívül fontos. Az értékelésnek ugyanakkor számos formája van jelen, az önértékelés, a társas értékelés és a külső szereplők értékelése is.

A hagyományosnak mondható, tantermi oktatási keretek megbontása számos kihívással, sok bizonytalansággal járhat.

Az új keretek közötti működést mind az oktatóknak, mind a hallgatóknak tanulni kell. Mindkét fél szerepe megváltozik, az oktató facilitátor, a hallgató pedig aktív partner lesz. A „Learning by Developing” modell bevezetésekor sok oktató szeretett volna elzárkózni a részvételtől, többen úgy vélték, hogy a váltás jelentős többletterhet ró rájuk, melyet nem

szeretnének vállalni. Az együttműködésen alapuló projektek sikeressége azonban meggyőző volt. Az első eredményes próbálkozások után számos szakértő, minisztériumi munkatárs érdeklődött a modell iránt; a gyakorlatot díjakkal jutalmazták, egyre sikeresebb lett, így világossá vált, hogy ezen az úton kell továbbhaladni. A képzések befejezése után a hallgatóink több mint 90%-a azonnal munkába áll, sokan alapítanak sikeres vállalkozást is az egyetemi évek alatt.

A Laurea Egyetemre érkező új oktatóknak képzéseket tartunk, a Tampere Egyetemmel közösen működtetünk felkészítőprogramokat, mentorrendszert alakítottunk ki, és számos segítő, eligazító kiadványt bocsátunk az oktatók részére. Az állandó reflexió pedig nemcsak a hallgatói munkában, hanem az oktatói munkában is alapvető. Rendszeresen kerekasztal-beszélgetéseket tartunk, melyek lényege, hogy mindenki elmondhassa véleményét, közösen értékeljük a tevékenységünket és tanulunk.

Megtanultuk ugyanakkor azt is, hogy a hallgatókat hogyan segítsük eredményesen a képzések alatt. A kezdetekben kaptunk olyan visszajelzéseket, hogy a hallgatók úgy érzik, hogy a mélyvízbe dobták őket, volt olyan, aki félbehagyta a képzést. Világossá vált, hogy a hallgatóknak is „el kell adnunk” a képzéseket. Nélkülözhetetlen, hogy a hallgatók egyéni igényeihez, tanulásmegközelítéséhez alkalmazkodjunk, illetve tiszteletben tartsuk, hogy mindenki más orientációval rendelkezik, van, aki elméleti, van, aki gyakorlati, van, aki érzelmi stb. orientációjú.

A megváltozott tanulási környezetben való működéshez számos más elemet is fejlesztenünk kellett. Olyan menedzsmenteszközöket kellett kialakítani, melyek lehetővé teszik a különböző projektek nyomon követését.

Mit jelent az oktatók megváltozott szerepe?

Az oktatók különböző szerepekben jelenhetnek meg, például projektmenedzserekként, vagy a projektekben fejlesztőként, kutatóként. Projektmenedzserekként például fontos szerepük van a tanítás, a kutatás és a fejlesztés integrálásában. Az oktatóknak tutori szerepük is van, képesnek kell lenniük arra, hogy segítsék a hallgatóikat a kompetenciaterületek helyes megértésében, a célok kitűzésében, az önértékelésben.

Mit profitálnak a hallgatók a projektben való részvételből?

Lehetőségük van gyakorlati tapasztalatokat szerezni és ötleteiket a gyakorlatban kipróbálni. Nő a magabiztosságuk, tapasztalatokat szereznek az együttműködésben és a munkájukért, eredményekért való felelősségvállalásban, képesek lesznek rendszerben szemlélni a kihívásokat, és vezető szerepet vállalni.

Mint korábban említettem, a hallgatók elhelyezkedési aránya 90% körüli, mely a legmagasabb a finn egyetemek körében.

Hogyan értékeli az ELTE-n tett látogatását?

Eredményesnek gondolom, úgy érzem, hogy sikerült a jövőbeli együttműködés alapjait lefektetnünk, remélem, hogy az elképzelések megvalósulnak. Érdekes programokon vettem részt, külön örömet jelent számomra, hogy a hallgatóknak is tarthattam órákat. Ezek kifejezetten jól sikerültek, a hallgatók rendkívül érdeklődőek voltak és számos érdekes kérdést, problémát vetettek fel. Maximálisan nyitottak vagyunk az Egyetemmel való további együttműködésre.

A vendégelőadóval Szöllősi Tímea beszélgetett.



AVATAROK A VIRTUÁLIS KAMPUSZON

INFORMÁCIÓS TÁRSADALOM ÉS OKTATÁS, HÁLÓZATI TANULÁS, VIRTUÁLIS OKTATÁSI KÖRNYEZETEK



Kraiciné Szokoly Mária beszélgetett az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar adjunktusával, Ollé Jánossal, aki az MTA Pedagógiai Bizottság Informatikai Albizottságának tagja, a virtuális oktatási környezet kutatója és az e-learning rendszer szakmai vezetője.

A hálózati társadalom tanítási-tanulási kultúrájában „elektronikus tanulási környezet” jön létre, amely IKT eszközökhöz kötött, virtuális dimenziója révén bármikor, bárhol elérhető. Ez azonban alapjaiban átrendezi a korábbi tanítási-tanulási kultúrát. Az elektronikus tanulási környezet a tanulási szinterek új fejlődési fázisa, amelyben a folyamatosan fejlődő infokommunikációs technika és technológia a kultúra átadásának új feltételrendszerét képezi. Lehetővé teszi a tanulási folyamat többirányú kiterjesztését, a tanulók médiaszférából történő információszerzését, így az iskola csak az egyik tudás- és információforrás.

Andragógia mesterszakos hallgatóim körében a félév elején kisebb vihart kavart a távoktatás- és e-learning órán kapott feladat, ami szerint – akiknek kedve van, azok – avatarok segítségével este kilenc órakor találkoznak az ELTE PPK virtuális kampuszán és ott feladatokat oldanak meg. A feladat megoldása a vidéki hallgatók számára is lehetséges, hiszen a hallgató fizikai jelenléte nem szükséges, csak internetkapcsolatra és egy jobbfajta számítógépre van szükség. A vihar elég gyorsan elcsendesedett, egyre többen lelkesen beszéltek az izgalmas és eddig még soha meg nem tapasztalt lehetőségekről, és végül büszkék voltak, hogy részesei lehettek a felnőttkori tanulás egyik újszerű módszertani kísérletének.

Andragógusként talán nem túlzás az a kijelentés, hogy a hálózati tanulás és virtuális tanulási tér kérdésköre napjainkban a legérdekesebb és legaktuálisabb témaköre általában az oktatás, de a felnőttképzés gyakorlata, módszertani megújítása szempontjából biztosan. Ennek vizsgálatát vállalták a 14. számú elemi „Infokommunikációs környezet – a társadalmi szakadék áthidalása” című projekt keretében. E kutatások eredményei nagy érdeklődésre tartanak számot, részben azért, mert már a 90-es évektől sokan úgy gondolták, hogy az IKT a pedagógia világának megújítását jelenti, mások pedig pont fordítva, azt gondolták, hogy ez az oktatás végét jelenti, tanárra már nem is lesz szükség. Az azóta eltelt körülbelül 20 évben a várt, tömeges, forradalmian új eredmények nem realizálódtak. Sőt a februári konferencián arról beszéltél, hogy nincs egyenes összefüggés az IKT és a tanulásra motiváltság között, illetve a számítógép-,

az internet- és a számítógépes játékok használata, illetve a tanulási motiváció között. A kérdés különösen fontos a felnőttképzés szempontjából. Hiszen az élethosszig tartó tanulás azt jelenti, hogy az oktatás-képzés világának a felnőtt tanulókkal egyre növekvő mértékben kell számolnia.

A nagy elvárások és csalódások jelenségével kezdeném. Általános jelenség, hogy ha valami újszerű dolog megjelenik, ami látványos és izgalmas, azzal kapcsolatban először felfokozott, messze a realitáson túl mutató érdeklődés mutatkozik. Az érdeklődés görbéje lendületesen ível felfelé, és szinte nyilvánvaló, hogy ha a dolog teljes egészében és gyorsan nem váltja be a hozzá fűzött reményeket, a görbe elindul a mélypont felé. Óriási a csalódás, legyen

„Az e-learning rendszereknél már a realitás szakaszában járunk, a virtualitás most van a mélyponton.”

az a világbéke, a népek egyenjogúsága vagy az internet mindenhatósága. Most éppen a teljes kiábrándulás környékén járunk, illetve talán már beléptünk a harmadik szakaszba, a realitás világába, amikor már arról lehet gondolkodni, hogy a dolog ténylegesen mire használható. Ha az információs társadalom, az internet, a hálózat, a digitális eszközhasználat kérdéskörére építem fel ezt a modellt, akkor kezdetben ezzel kapcsolatban irreális elvárások voltak, utána pedig még nagyobb volt a csalódás, hiszen az irreális elvárásoknak nem lehet, és nem is akart senki megfelelni. Most jön a harmadik szakasz, amikor lecseng a probléma körüli nagy érdeklődés, és reális elvárásokat lehet megfogalmazni. Így volt ez minden eszközzel, például az internettel vagy a mobiltelefonnal is 20 évvel ezelőtt. Az internethasználatról a távmunka általánossá válását remélték, továbbá azt, hogy az emberi kommunikáció teljesen átalakul. Az internetben való csalódást úgy szokták jellemezni, hogy az internet mégsem fogja megváltoztatni a mindennapjainkat. Ezen már túl vagyunk, és most már a társadalmi környezet túlzásoktól mentesen arra figyel, hogy mire lehet használni. A virtualitásnál ugyanez a helyzet: most a mélypont felé közeledünk. Virtualitás alatt a háromdimenziós környezetet értjük, szemben az online környezetekkel, amelyek általában kétdimenziósak, mint például az ELTE e-learning rendszere. Az e-learning rendszereknél már a realitás szakaszában járunk, a virtualitás most van a mélyponton.

Az e-learninghez hasonlóan igen nagy elvárások és kételyek kísérik a virtuális tanulási tér megjelenését az oktatásban. Az elemi projektben azt vizsgáltatok, hogy mi történik akkor, ha a valós osztálytermi tanulási teret háromdimenziós virtuális terekkel egészítitek ki. A virtuális tanulási tér bizonyára újfajta térélményt jelent a benne tanulóknak, de megnyit-e egy új világot a tanítás-tanulás folyamata számára? Használható-e ez a tér a digitális bevándorlóknak, vagy ez inkább a digitális bennszülöttek világa?

Az életkorral összefüggő eszközhasználat a digitális nemzedékemléletekre épült. Ezek várakozással teli, spekulatív modellek voltak, amelyeket vizsgálatok nem erősítettek, nem

erősíthettek meg. Néhány éve elkezdtek vizsgálni a kérdést, és sorra kiderül, hogy ezek a spekulatív elméleti modellek – szerintem pár éven belül – szépen összedőlnek.

Nem azért dőlnek össze, mert a mi digitális bevándorló generációnk kihal?

Nem. A digitális bevándorlás és bennszülöttség önmagában is egy spekulatív dolog. Amerikai felmérések meggyőzően mutatják, hogy minden generáció használ valamit, nincs összefüggés az életkor és az eszközök használata között, mert gyakori, hogy a nagypapának e-book olvasója, az anyukának tabletje, iPadje van, a kisgyereknek pedig érintőképernyős telefonja. A technológiát mindenki stílusának és életmódjának megfelelően használja, vagyis a használatban nem, de annak módjában akadnak életkori különbségek.

Egy gyerek beleszületik egy adott digitális környezetbe, ez nyilván meghatározza az életének, tudástartományának bizonyos részeit, de túlzás lenne azt gondolni, hogy ez teljes egészében meghatározza az embert. Az a feltételezés, hogy a digitális nemzedék mindenben, így a tanulásban is professzionálisan fogja felhasználni az új eszközöket, nem igaz. Miért használná fel a tanulásban, mikor azt sem tudja, hogyan kell tanulni?! Fiatalkorában még nincs tanulástörténete, nincs tanulási tapasztalata és inkább az a nagyobb gond, hogy akinek már van tanulási tapasztalata, például egy felnőttnek, az nem tud segíteni, hiszen neki meg a digitális eszközökkel való tanulásban nem lehet sok tapasztalata. Amikor az eszköz egy gyerek kezébe kerül, akkor azt nem tudatosan használja. Határozottan meg kell különböztetni az eszközhasználatot és a tudatos eszközhasználatot.

„A digitális nemzedéknek annyi előnye van, hogy megszokja a folyamatos változást és a folyamatos megújulást.”

Ha egy gyerek digitális környezetbe születik bele, akkor az ő tanulási biográfiája teljesen más-képp alakul, mint egy korábbi nemzedékbeli gyereké. A mai egy-két éves gyerek már az anyja ölében nyomkodja a számítógépet, még alig jár, alig beszél, de már elő tudja hívní a számítógépes játékát. Ez a kisgyerek nem ugyanaz a felnőtt lesz, mint én vagyok, hiszen az én gyermekkoromban nyoma nem volt ezeknek az eszközöknek és az eszközhasználat játékos tanulási lehetőségének. Tehát a mai gyerek tanulási biográfiájának startpontja, ahol ő elkezd tanulni egynapos korától, alapvetően különbözik a korábbi generációk startpontjától. Nem?

Igen, alapvetően különbözik, csak hogy ami előnyt itt szerez, azt hamarosan el is veszíti, mert jönnek az újabb és újabb technológiák, ami az ő számára ugyanúgy kihívás és újdonság. Itt van az egyetemen az első digitális nemzedék, vettél észre valami különösét rajtuk? Mert én nem. Az a technológiai környezet, amibe ők beleszülettek, már majdnem elavult, hiszen olyan gyors a technológiai változás. Egy mai elsőéves egyetemi hallgató kisgyer-

mekkorában aligha használhatott érintőképernyős telefont vagy iPad készüléket, mert ezek csak pár éve léteznek, és mondjuk, amikor általános iskolás volt, akkor a digitális fényképezőgép még a legtöbb család számára elérhetetlenül drága volt, így ennek a használata sem volt a gyerekkorában mindennapos. A digitális nemzedék elméletek nem veszik figyelembe a társadalmi különbségeket, például azt, hogy nem minden gyerek jut kiváló minőségű eszközhez. Vannak gyerekek, akik nem multimédiás környezetbe születnek bele, hanem szegénységbe, ahol vagy ritkán, vagy már az elavulás szakaszában, esetleg később jelennek meg bizonyos technológiák. A digitális nemzedéknek annyi előnye van, hogy megszokja a folyamatos változást és a folyamatos megújulást. Az ún. digitális nemzedék, bármelyik besorolást vagy tipológiát is nézzük, egészen biztosan lelkes használója a Facebook közösségi hálózatnak. Egy egyetemi hallgató

„...az informatikai háttérű tanítás-tanulás folyamatának még nincs kialakult módszertana.”

legkorábban középiskolás korában találkozhatott ezzel a rendszerrel, vagyis nem ebben nőtt fel, hanem megtapasztalta, megtanulta, hogy mások mire használják és neki mire lenne jó. Két-három évente forradalmian új technológia jelenik meg, ami olyan gyors változás, hogy a nemzedékek közötti különbséget lassan már nem lesz érdemes használni, hiszen az új dolgokat mindenkinek tanulnia kell. Nem az eszközhasználat a lényeges különbség a generációk között, hanem az, hogy az új generáció nyitottabb az innovációra és a változásra. A változás elfogadható üteme a mai felnőtt számára sokkal lassabb, mint a digitális nemzedékhez tartozó számára, akinek a gyors változás teljesen természetes.

A digitális nemzedéknek a valódi előnye abban van, hogy megszokja a folyamatos változást, a sokkal ingergazdagabb technológiai környezetet. Az igazi értelemben vett különbség az, hogy számára a változás, a fejlődés gyors üteme természetes, az elavuló és a megújuló technikák váltásához könnyebben fog hozzászokni. Az életkori különbség jelentősége el fog tűnni. A technológia sokkal gyorsabban változik, mint amit az emberi fejlődés életkorban képes követni.

Elfogadva, amit elmondtál és áttérve az oktatás világára, számomra változatlanul kérdés: hogy lehet az, hogy a mai gyerekek profi módon chatelnek, jönnek-mennek az interneten, teszik, amit kell, ugyanakkor az iskolában nem tudjuk igazán tanulásra motiválni őket még az informatikai eszközök bevonásával sem. Ez azért van, mert a pedagógus módszertanilag felkészületlen, nem tudja, hogy a mai gyerekekhez hogyan közelítsen?

Igen, részben ezért van. Ugyanis az informatikai háttérű tanítás-tanulás folyamatának még nincs kialakult módszertana. Ahhoz, hogy az új didaktika létrejöjjön, nemcsak spekulatív elméletek szükségesek, hanem sok tapasztalat, a gyakorlat megfigyelése, elemzése. Az informatikai eszközökkel történő jó gyakorlatról még nincs elegendő megfigyelés, tehát

nincs, amit összegezni lehetne és absztrakt módon leírni. Van már kellő tapasztalat például a hagyományostól eltérő tanulásszervezés teremelrendezéséről, ezért könnyű leírni az ehhez kapcsolódó tanulásszervezés módszertanát. Arról azonban, hogy egy adott informatikai eszközt hogyan lehet eredményesen, hatékonyan használni, csak spekulatív elképzelések vannak, amelyeket a gyakorlatban elkezdene használni, s mire egy-két év alatt kialakul valamiféle leírható tapasztalat, az eszköz már elavul, új technika vagy eszköz jön, aminek a használata már nem a régi módon történik. Az új módszertan megalkotása tehát azért nehéz, mert a technika gyorsabban változik, mint ahogy a kapcsolódó módszertan leírható lenne, és a technikai változás van olyan nagy léptékű, hogy nem lehet általában az oktatást segítő technikáról beszélni.

Ez azt jelenti, hogy a pedagógusnak folyamatosan követnie kell a technikai, technológiai változásokat, s folyamatosan – mondhatni kutatói attitűddel – módszertanilag kísérletezni? Másként megfogalmazva: a „behálózott” pedagógusnak, a tanulásszervezőnek a tanulóval azonos módon és azonos sebességgel kell lépést tartania a technológiai változásokkal? Mennyiben változik meg ezáltal a már úgyis nagyon komplex pedagógus-szerepegyüttes? A kérdés nemcsak a közoktatásban, hanem a felnőttképzésben is folyamatosan felmerül. Ugyanis az informatikailag támogatott tanulási folyamat, a távoktatás és e-learning kulcsszerepet játszik a felnőttek tanítási-tanulási folyamatában, s ráadásul kulcskérdés a felnőtt tanuló személyiségéhez, előzetes tudásához és igényeihez való alkalmazkodás, a tanulás egyéni útjainak biztosítása.

Sem a gyerek, sem a pedagógus nem tud lépést tartani a fejlődéssel. Nagyon gyorsan változnak a technikának azon finom tartományai, amelytől függ, hogy mire lehet felhasználni pedagógiai vonatkozásban is. Persze a tanárok és a gyerekek is megpróbálják ezt követni. A fő problémát azonban abban látom, hogy miközben azon szomorkodunk, hogy a gyerekek eszközhasználati tudását nem tudjuk kihasználni az oktatásban, arra nem figyelünk, hogy a gyerekeknek az intézményesített oktatásban nincs kedve tanulni, alapvetően negatív érzésekkel viszonyul a tanuláshoz és a tanításhoz. Nincs az a technika, amely ezt a falat képes lenne lebontani vagy ellensúlyozni. Tehát attól, hogy az elektronikus környezet „bejön” az iskolába, attól a tanulás alapvetően még a régi módon zajlik.

Ha ma egy gyereket megkérdezzük, hogy jó dolog-e Facebookkal iskolai feladatot végrehajtani, akkor a Facebook szónak örül, de a tanuláshoz negatívan viszonyul. Eleve a kérdést sem érti, hogy lehet összekapcsolni a Facebookot – ami jó dolog – és a tanulást – ami rossz dolog. A technikai eszközök léte nem fogja megváltoztatni a tanulóval kapcsolatos negatív attitűdöket!

Gondoljuk meg, hogy milyen viták folynak a technikai eszközhasználattal kapcsolatban: e-book vagy könyv, kézírás vagy gépirás. Erről vitatkozik a társadalom jelentős része, miközben az e-book elterjedése részben megállíthatatlan, a kézírás mellett egyébként legalább annyira fontos a vakon gépelés, az egér finommotorikus használata vagy az

ergonomikus környezet kialakítása. De a fő kérdések mellett elmegyünk, s azon csodálkozunk, hogy a gyerekek nem szeretnek tanulni vagy iskolába járni. Úgy gondolom, mindegy, hogy milyen eszközt adunk a gyerek kezébe, magától a technikai eszköztől teljes attitűdváltást remélni nem lehet, s amit egyébként a közoktatás – vagy bármilyen intézményesített oktatás – szépen, tudatosan azért rombol le, mert nem képes az információs társadalomhoz alkalmazkodni.

Ez elég merész és kemény megállapítás! Tehát te tulajdonképpen az iskolátlanítás mellett törzs lándzsát?

Nem, nem. Nem gondolom, hogy iskolátlanításra van szükség, de az a véleményem, hogy az információs társadalom megjelenése és változása óriási kihívás az intézményesített oktatás számára, és erre az intézményes szervezeti keret, az iskola egyszerűen nem reagált.

Ha az élet bármely területén megnézzünk egy komoly munkát, legyen az termelés, vagy bármilyen szellemi munka, akkor ott megjelenik az internet és a számítógép. Az iskolá-

„...lehet egymástól tanulni és egymást tanítani, és erre az internet, mint kommunikációs platform kiváló lehetőséget biztosít.”

nak ebben élni kellene járnia, de nem teszi. A tanulók padja az esetek többségében még mindig olyan, mint 50 éve, sokszor még csak nem is kényelmesebb. Van olyan munkahely, ahol a technika 50 év alatt nem változott? Az interneten kialakultak közösségek adott téma, érdeklődési kör köré szerveződve, s a spontán közösségek tagjai jól érzik magukat, barátkoznak, eszmecserét folytatnak, érdekes tartalmakat osztanak meg egymással, aktív közösségi életet élnek az interneten. De ezen túlmenően rájöttek arra, hogy igenis lehet egymástól tanulni és egymást tanítani, és erre az internet, mint kommunikációs platform kiváló lehetőséget biztosít. Rájöttek arra is – itt a helye az intézményesített oktatás kritikájának –, hogy az interneten azonos érdeklődésű, motivált emberekkel nagyon jó együtt tanulni. Tehát egyre gyakoribb, hogy lelkes emberek – külső kényszer nélkül – az interneten lépnek kapcsolatba egymással, miközben térben távol vannak egymástól. Magyarul: az emberek az interneten, egymással közösen, egymástól szívesebben tanulnak, mint egy szervezett rendszerben, az arra felkért tanároktól.

Az ebből levonható első tanulság az oktatás számára: „a jó érzés tanulni”. A második tanulság – mondhatjuk ez a legnagyobb pofon az iskolarendszernek –, hogy ezek a tanuló-közösségek online elkezdtek intézményesülni, magukat intézményesen megszervezni. Ráadásul nincs akadálya ilyen iskolák létrehozásának, bizonyítványok kiállításának, kurzusformátumok létrehozásának. Érdeemes ehhez megnézni a Khan Academy portált (www.khanacademy.org). Ezek a formák azonban már nem spontán közösségi tanulást jelentenek, mivel az ide látogatók egymástól, illetve meghívott előadóktól, online internetes

közösségben tanulnak. Talán ezért is óriási a motiváció, hatalmas az erőbedobás, és ami a legfontosabb: örömteli a tanulás. Az intézményesített oktatás megszűnése, az iskolátlanítás elméletei mindig túlzásokba esnek. Az iskola nem szűnik meg, viszont lehet, hogy online szerveződik egy másik iskolakultúra, és a hagyományos iskolának a szerepe átalakul, esetleg lemarad a versenyben.

Napjainkban a felnőttképzésben sokat beszélünk a tanuló szervezetekről, a szervezeti tanulás szükségességéről és jelentőségéről. Ennek az az oka, hogy napjainkban, az élethosszig tartó tanulás társadalmi-gazdasági kényszerszerűen jelent, így feltétele az Európai Unió, benne Magyarország versenyképessége megőrzésének. Egyre sürgetőbben merül fel a munkavállalók hatékony, gyors és olcsó, folyamatos képzésének jogos igénye, s erre a felnőttképzés intézményrendszere nem igazán felkészült. Mi valójában az alapvető különbség a „hagyományos” és a konnektivista tanulásfelfogás és a hálózati tanulás értelmezése között?

Attól függ, mit tartunk hálózati tanulásnak. Az általam említett példában persze hálózatban tanulnak, de igazából ez inkább csoportos tanulás. Azzal, hogy emberek főleg online esz-közökkel tanulnak, vagy a tanulási folyamat egy része interneten zajlik (és közben jól érzik magukat), attól az még nem konnektivista alapú hálózat a tanulás. A konnektivista tanulás módszertana azért sok mindent másként gondol. Ezt nagyon fontos aláhúzni, mert nagyon sokan azt gondolják, hogy ez a konnektivizmus. Ahhoz, hogy egy folyamat konnektivista legyen, meg kell felelnie a hálózatelmélet oktatási alkalmazásának.

A hálózatelméletek azt mondják, hogy akár egy szervezet, akár egy csoport, sokkal hatékonyabban, eredményesebben tud tanulni, ha nem skálázott pontok vannak benne, hanem a tagjai úgynevezett skálafüggetlen hálózatot alkotnak, s bármely hálózati elemnek a többiekkel való kapcsolódási pontja közel egyforma/azonos. Ez a kissé agyafúrt megfogalmazás végső soron azt jelenti, hogy például a konnektivista tanulási folyamatban alapvetően nincsen

„...a konnektivista tanulási folyamatban alapvetően nincsen tanár.”

tanár. Nem azért, mert nincs rá szükség, hanem azért, mert maga a folyamat egyszerűen nem igényli. Inspirátorok vannak, akik valamilyen keretek között tartják a folyamatot, s akik menedzselik, szervezik az oktatási folyamatot. A tanár egy skálacsomópont lenne ebben a hálózatban, kitüntetett szerepe az, hogy az összes többi hozzá való kapcsolódást felerősíti. Egy egyetemi kurzuson vagy egy osztály történetében a nem konnektivista „jó tanár” vagy „rossz tanár” a teljes folyamatot jó irányba viheti, de tönkre is teheti. Ezzel szemben a konnektivizmus azt mondja, hogy nem szabad, hogy ilyen kitüntetett pontok legyenek, mert egyszerűen nagyon sok minden függ ezektől a kitüntetett pontoktól. Egy folyamat egyrészt attól lesz konnektivista, hogy nincsenek kitüntetett szerepek, másrészt attól, hogy a tudás, a produktum a folyamat révén jön létre. Nem a zárt tudás megszerzése a lényeg,

hanem az, hogy egy valahol már meglévő tudáshalmazt hálózati eszközökkel megosztunk egymás között egy zárt rendszerben.

Amennyiben online együtt tanulunk, online eszközökkel, nem azt jelenti, hogy nekünk tudást kell termelni. A konnektivista tanulási folyamatot arról lehet megismerni, hogy benne új tudáselemeket állítanak elő. A különbség, a megkülönböztető jegy tehát a tudás előállítása. Sokszor a tanulók ennek nincsenek is tudatában, „meg vagyunk lepve” – mondják. Egyrészt azon hökkennek meg, hogy a folyamat áttekinthető, másrészt azon, hogy tudást állítanak elő egy adott témában, s ennek nem érzik az értékét vagy a jelentőségét. A konnektivizmust éppen ezért szokták támadni: azt mondják, hogy „ugyan már, hát itt nem történik tudás-előállítás”, hiszen a tudás egy tantervileg leírt zárt rendszer. Ebben van is valami, hiszen új József Attila-verset nem fogunk előállítani konnektivista módon. De nem is az oktatás forrásait állítják elő, hanem a rendszerbe bejövő elemekből fognak valami újat létrehozni. Egy hagyományos oktatási folyamatban fontos az átláthatóság, egy konnektivista folyamat minden szereplő számára áttekinthetetlen – és ez jól is van így. Egy hagyományos folyamatban a tanár-diák rendszer aszimmetrikus komplementer, egy konnektivista folyamatban legfeljebb annyi a különbség, hogy a facilitátor összefoglalókkal igyekszik serkenteni a folyamatot, de nem irányít még annyit sem, mint egy átlagos csoportmunka felkészült pedagógusa.

A felnőttképzés sürgető feladatainak megvalósításában az informatizált tanulási térben megvalósuló hálózati tanulásnak döntő szerepe lehet. Részben akár – az általad említett – a spontán, netes tanuló szerveződésekben megvalósuló tanulás formájában, részben tudatosan, a tudásmenedzsment filozófiáját és gyakorlatát követve – a munkahelyek tanuló szervezeteiben. Hiszen a tudástartományok egyre összetettebbek, egy szervezet, például egy iskolai közösség tudástartományát az összes benne dolgozó munkatárs tudása alkotja, sőt több annál, mert – mint tudjuk – a szervezet tudása több mint a benne dolgozók egyéni tudásának összessége. A tanulás tehát valójában hálózatépítés, ami az emberek egymás közötti és a tartalom forrása közötti hálózatában létezik. Tehát a hálózati tanulás egyúttal felfogható szervezeti tanulásként? Mivel járulhat hozzá a konnektivista tanuláselmélet a munkaerőpiac által forszírozott kompetenciaalapú képzés megvalósításához? Mennyiben szolgálja a munkaerőpiacot? Az egyetem vagy az iskolarendszer bármely szintjével kapcsolatban a legnagyobb elvárás az, hogy naprakész, azonnal hasznosítható tudással jöjjön ki a tanuló – legyen az gyerek vagy felnőtt – a képzésből. Hogyan segíti ezt a konnektivista szemlélet és módszer?

A konnektivizmus támadóinak fő érve, hogy ez a közoktatásban nem valósítható meg. Nem is akarja senki a közoktatásban használni: a konnektivizmus tipikus felnőttképzési ügy. Nagyon sok feltételnek kell teljesülnie ahhoz, hogy a konnektivista tanulási folyamat működőképes legyen, és ez a közoktatásban most reálisan nem elképzelhető. A legsikeresebb konnektivista képzések éppen vállalati, céges képzések, amelyekben az egész szervezetnek

kell tanuló formában részt venni, s a szervezet a tanulási folyamat révén hozhat nagy jelentőségű döntéseket. Azt szokták mondani, hogy egy jó konnektivista kurzus nem képzelhető el 100 fős csoportlétszám alatt. Ez a 100 fő hetente ír két blogbejegyzést, legalább heti 50–70 tweetben (twitter.com) megosztott gondolatokat ad, a blogbejegyzéseket kommentelik, külső forrásokat hivatkoznak be, gondolattérképet szerkesztenek (mindmeister.com), webináriumokat tartanak egymásnak a tagok. Ezáltal olyan mennyiségű információ halmozódik fel, amelyet a 100 fős hálózat egyetlen tagja sem lenne képes áttekinteni, a nap 24 óráját felhasználva sem. Az információ mennyisége és az áramlás sebessége nem átlátható. Hasonló a „nagyvilágunkhoz”, hiszen az információs társadalom önmagában is óriási, egyénileg át nem látható információmennyiséget jelent. A konnektivista jelenség akkor kezd el működni, amikor az egyén nem a tanártól várja a szelekciót és nem is csak magára figyel, hanem a csoport kezd el szelektálni és a tagok munkája alapján új ismereteket előállítani.

Számomra nagyon fontos új információ volt a 100 fő hálózati csoportlétszám-minimum. Nagyon gyakran az a probléma, hogy a hálózati tanulás kapcsán négy-öt, maximum tízfős csoportról, vagy annak egyik tagjáról beszélnek. Minden hatékony és jól működő képzésnek megvan a kritikus minimum, optimum és maximum létszáma. A konnektivista csoportban tehát el kell érni azt a kritikus szintet, amikor az egyén vagy a csoport megtapasztalja, hogy itt akkora az információáramlás, hogy ezt képtelen áttekinteni. Mi történik ekkor? Mi a hagyományos csoportmunka és a konnektivista hálózati tanulás között a fő különbség?

A hagyományos csoportmunkában mondhatjuk azt a csoportnak, hogy gyerekek, dolgozatók együtt csoportban, tanuljatok egymástól, de ha nem hozzuk őket olyan helyzetbe, akkor nem fogják ezt megtenni. Egy olyan szituációban, amikor az egyes egyén számára áttekinthetetlen a helyzet, akkor a csoport megpróbál valamit kezdeni saját magával.

Ilyenkor a csoport kirajzolja, hogy melyek azok a dolgok, blogbejegyzések az elmúlt napokban, ahová odagyűlnek az emberek

„Lényegében az egész csoport szervezettként úgy működik, mint egy élő organizmus...”

és ott kezdenek el többet beszélni, kommentelni. Melyek azok a témák, amelyikről többet beszélnek, többet írnak. Kik azok a csoportban, akik az adott témával kapcsolatban egyébként jó dolgokat mondanak, akkor a többiek is oda fognak menni. Magán a csoporton belül átmenetileg kialakulnak azok a pontok, ahová a többiek rendeződnek, igazodnak. Lényegében az egész csoport szervezettként úgy működik, mint egy élő organizmus, megmondja, hogy most itt van a lényeg, most ide rendeződünk. De ez nem örökérvényű, a következő témára – sőt lehet, hogy hamarabb is – átrendeződik. Az egész szervezet érzékenyen reagál, kényszerhelyzetben van, nem tud mást csinálni. A konnektivista tanulási folyamatban nem lehet, hogy egyvalaki leül és áttekinti az egészet, majd megmondja a „tutit”. Mivel áttekinthetetlen a helyzet, csak közösen lehet megoldani a problémát, feladatot.

A különbség a csoportmunka meg e között, hogy ott egyvalaki csinálja, a többi meg „lenyúlja”?

Igen. Hasonló a különbség, mint az online fogalomtérkép és a faliújság vagy plakátírás között. A plakátkészítésnél a feladat az, hogy mondjuk egy hatfős csoport – a rendelkezésre álló csomagolópapíron filctollal – elkészít például egy rajzot, vázlatot. Mi történik: a csoport öt tagja megmondja az egynek, akinél a toll van, hogy mit rajzoljon és hová, az egy fő pedig végrehajtja. Ezzel szemben az online fogalomtérképet élőben, egyszerre szerkeszti a csoport minden tagja: lehet törölni, amit a másik mondott, lehet hozzáírni és lehet átrendezni. Ez az adott tíz perc alatt tényleg csoportmunka. Egy csoportnak csoportként kell működnie, mert nincs más lehetősége.

A konnektivizmus jellemzője, feltétele, hogy akkora legyen az át nem látható információmennyiség, hogy abból tudás, produktum keletkezzen, miközben nincsenek kitüntetett pontok, szerepek, szereplők. Ezt viszonylag nehéz megvalósítani a gyakorlatban. Sokan éppen ezt a jellemzőt bírálják, mert szerintük nincsenek kritériumszintek, nem tudni, hogyan zajlik az értékelés, mi a motiváció, továbbá igen nagy a szellemi megterhelés. Utóbbi igaz, hiszen egy konnektivista csoportban való részvétel napi minimum 2-3 órát jelent. Gyakori, hogy a résztvevők még napközben is az adott hét témáján gondolkodnak és twitteren osztják meg a többiekkel az impulzív gondolataikat. Az andragógia szakosoknál ebben a félévben is csináltunk egy ilyen kísérletet az Információtudomány kurzussal kapcsolatban. Egy blogbejegyzésemben átgondoltam az első tapasztalatokat, és rá kellett jönnöm, hogy ez a csoport, amelyik lényegében soha nem alszik. A felsőoktatásban is ez a hallgatók fő kifogása. Azt mondják, hogy nem tudnak ezzel foglalkozni napi egy-két órát. Persze, akkor felmerül a kérdés: miért jöttek egyetemre? Az életéből naponta hány órát szánt arra, hogy az egyetem ügyeivel foglalkozzon, mondjuk napi 20 percet? A konnektivista tanulás valódi teljesítményt kíván és könyörtelen, mert ha valaki nem fekteti be a csoportmunkába a részvétel által megkövetelt időt és energiát, automatikusan lemorzsolódik. Ha valaki kihagy két hetet, és utána képbe akar kerülni, s elkezdni áttekinteni a folyamatot, akkor már azt sem érti, hogy miről van szó. A többiek pedig már el is felejtették, hogy ő létezik. Egy ilyen csoportmunkában nem mellékesen az ember nagyon hatékony személyes információmindszmentet tanul meg menet közben.

„...ez a csoport, amelyik lényegében soha nem alszik.”

Újabban egyre többen beszélnek az internetes függőségről. Azok a fiatalok és felnőttek, akik esetleg ilyen konnektivista hálózatban dolgoznak, élnek, tanulnak, azoknak az egész életét áthatja ez az „avatar” életmód? Nem veszélyes ez? Nem közelít, vagy vezet a függővé váláshoz? A Pszichológiai Intézetben Demetrovics Zsolt munkacsoportja kutatja ezeket a függőségi kérdéseket.

Nekem mindig az a bajom a számítógép- és az internetfüggőséggel, hogy érték- és előítélet társul hozzá. Szerintem a függőség ott kezdődik, amikor valaki már nem tud lemondani vagy elszakadni a dologtól, és hanyagolja az élet más területeit. Ez nem mennyiségi kérdés.

„...a könyvfüggő ember nem hír.”

Mondok egy példát. Merem állítani, hogy az értelmiségi emberek döntő többsége nagyon durván könyvfüggő, két-három órát, vagy annál több időt töltenek könyvolvasással, és ezért a társadalom nem ostromozza őket, sőt értéknek tekinti. Az értelmiségi társadalom a könyvfüggést jutalmazza, miközben a könyvfüggés ugyanolyan tüneteket produkál, mint a számítógép- vagy az internetfüggés. Mozgásszegény lesz az életmódja, mert ritkán lehet futás közben könyvet olvasni. Leépíti a társas kapcsolatokat, mert egyszerre nem nagyon lehet olvasni és társalogni. Az internet- és számítógép-használat ezzel szemben a más emberekkel történő kapcsolattartás egyik módja, interakciót hoz létre, csupa olyan pozitív dolgot hoz, amit a könyvolvasás nem. Nem kell a kettőt szembeállítani, legyen könyv, legyen internet, de mindenben tartsanak mértéket az emberek. Nyilván ebben is el lehet jutni a függőség szakaszáig, de a média meg a közgondolkodás a könyvfüggőt nem ítéli el, hogy elhanyagolja a gyerekeit, az életvezetését stb., a könyvfüggő ember nem hír. De az, hogy egy gyerek számítógépfüggővé vált, a felnőtt elhanyagolja a gyereket és az élet más oldalát, az hír. Nyilván e területen is kialakulhat függőség, ennek is van kockázata. Más kérdés, hogy „a függőséggel veszélyeztető dolog” egy idő után beépül az életünkbe és annak szerves részét képezi. Az emberek jelentős része mobiltelefon-függő. Húsz évvel ezelőtt el sem tudták képzelni, hogy a mobiltelefon az életnek napi rendszeres része lehet. Az új dolgokról, így az új technikai eszközről azonnal a függőség jut az emberek eszébe, vagy legalábbis valami veszélyes dolog, de mindenképpen a csodavárás mellett a negatívumok jelennek meg. A virtualitás esetében egyesek azt gondolják, hogy a függő felhasználók napi kilenc órát használják a teret. Valóban, ha valaki napi kilenc órát használja, abba nem lehet belehalni, de nagyon durva következményei lehetnek. Ez egy hatalmas audiovizuális megterhelés. Napi 3-4 óra használat után azért az ember már érzi, hogy ideje valami mást csinálni. Ez olyan, mintha egyszerre néznél négy mozifilmet, és ezt egész nap csinálnád.

A kutatóegyetemi projekt, mint pénzügyi forrás és „szellemi dopping” mit hozott a te életedbe, illetve a kutatócsoportod életébe? Tehát mit tett lehetővé, mivel járult hozzá?

A támogatás révén lehetővé vált, hogy ne spekulatív módon, hanem empirikus vizsgálattal, laborkörülmények között lehessen vizsgálni a virtuális oktatási tér alkalmazásának pedagógiai lehetőségeit. Kialakult egy olyan kutatócsoport, amely vendégkutatóval és számos doktoranduszhallgatóval együtt már érdemben hozzá tud szólni a virtualitás témájához. Magyarországon ez az egyetlen e témában tevékenykedő kutatócsoport, és úgy tűnik, vannak, lesznek nemzetközi szinten is jegyezhető eredményeink. Úgy is mondhatnám, hogy

időben mozdultunk rá az új témára, a projekt ehhez adott lendületet. 2005-ben, amikor saját moodle keretrendszerem tapasztalatai alapján az ELTE PPK számára is telepítettünk moodle-alapú e-learning rendszert, akkor nem gondoltuk, hogy pár év múlva az ETR-rel összekapcsolt ELTE e-learning rendszer a hazai felsőoktatás legnagyobb ilyen rendszere lesz és naponta átlagosan 8–10 000 hallgató, oktató használja majd. A virtuális oktatási környezetek fejlesztésének a jövő természetesen bizonytalan, de remélem, hogy ez a terület is hasonló sikereket ér majd el. A virtuális oktatási környezetek kutatásában még a komolyabb elterjedés előtt járunk, ezért vagyok nagyon bizakodó a fejlesztésekkel kapcsolatban. Egészen más az elterjedés előtt kutatni valamit, mint utólag szomorkodni, hogy egy elterjedt és mindennapos eszközhöz nem alakult ki megfelelő kutatási eredményekre alapozott módszertan. Húsz évvel ezelőtt az első mobiltelefonok megjelentek, ekkor senkinek nem jutott eszébe, hogy majd tíz év múlva milyen fontos kérdés lehet a mobiltelefon oktatásban való alkalmazása. És mi lett a következménye? Az osztálytermekben a tanárok tiltják a mobiltelefon használatát, a felnőttképzésben éppúgy udvariatlanság elővenni a mobiltelefont vagy bármilyen számítástechnikai eszközt óra közben, mert akkor biztos nem figyel az illető. Nincs kialakult módszertana, nincs kialakult használati kultúrája, és nem a világ legtermészetesebb dolga a mobiltelefon tanulásra történő használata. A mobiltelefon osztálytermi alkalmazása az most abból áll, hogy a tanár megtiltja a használatát. Ennek számos oka lehet, de bizonyos, hogy az is számít, hogy nem történtek ezzel kapcsolatban nagyobb kutatások és nem épült rá ideális oktatásmódszertan.

„Magyarországon ez az egyetlen e témában tevékenykedő kutatócsoport...”

A virtualitás kutatásánál lényegében előretételezzük, azt feltételezzük, hogy a virtuális környezetek 5–10 év múlva nagyobb jelentőséggel bírnak majd, s ha most kezdjük kutatni, akkor addigra már lesznek adatok, vizsgálati eredmények, és majd nem utólag, tíz év késéssel kezdünk arról gondolkodni, hogy mire is lehetne használni, mint ahogy most a mobiltelefon esetében vagyunk. Ehhez persze együtt kell élni azzal, hogy sokan megmosolyogják, amikor a virtuális környezetben megmutatjuk az avatarokat, vagy akár az ELTE PPK virtuális kampuszát. Sokan szokták megkérdezni, hogy akkor ennek mi az értelme azonkívül, hogy olyan, mint egy vicces játék. Ilyenkor mindig azt mondjuk, hogy bátran gondoljanak a régi videojátékok és a mobiltelefonjuk közötti kapcsolatra, és gondoljanak vissza arra, hogy honnan hova fejlődött a kezükben tartott tárgy.

Az új informatikai eszközök, az iPad, meg egyebek, elsősorban nem oktatási célú eszközök, kommunikációs célból találták ki, és csak beszivárognak, ha beszivárognak az iskolába. Fel tudná-e vázolni egy olyan víziót, hogy a hálózati lét és a virtuális tanulási tér elterjedése hogyan befolyásolhatja a tanulás bio-pszicho-szociális hátterét? Tehát hogyan látod a tanulás jövőbeli célját, tartalmát, módszerét? Ha belehelyezkednénk mondjuk egy 2030-ban iskolába

lépő gyerek világába? Mit fog csinálni, mit fog tanulni? És mit fog csinálni a pedagógus, egyáltalán el tudjuk-e képzelni? Ugyanis több száz éven át nem változott semmi az iskolában, a Gutenberg-galaxis alapján, hagyományos elrendezésű tanteremben, táblára krétával írva folyik a tanítás. Nem változott semmi az iskolában azzal együtt, hogy az elmúlt 20–30 évben lezajlott egy globalizációs hullám és egy technológiai váltást jelentő infokommunikációs forradalom. Elképzelhető-e 20–30 év alatt olyan sarkalatos változás, amiről egyáltalán most beszélni tudunk? Ha igen, akkor te mit szeretnél, milyen legyen az iskola és a pedagógus?

Harminc évre előre biztosan nem látunk, és nem szabad abból kiindulni, ami az elmúlt harminc évben történt. Húsz évvel ezelőtt például még nem láttuk, hogy a mobiltelefon és az internet mindennapi kommunikációs eszköz lesz. Most nem látjuk, hogy ez milyen irányba fejlődik. Persze prognosztizálni lehet, hogy az embereknek vélhetően egyetlenegy személyes eszköze lesz, amivel képes lesz számos feladatot megoldani. Valószínű, hogy ez a trend. Az asztali számítógépek biztosan vissza fognak szorulni, a laptopok és a nagyobb kijelzős iPadek felé fog elmenni a világ, s ebbe fog beépülni a mobiltelefon is. Vélhetően már nem a hangban történő telefonálás fog uralkodni, hanem a videotelefonálás, és már nem lesz „ciki”, hogy látszik a háttér mögöttem, hiszen ma már az sem „ciki”, ha valaki hallja, amit mobiltelefonba beszélek. Természetesen mindenhol internethálózat a nap 24 órájában. Ez mai szemmel eléggé dermesztő technológiai víziót jelent, de azt gondolom, hogy ettől függetlenül az élet alapja nem fog jelentősen megváltozni. Meg fogjuk szokni. A társadalomnak nagyon jó védekezőképessége van, egészen egyszerűen nem lehet túlzásokba esni, mert az ember biologikuma nem fog átalakulni.

Biológusként engem nagyon izgat ez a kérdés. Tudjuk, hogy az ember idegrendszerének óriási tartalékai vannak még. Nem hiszek abban, amit vizionálnak, hogy az ember idegrendszerileg nem bírja majd el a napi nem tudom hány órában őt érő információtömeget és az abban való eligazodást. Nem hiszem, hogy történne bármi, mert az idegrendszer plaszticitása óriási, és nagy tartalékaink vannak, tehát lehet még bennünket rendesen terhelni. Persze azért nem vagyok teljesen nyugodt efelől. Nem tudom, hogy hol van az értelmes vagy érzékelhető, feldolgozható határa az információtömegnek, és ebben a kérdésben keresem én a pedagógus és a felnőttoktató szerepének változását.

Még ma is mindenki azt szeretné, hogy a pedagógus lámpásként utat mutasson, és valamit kitaláljon. Szerintem nem fog. Azt kellene elfogadni, a közösség fog kitermelni igazodási vagy kapcsolódási pontokat. A hálózat ereje abban fog megmutatkozni, hogy a közösség képes lesz szelektálni, képes lesz véleményt alkotni. Ha a közösségek mozgását, tevékenységét az adatelemzők jól elemzik, akkor meg tudják mondani, hogy mi kell a közösségnek. Az, hogy az egyének hálózatba kötve többet érnek közösségként mint külön-külön, az nemcsak a tudásmenedzsment értelmében, hanem más formában is igaz. Egyszerűen

a közösség jelöli majd ki azt az irányt, azt az utat, ami számára megfelelő. Ugyanúgy, ahogy már most is kiválasztódnak az internet legértékesebb oldalai azzal, hogy mire keresnek rá az emberek.

Ma az interneten mindenki párhuzamosan keresi például ugyanazt az aktuálisan fontos húsz értékes oldalt, ahelyett, hogy a keresők ezt a munkát egymás között felosztanák, és egy közös könyvjelző elhelyezésével mindenkivel megosztanák és így lerövidítenék a folyamatot. És akkor legközelebb már nem a „szemétben” fognak turkálni, hanem először az értékes részeket nézik meg, és ha értékesnek találják, akkor ismét tesznek egy jelzést. Az úgynevezett közösségi könyvjelző funkcióval lehet szelektálni, naprakészen tartani az internet legértékesebb oldalait. A közösség ereje abban is megmutatkozik, hogy képes a tartalmat szelektálni. Képes közösségként működni, és ez valószínűleg más területen is meg fog mutatkozni.

Amit most elmondtál, az egybeesik azzal a tapasztalatommal, hogy a minap átnézve az elmúlt 30 évben vezetett szakdolgozataim egy részét, döbbenet tapasztaltam, hogy mennyi azonos tartalmú, párhuzamos megfigyelés, kutatás történt. Gyorsan ki tudjuk választani azt a néhány témakört, kutatást, ami egymásra épülés helyett párhuzamosan történt. Persze más oldalról nem baj, hogy végigment a kutatásnak ezen az útján, de nagyon gazdaságtalan. Lehet-e az általad elmondottakat a tanítás-tanulás világában úgy alkalmazni, hogy forradalmi változást hozzanak a tanulás mibenlétét illetően?

Ehhez nem kell forradalom. Nem új módszerek alkalmazásáról van szó, hanem arról, hogy hagyjuk, segítsük az egyének digitális kompetenciáit növekedni. A digitális kompetenciába vagy digitális állampolgárságba, ahogy manapság a legtöbben mondják, nem csak az tartozik bele, hogy valaki ismerje a technikai

eszközt és tudja, hogy mit kell megnyomni. Ezen már régen túl vagyunk. El kell fogadni, hogy a közösségnek például a tartalomszelektálásban sokkal nagyobb szerepe van. Sokkal hatékonyabb, mint

„...az a legfontosabb kérdés, hogy szeretnek-e majd az emberek tanulni...”

a mai adatbányászati gyakorlat, amikor megbízunk egy személyt, hogy nézze át az internetet, és mondja meg a keresett kérdésre a választ. Ez ma már nem megfelelő, mert egyrészt a kiválasztott személy nem biztos, hogy meg tudja tenni, másrészt iszonyú kockázatokat rejt, hogy kit bízunk meg. Harmadrészt vagy elhisszük neki, vagy nem, azaz az eredmény megbízhatatlan, így negyedrészt valószínű, hogy mi is keresni fogjuk a tartalmakat. Az IKT-kompetencia birtoklása nem az eszközhasználat birtoklását jelenti, hanem annak elfogadását, elismerését, hogy ezekkel az eszközökkel közösségként többet tudunk elérni, mint egyénenként. Ami a jövőt vízióját illeti, nem az a legfontosabb kérdés, hogy milyen technológia vagy technika lesz, hogyan fog kinézni az eszköz, hanem az a legfontosabb kérdés,

hogy szeretnek-e majd az emberek tanulni a szó tág értelmében. Rájönnek-e majd arra, hogy a tanulás lehet független az intézményesült oktatástól, a tanártól, a merev szabályoktól és a szenvedéstől. Ez szerintem sokkal fontosabb kérdés. Nem a technológiát kellene nézni, hanem azt, hogy tudunk-e közösségként működni, és hogy szeretjük-e azt, amit csinálunk, jól érezzük-e magunkat benne.

Ami a gyerekeket illeti, a lényeg hasonló, a tanulás megszerettetése és a tanulás mikéntjének megtanítása. Ha megkérdeznénk egy gyereket, hogy szeret-e, szokott-e iskolán kívül tanulni, nem értené a kérdést. Nem érti az iskolán kívüli tanulás fogalmát, de nagyon jól gyakorolja. Tudja és érti, hogy ő már gyerekként az információs társadalom állampolgára. Van eszköze, mindenhez hozzáfér, pillanatok alatt megoszt bármiféle tartalmat társaival. Majd bemegy az iskolába, és elveszik tőle az eszközt. Először is a mobiltelefont, amin keresztül csatlakozik az információs társadalomhoz, eltiltják a különböző forrásoktól, bezárják egy keretbe, tehát az iskola egy kifordított világ. Az iskolán kívül már mindenhol van számítógép és kapcsolódási pont, de az iskolában mintha kiirtanánk az információs társadalmat. Ráadásul ott tölti a nap nagy részét, és örül, ha kiszabadul az iskolából és visszaléphet az információ, a tudás, az interakció világába, a hozzáértő emberek közösségébe. Pedig ezeknek az értékeknek az intézményen belül kellene lennie. Ha az intézményesített oktatás ezen nem változtat, akkor katasztrofális helyzet alakul ki, mert a tanulás online megszerveződik.

Az e-learninghez hasonlóan igen nagy elvárások és kételyek kísérik a virtuális tanulási tér megjelenését az oktatásban. A Pedagogikum alprojekt keretében, az általad vezetett elemi projektben azt vizsgáltatok, hogy mi történik akkor, ha a valós osztálytermi tanulási teret háromdimenziós virtuális terekkel egészítitek ki. A virtuális tanulási tér bizonyára újfajta térélményt jelent a benne tanulóknak, de megnyit-e egy új világot a tanítás-tanulás folyamata számára? Milyen szimulációs, kommunikációs lehetőségeket ad a virtuális tér?

Örülök, hogy a kommunikáció szó a kérdés része, merthogy így nem esünk bele az óriási elvárások, aztán óriási csalódások csapdájába. A virtuális tér alapvetően nem fog semmit megszüntetni, kiszorítani. Egy kommunikációs platformról van szó, ami arra jön létre, hogy térben egymástól távol lévő személyek egy virtuális térben, időben egyszerre jelen tudjanak lenni, s ehhez

„...3D-ben csak egy virtuálisan létező környezet van.”

személyesebb környezetet kínál, mint mondjuk egy távoktatási felület. Térben szinte bárholnan be tudunk lépni egy olyan háromdimenziós környezetbe, amiben személyessé tudjuk alakítani a tanulási környezetünket.

Nekem erről a videokonferencia üzemmód jut eszembe. Miben különbözik ettől a virtuális tér? Tanulási szempontból milyen pluszt hoz?

Hasonlított egy picit a videokonferencia rendszeréhez, de amíg a videokonferencia rendszerében valós környezeteket kötnek össze, a 3D-ben csak egy virtuálisan létező környezet van. A virtuális környezetbe a Föld bármely pontjáról, bárki, bárhol érkezik, ahol internetelérhetőség van, és egyszerre sokan lehetnek együtt a háromdimenziós térben. Ráadásul ezt össze lehet kötni a valós környezettel, ahol a jelenlévők valós körülmények között vannak jelen.

Tanulási szempontból csak annyit hoz, hogy megszünteti a térbeli távolságot. Arra törekszik, hogy ne érezzük a térbeli távolságot, azt a lehető legjobban kompenzálja. Az oktatási folyamat akkor a leghatékonyabb, ha térben egyszerre vagyunk együtt. De mi van akkor, ha ezt nem tudjuk, nem lehet, vagy nem akarjuk megcsinálni? Ha térben különböző helyen vagyunk, és szeretnénk úgy együtt lenni, hogy tudjunk tevékenykedni, kommunikálni, bizonyos tanulási feladatokat megoldani, tudjuk alakítani, formálni a környezetet, akkor erre ad lehetőséget a virtuális tér, amely sokkal több lehetőséget biztosít, mint az online környezet. Az ELTE e-learning rendszere például egy olyan kétdimenziós online környezet, amelyben tudunk késleltetve kommunikálni, információkat cserélni, adatokat megosztani, de ott nem jelenünk meg 3D-ben, nem tudjuk formálni a környezetet. A háromdimenziós térben viszont időben egyszerre kell jelen lennünk, és hát ennél az információcserénél sokkal többet tudunk csinálni, például alakíthatjuk a környezetet. Az oktatási folyamatban a plusz, amit a 3D-s környezet ad, az az, hogy tetszőlegesen formálhatjuk a környezetet, amit a valós térben nem tehetünk meg, nem alakíthatjuk át akár percek alatt a teljes környezetünket. Ráadásul ez a formálás lehet teljesen kreatív jellegű, ami az oktatás szempontjából különösen fontos. Tudunk olyan 3D-s környezetet fejleszteni, ami az oktatást támogatja, olyan eszközöket betenni a virtuális térbe, ami például a formatív értékelést támogatja. Sok mindent lehet naplózni és a mozgásról, az interakciókról adatot gyűjteni. Az osztályteremben nehéz információt gyűjteni arról, hogy ki mit gondol az éppen kiselőadást tartó hallgatóról. Szavazógéppel már majdnem lehet, de ezt például tudod automatizálni virtuális környezetben. Rengeteg információt lehet szerezni és értékelni már menet közben. A média keltette hiedelmekkel szemben nincs benne semmi cifraság, nincsenek mozgásérzékelők, meg rejtett sisakos szemüvegek, szóval nincsenek titokzatos extrák. Sőt, mi pedagógusok vagyunk, nem pedig informatikus fejlesztők, így a környezetet nem is nagyon fejlesztjük, hanem csak egyszerűen alkalmazzuk, használjuk azt, ami rendelkezésünkre áll.

*„...nincs benne semmi cifraság,
nincsenek mozgásérzékelők, meg
rejtett sisakos szemüvegek...”*

A fejlesztések a kutatóegyetemi projektnek voltak köszönhetőek?

Részben, hiszen most egy olyan szolgáltatást használunk, amit bárki elérhet meg használhat. Mi alapvetően a Linden Lab által üzemeltetett Second Life (www.secondlife.com)

nevezetű virtuális környezetet használjuk, mert nagyon egyszerű, könnyen elérhető és viszonylag gazdaságos. Egyébként a kutatóegyetemi pályázat keretében az ELTE Informatikai Karán folyik virtuális környezet fejlesztése, ezt bemutatták a 4. oktatásinformatikai konferencián. Ők nem egy mindenki által elérhető teret használnak, mint mi a PPK-n, hanem speciális, az ELTE által fejlesztett virtuális környezetet hoztak létre. A mi kutatásunk kapcsolódni fog ehhez a térhez, majd akkor, amikor az Informatikai Kar fejlesztése befejeződik. Terveink szerint egyszerre több virtuális környezetet fogunk kipróbálni.

Gondolom – más elemi projekthez hasonlóan – ti is drukoltok, hogy legyen következő kutatóegyetemi projekt. Ha elnyernék, akkor mit tennétek?

Ezen az úton mennénk tovább. Az izgatja a fantáziánkat, ami most már nyilvánvaló, hogy a két tér összekapcsolható. Az is egyértelmű, hogy egyúttal felmerül egy kommunikációs kérdés is, az identitás problémájának kérdése, amit a kollégák a Pszichológiai Intézetben kutatnak. Ugyanis az identitás kérdése, hogy a valós személy a saját és mások 3D-s megjelenési formájához hogyan viszonyul. Volt már például virtuális szexuális zaklatás is itt a virtuális egyetemi kampusz területén. Tehát az élet itt is ugyanazokat a jelenségeket produkálja, mint a valós térben. Mondhatjuk, hogy a virtuális tér új kutatási terület lehet a szociálpszichológusok számára is.

Szívesen vizsgálnánk tovább például a 3D-s környezetet az ergonómia szempontjából. Az oktatási folyamat szempontjából meg lehet-e mondani, hogy milyen legyen az ergonomikus tér annak érdekében, hogy az egyén a lehető legkényelmesebben érezze magát: hogy nézzen ki, mekkora legyen, mivel legyen felszerelve, mekkora a szerepe a valós környezethez való hasonlóságnak stb. Egy új kutatási eredmény szerint az egyén a környezet használatánál elérkezik egy holtponthoz, amin ha átlendül, onnantól kezdve komfortérzése van. A 3D-s térben kezdetben nehéz mozogni és megszólalni, például nem lehet egymás szavába vágni, mert akkor majdnem mindenkinél visszhang lesz, s nem fogjuk érteni, hogy mit mondanak az egyszerre beszélők. Ezért pillanatok alatt mindenki megtanulja, hogy nincs lehetőség egymás szavába vágni. Egymásnak átadjuk a szót, és figyeljük, hogy a többiek jelzés alapján most beszélnek vagy nem. Környezet, ergonómia, kommunikáció, terveink szerint ezeket egyszerre fogja vizsgálni gyógypedagógus, szociálpszichológus és pedagógus. Mindenképpen kiemelt terület lesz az oktatásmódszertan, hogy miképpen lehet akár egy hagyományos offline tanulási környezetnek virtuális része. Én akár már holnap szívesen indítanék további kísérleteket, ahol megfelelő képalkotó technikával az osztályterem sarkában folyamatosan virtuális tereket jelenítünk meg, ahol térben tőlünk távol élő, tanuló, dolgozó, való személyek 3D-s avatarokkal vannak jelen és kooperálnak a valós térben jelenlévőkkel.

Emeljél ki néhány érdekességet, sikert és nehézséget a 3D-s tanulási tér kísérletekből!

A valós és a virtuális tér összekapcsolása pedagógiai szempontból azt jelenti, hogy virtuális környezetben megtartható egy foglalkozás úgy, hogy térben egymástól függetlenek vagyunk. Ami nehezíti a dolgot, az a metakommunikáció hiánya, meg azon tanári kompetenciák hiánya, amelyeket a valós térben nem becsülünk, nem is érzékeljük, nem tudatosodik, hogy ezek mennyire fontosak. A valós térben kiáll az oktató, és a megszokott kommunikáció alapján tanít. Azt mondja a diákoknak, hogy nézzetek oda, és akkor általában odanéznek, és ezt ő rögtön érzékeli is. Érzékeli a suttogást, a hangerősséget, a hangmagasságot, látja a metakommunikációt,

a testtartást, a gesztusokat. A virtuális környezetben ezek jóval kevésbé kidolgozottan jelennek meg. Képzelnünk el egy tanárt, akinek nincsen térlátása, nem

„Az új kérdés tehát az, hogy hogyan kell virtuális környezetben tanítani.”

látja az arcmimikát, saját maga nem tud élni a metakommunikációval, legfeljebb a hangerőt tudja többé-kevésbé szabályozni, hogy a csoport érdeklődését felkeltse. Ez a probléma a tanári kompetenciák kutatásának szükségessége és lehetősége felé mutat. Az új kérdés tehát az, hogy hogyan kell virtuális környezetben tanítani. Az eredményeink alapján a megoldás az oktatási folyamat kidolgozottságában és szabályozásának módjában van. Már most egyértelműen tudjuk, hogy a valós környezethez képest lényegesen jobban kell tervezni a virtuális oktatási folyamatokat, ami nem mellesleg a hatékonyságnak sem árt. Persze kérdezhetnénk, hogy na jó, de minek? Ha virtuális környezetben nehezebb tanítani, és speciális kompetenciákra lenne szükség, akkor tanítsunk valós környezetben. Persze, ha megtehetjük, tanítsunk valós környezetben. De mi van akkor, ha egyszerre öt kontinensről kell összeszedni a csoportot? Nyilván gazdaságosabb, ha belépünk egy virtuális környezetbe, s megtaláljuk és alkalmazzuk azt a tanári módszert, tanulásszervezési eljárást, amivel hatékonyan lehet dolgozni. A virtuális tanulási tér alkalmazása nem akar helyettesíteni valamit, nem akarja megszüntetni a személyes kapcsolatokat, hanem éppen hogy visszacsempészni kívánja a személyességet azáltal, hogy létrehoz egy személyes, természetes környezetet, ami hatékony és az oktatást támogatja, segíti.

A tapasztalat szerint, ha valaki belép a virtuális környezetbe, akkor picit kellemetlen érzés fogja el, nehéz, macerás a dolog, és a belépő első gondolata az, hogy mi a fenének ez az egész. Körülményes, nehéz mozogni és kommunikálni. Nem tudjuk, hogy hol vagyunk, nincsenek viszonyítási pontok, de minél többször járja be a személy a teret, annál komfortosabb, otthonosabb érzés lesz, és egyszer csak elérkezik egy pont, amikor már nem számít az, hogy te valójában egy virtuális térben vagy, otthon érzed magad.

Érdekes megfigyelés, hogy például itt is létezik az otthon érzése, sőt tériszony is van. Nagyon érdekes továbbá, hogy az emberek a valós kommunikációjukat másolják. Például technikailag semmi akadálya nem lenne, hogy az emberek egymásnak háttal állva

beszélgessenek, de az emberek (avatarok) mégis egymással szembe fordulva beszélgetnek. Egy csoporton belül odafordulsz ahhoz, akivel beszélsz. A valós formákat átmásolják, miközben technikailag elvben akár a földre is fekehetnének, mert akkor is hallanák a hangokat. Minden hallgatócsoportnál megfigyelhető egy érdekes jelenség a körbeülős csoportfoglalkozásokon, ahol természetesen vannak székek. A valós térben látható a másik mozgása, és nagyon kicsi az esélye annak, hogy ugyanarra a székre ketten, vagy többen üljenek le egyszerre. Virtuális térben a székre való leüléshez nem kell közvetlenül odamenni, hanem mondjuk a terem egyik végén levő helyről is bele tudok ülni a terem másik végében lévő székbe. Egy gombnyomás – s egyszer csak ott vagyok. Innen kitalálható a történet: a hallgatók egymás ölébe ülnek, és pontosan úgy viselkednek, mint valós környezetben, tehát iszonyú zavartság van, azonnal föl akarnak ugrani, elnézést kérnek. Miközben virtuális környezetben akár az egész csoport ülhet egyetlen székben. Tehát a társadalmi kontextus ott van a térben, azt a személyek nem tudják levetkőzni. Ez azt mutatja, hogy hiába virtuális a tér, a benne való lét teljesen természetes. A társadalmi lét annyira erősen beépült az ember személyiségébe, hogy nem lehet levetni. Erős érzelmeket szokott kiváltani az is, amikor helyet változtatunk a virtuális környezetben, az egyik helyről a másikra megyünk. Ez megtörténhet sima sétálással, futással, de lehet repüléssel és lehet teleporttal is közlekedni. Heves érzelmi reakciókat szokott kiváltani, mikor a csoport egyik tagja elrepül, vagy amikor az egyik tag egyszer csak gőzfelhővé válik, és megszűnik ott létezni. Ez nagyon szokatlan és első látásra nagyon vicces. Nagyjából annyira szokatlan és annyira vicces, mint amikor először láttunk utcán magában beszélő embert, aki fura módon a füléhez szorította az egyik kezét. Később rájöttünk, hogy mobiltelefonál, és ma már senki sem lepődik meg ezen. A legtöbb avatar és virtuális környezet elsöre pont ilyen reakciót vált ki mindenkiből.

„...az egyik tag egyszer csak gőzfelhővé válik...”

„...ami hihetetlenül érdekes, az a virtuális bent lét és kint lét kérdése.”

tud repülni, meg teleportálni. Ezért sokan megfogadják, hogy gyalog fognak közlekedni, de végül rájönnek, hogy repülni mennyivel gyorsabb, és ha már lehet, akkor repülnek. Ez egy nagy dilemma. A virtuális kampusz területén különböző

bázispontok vannak, és nagy dilemma, hogy ennek a területén korlátozzuk-e a repülést vagy sem. A végletekig szabályozható a jogosultság, hogy ki, mit csinálhasson. A másik, ami hihetetlenül érdekes, az a virtuális bent lét és kint lét kérdése. A bajok ott kezdődnek, amikor valaki bent van virtuális helyzetben, de egyébként valós környezetben tartózkodik.

Például a virtuális környezetben tartasz egy órát, a hallgatóság komolyan figyeli az instrukcióidat, majd egy mondat közben bejön a lányod és hangosan megkérdez valamit, vagy ugat a kutya, vagy elmegy a teherautó, vagy becsönget a postás. Ott a tanári szerepednek nagyjából vége, hiszen ha éppen nálad a szó, akkor a valós környezet hangjai félreérthetetlenül beszivárognak a virtuális térbe. Önmagában a virtualitás nem izgalmas, hogy ott mi van, ellenben azzal, amikor a két tér együtt él. A két tér ilyesféle kapcsolatából adódó érdekes eseteken szinte mindenki átesik, és ezért érzékelhetően nagy a megértés és a tolerancia a virtuális térben.

Látható-e valahol ez a virtuális kampusz? Ki és hogyan léphet be?

Természetesen meg lehet nézni a virtuális kampusz területét, és nemcsak nézni, hanem használni is lehet. A Second Life rendszerben ingyenes a regisztráció (www.secondlife.com). Egy viszonylag erős gép és stabil internetkapcsolat kell a belépéshez. Regisztráláskor avatart kell választani magunknak, majd letölteni és telepíteni a belépéshez szükséges programot. A virtuális térben is van térkép, ami nagyon hasonló a Google térképéhez, de minden egyes pontnak saját egyedi koordinátája is van. Az ELTE PPK Virtuális Oktatási Környezet kiindulópontja jelenleg a Zugspitze 191,207,78 koordinátákon érhető el. Bármikor be lehet lépni, de a szervezett programokról, eseményekről, foglalkozásokról, találkozókról érdemes előzetesen tájékozódni a Facebook csoportban (www.facebook.com/groups/virtualisoktatas). A kutatócsoport weblapján is sok érdekes információ, illetve fénykép található, ezt is érdemes felkeresni (virtualis.elte.hu).

Köszönöm a beszélgetést. Most már értem, hogy andragógia szakos hallgatóim körében miért kísérték érzelmi kitörések a Távoktatás és e-learning kurzust. Sok sikert kívánok mind a fejlesztéshez, mind az azt kísérő várható szakmai vitákhoz, amelyből bizonyára lesz jócskán, most a várakozások és csalódások idején, s reményeink szerint évek múlva a lecsendesült, alkotó alkalmazás idején.

Az interjút Kraiciné Szokoly Mária készítette.

„USE IT OR LOSE IT”: AKTÍV ÖREGSÉG, AVAGY MI OLVASHATÓ KI AZ EEG-BŐL?



Gaál Zsófia beszélgetett az időskori kognitív változások pszichofiziológiáját vizsgáló Molnár Márkkal, aki az MTA TTK Kognitív Idegtudományi és Pszichológiai Intézet tudományos igazgató helyettese, illetve az ELTE PPK Pszichológiai Intézetének professzora. Az aktív öregség kérdéseit vizsgáló kutatócsoport a Kutatóegyetemi pályázat Pedagógikum alprojektjében az ő vezetésével működik.

Ön már nagyon korán, gyermekkorában érdeklődött az elektrofiziológia iránt, nem véletlen, hogy orvosként a Pécsi Orvostudományi Egyetem Ideg-Elme Klinikáján is e vizsgálati módszerrel kezdett foglalkozni. Mi vonzotta erre a területre?

1973-ban, kezdő orvosként érdeklődésem részint a betegek EEG-vizsgálatára, részint pedig kísérletes alap kutatásokra irányult. Állatkísérletek során az előidézett epilepsziás görcsök és az agyi vérkeringés kapcsolatát tanulmányoztuk, ami kiegészült az emberi tudatzavarok EEG-jeleinek elemzésével. 1976 után az MTA Pszichológiai Kutatóintézetében az elektrofiziológiai módszereket már elsősorban nem klinikai, hanem alap kutatási kérdések vizsgálatának eszközeként használtuk, illetve használjuk mind a mai napig.

Igazak-e azok az állítások – egy nemrég megjelent publikációban olvastam –, miszerint az agyi aktivitás változásainak követésével „kiolvasható”, hogy mire gondolnak az emberek, akár az állatok elképzelt kép ki is vetíthető. Egyáltalán, mi „olvasható ki” az EEG-ből?

Minden módszer esetében igen lényeges annak ismerete, mire képes az adott eljárás, mit reprezentálnak a módszerrel nyert jelek, adatok. Az agy elektromos tevékenysége korrelátumként fogható fel, melynek jel-

legzetességei igen közel állnak azokhoz a folyamatokhoz, melyek magát a jelet produkálják, de mégsem azonosak azzal. Igaz ez a kóros folyamatoknak megfeleltethető EEG-mintákra és a kognitív folyamatokkal összefüggésbe hozható bioelektromos jelekre is. Sajnálatos tény, hogy a népszerűsítő irodalom igen sokszor durva leegyszerűsítésekkel él, s ezek elfogadhatatlanok.

„Az agy elektromos tevékenysége korrelátumként fogható fel, melynek jellegzetességei igen közel állnak azokhoz a folyamatokhoz, melyek magát a jelet produkálják, de mégsem azonosak azzal.”

A kutatócsoportja az utóbbi években gráfelemzéssel vizsgálja a rögzített EEG-jeleket. Bemutatná nekünk röviden e módszer lényegét?

Ez az új megközelítés arra a közismert tényre épít, hogy az idegrendszerben a neuronok egymással összekapcsolódva igen bonyolult rendszert képeznek. Egy ilyen láncolat által létrehozott jel – például az EEG – elemzése megfelelő matematikai apparátust igényel.

Az emberi agy – funkcionális anatómiai jellegzetességei alapján – a legbonyolultabb ismert rendszer, amelynek hátterében a roppant nagyszámú, de bizonyos szempontok szerint kvantitatíve is jellemezhetően kapcsolódó neuronok hálózata áll.

Az ilyen rendszerek jellemzésére alkalmas matematikai eszközök kifejlesztése az 1990-es évek végén alakult ki. Az EEG is felfogható olyan jelrendszernek, mely alkalmas a fenti szempontú elemzésre. Érdemes megemlíteni, hogy a kérdés már Karinthy Frigyesben megfogalmazódott, hiszen *Láncszemek* című novellájában megállapította, hogy a modern korban két ember távolsága nem több, mint amit öt ember lehetséges kapcsolata meghatároz. Köznapi nyelven szólva azt is mondhatjuk, hogy az ember „kis világban” („small world”) él, amit már szociális hálózatok esetén is igazoltak.

„Érdemes megemlíteni, hogy a kérdés már Karinthy Frigyesben megfogalmazódott, hiszen Láncszemek című novellájában megállapította, hogy a modern korban két ember távolsága nem több, mint amit öt ember lehetséges kapcsolata meghatároz.”

A small world hálózatok elemzése mennyiben hozhat új eredményeket a klasszikus módszerekhez képest?

Úgy tűnik, beigazolódott, hogy az idegrendszeri kapcsolatok „small world” jellege optimális a hatékony információfeldolgozás szempontjából. Ez technikai értelemben azt jelenti, hogy rendkívül erős a szomszédos csomópontok összekötöttsége, ugyanakkor rövid az egymástól távoli pontok közötti úthossz. E két érték aránya alapján meghatározható, hogy egy adott hálózat a „szabályos”, a „random” vagy a „kis világ” típusra jellemző. Ez a jellegzetesség az idegrendszer különböző területén másként és másként jelentkezik: a „kis világnak” megfeleltethető jegyek az agykéregre jellemzőek. Több adat utal arra, hogy egyes idegrendszeri betegségek esetén e hálózatjellegzetességek jelentős mértékben megváltoznak.

„Ez a jellegzetesség az idegrendszer különböző területén másként és másként jelentkezik: a „kis világnak” megfeleltethető jegyek az agykéregre jellemzőek. Több adat utal arra, hogy egyes idegrendszeri betegségek esetén e hálózatjellegzetességek jelentős mértékben megváltoznak.”

jelentős mértékben megváltoznak. A hálózatelemzés egyedi jellegzetessége, hogy a végeredményt a morfológiai és a ráépülő működési jegyek együttesen alakítják ki, mintegy „funkcionális topológiai” értelmezendő adathalmazt alkotva.

A viselkedéses adatokhoz képest mennyiben lehet több információhoz jutni az EEG, a kiváltott potenciálok elemzésével?

Már korábban volt szó arról, hogy a bioelektromos jelek – mint megannyi más típusú mérés adata – korrelátumként foghatók fel. Minél többet tudunk azonban e keletkezési mechanizmusról, annál közelebb kerülünk a „korrelátumszintről” a valóságos jelenségekhez. E tekintetben az elmúlt évtizedekben jelentős haladás történt.

„...amennyiben a feladatvégzés idői korlátjait szigorítjuk (tehát „siettetjük” a személyt), a teljesítmény romlása időskorban sokkal kifejezettebb, mint a fiataloknál.”

Hogyan került alap kutatásaik középpontjába az öregedés folyamata?

Az öregedési folyamatok kutatása az MTA Pszichológiai Intézetében nem újkeletű. Czigler István nevéhez fűződik, aki az 1990-es években a figyelmi folyamatok életkorfüggő változásaival kapcsolatban végzett vizsgálatokat. Jómagam pedig Gaál Zsófia Anna munkatársammal együtt kiváltott potenciálok módszerét alkalmazva megállapítottuk, hogy amennyiben a feladatvégzés idői korlátjait szigorítjuk (tehát „siettetjük” a személyt), a telje-

„Általánosan elfogadott az a felfogás, hogy az MCI-betegek egy részében a későbbiek során kialakul az Alzheimer-kór, másokban viszont nem. Az EEG-hálózat elemzésére irányuló követéses, ismételt vizsgálatokkal célunk az, hogy olyan elektrofiziológiai markereket tudjunk azonosítani, mely alapján ez az átalakulás megjósolható, természetesen bizonyos hibahatárok figyelembevételével. A kórfolyamat korai fázisának azonosítása messzemenő gyakorlati, gyógyászati haszonnal járhatna.”

sítmény romlása időskorban sokkal kifejezettebb, mint a fiataloknál. Ide tartoznak az Alzheimer-kór korai fázisában szenvedő betegeken végzett megfigyelések is, amelyekből megállapítottuk, hogy az EEG-ből számítható „komplexitásértékből” következtetni lehet az egyes idegrendszeri területek közötti kapcsolatok hibájára, széttöredezettségére. A másik, ezzel összefüggő kérdéskör az ún. MCI-betegek („minimal cognitive impairment”) vizsgálata.

Általánosan elfogadott az a felfogás, hogy az MCI-betegek egy részében a későbbiek során kialakul az Alzheimer-kór, másokban viszont nem. Az EEG-hálózat elemzésére irányuló követéses, ismételt vizsgálatokkal célunk az, hogy olyan elektrofiziológiai markereket tudjunk azonosítani, mely alapján ez az átalakulás megjósolható, természetesen bizonyos hibahatárok figyelembevételével. A kórfolyamat korai fázisának azonosítása messzemenő gyakorlati, gyógyászati haszonnal járhatna.

A projekt fő célkitűzése a megismerési folyamatok (figyelmi és emlékezeti teljesítmények) életkorfüggő változásának vizsgálata volt. Milyen új eredményekről tud beszámolni?

„Azt találtuk, hogy kognitív tréning hatására javult a rövidtávú emlékezet és a pszichomotoros gyorsaság, és bizonyos feladatokban a viselkedéses teljesítmény is.”

Vizuális figyelmi és munkaemlékezeti folyamatok kapcsolatát vizsgáltuk. Ez azt jelenti, hogy fiatal és idősebb személyektől bizonyos képzési jellegzetességeinek megjegyzését kérjük. A vizsgálat középpontjában a munkamemória és a fluid intelligencia tréning hatására történő változása állt. (Fluid intelligencián értjük azt a képességet, hogy hogyan tudunk új problémákat megoldani függetlenül a korábban megszerzett ismeretektől.) Az említett vizuális emlékezeti feladat végzése alatt – a levezetett EEG elemzésével – kimutatható, hogy bizonyos agyi területek között a szinkronizáció mértéke a feladat nehézségétől függően változik. Az idősebb személyekben a fiatal kísérleti csoporthoz képest ez a szinkronizáció csökkent, összefüggésben a teljesítmény romlásával. Mindezek hátterében az idős emberek idegrendszeri kapcsolatrendszerének csökkent hatékonysága állhat. Azt találtuk, hogy kognitív tréning hatására javult

„Az eredmények arra a reményre jogosítanak, hogy a fizikai erőnlét szinten tartása mellett érdemes és szükséges időskorban is a folyamatos szellemi torna végzése... „use it or lose it”, azaz hogy – szabadon fordítva – amennyiben nem használjuk az agyunkat, elveszítjük az erre fordítható kapacitást...”

a rövidtávú emlékezet és a pszichomotoros gyorsaság, és bizonyos feladatokban a viselkedéses teljesítmény is. Ezek az eredmények azért fontosak, mert egy régen feszegetett kérdés eldöntéséhez járulhatnak hozzá: megfigyeléseink szerint az

agy plaszticitása időskorban is megtartott. Az eredmények arra a reményre jogosítanak, hogy a fizikai erőnlét szinten tartása mellett érdemes és szükséges időskorban is a folyamatos szellemi torna végzése. A korábban már megfogalmazott elv: „use it or lose it”, azaz hogy – szabadon fordítva – amennyiben nem használjuk az agyunkat, elveszítjük az erre fordítható kapacitást, feltétlenül érvényes.

A kutatóegyetemi TÁMOP pályázat milyen új lehetőségeket biztosított a kutatásaikhoz?

A pályázat hozzájárult az ELTE-vel együttműködő MTA Természettudományi Kutatóközpont Kognitív Ideg tudományi és Pszichológiai Intézet laboratóriumi eszközeinek fejlesztéséhez és a működés fenntartásához. Nagy segítség volt továbbá, hogy ezáltal mód nyílt a kutatási minta bővítésére, a vizsgált személyek részvételi díjának finanszírozásával. Fontos megemlíteni továbbá, hogy a pályázat teszi lehetővé egy fontos nemzetközi konferencián való részvételem. Műszerberuházásra, bérkifizetésre viszont nem volt lehetőségünk.

Kutatóként és orvosként egyaránt dolgozik. Hogyan tudja hasznosítani a laboratóriumban szerzett tapasztalatait a gyakorlatban?

Elmondható, hogy a klinikai munkában a kognitív folyamatokra irányuló vizsgálatok nincsenek szerencsés helyzetben, mert nem, vagy csak részben áll rendelkezésre az ehhez szükséges idő, sőt sok helyen hiányzik a műszeres háttér is. Azonban kutatóként szerzett tapasztalataimat megpróbálom felhasználni, „becsempészni” a mindennapi rutinmunkába. Sajnos nem váltak valóra azon korábbi reményeim, hogy az EEG-komplexitás lineáris és nem lineáris vonásai, valamint a hálózatjellemzőkre vonatkozó számítási eljárások az EEG-elemzés módszertani fegyvertárában már a közeljövőben megtalálhatók lesznek. Úgy tűnik, erre még várni kell.

Ön 1999 óta az ELTE oktatója, van-e módja arra, hogy bevonja hallgatóit a kutatásokba?

Munkatársaink végzett hallgatóink közül kerülnek ki. Ez a tudományos utánpótlás hagyományos, jól bevált útja.

Mik a jövőbeni tervei? Folytatják a megkezdett kutatásokat, vagy új területek felfedezését tervezik?

Az öregedéssel együttjáró kognitív folyamatok feltárására irányuló munkánkat valószínűleg még hosszú ideig folytatjuk. Ezt indokolja részint az összegyűjtött vonatkozó tapasztalatok, adatok, eredmények súlya, másrészt a téma gyakorlati fontossága. Erre a szálra számos kapcsolódó, más jellegű, jelenleg folyó (a gyakorlással – mentális aritmetikai, munkaemlékezettel összefüggő) kutatásunk is felfűzhető. (Utóbbi témák művelésében kitüntetett szerepe van Boha Roland és Tóth Brigitta munkatársaimnak.) Ide kapcsolhatók azok a vizsgálatok, amelyekből adatokat szereztünk az öregedési folyamat és az érzelmileg nem közömbös ingerek feldolgozásának kapcsolatáról. Számomra a legizgalmasabbnak az MCI-betegekkel kapcsolatos vizsgálatok tűnnek, azonban tudni kell, hogy az igazán ígéretes követéses (longitudinális) elemzés akár 5–10 éves periódust jelent, ennek nyilvánvaló gyakorlati vonatkozásaival.

Ami a kutatások pénzügyi háttérét jelenti, ez mindig egy kritikusan fontos kérdés. Folyamatos és sikeres pályázati tevékenység – melyben egyre nagyobb súllyal szerepelnek a nemzetközi pályázatok – nélkül nincs esély a kutatások fenntartására. Örölnénk, ha más forrásokhoz hasonlóan a kutatóegyetemi források is hozzájárulnának a munka folytatásához.

Az interjút Gaál Zsófia készítette.



AZ EGYETEMI ÉVEK ALATT „ELSZABADUL” A SZERHASZNÁLAT?



A kutatói tevékenységének elismeréseként Bólyai-ösztöndíjat elnyert Demetrovics Zsolt egyetemi tanárt, az ELTE PPK Pszichológiai Intézet igazgatóját kérdezte Tamás Réka az addiktológia, a klinikai pszichológia kérdéskörében végzett kutatóokról.

A Pedagógikum kutatóegyetemi projekt 8. elemi projektjében önök a pszichoaktív szerek hosszú távú hatását, a szerhasználat kialakulását és fennmaradását befolyásoló tényezőket vizsgálják fiatalok körében. Az alkoholizmus és a droghasználat elleni küzdelem napjaink egyik nagy kihívása. Sokan keresik a választ arra a nagy kérdésre, hogy hogyan tudjuk megóvni a fiatalokat az alkohol és droghasználat gyorsan terjedő veszélyeitől. Mi a kutatás célja, milyen hipotézisekkel indították a kutatást?

A kutatás a Semmelweis Egyetem Orvosi Vegytani, Molekuláris Biológiai és Patobiokémiai Intézetével történő együttműködésben folyik az ELTE-n. A kutatóegyetemi projekt révén ki tudtuk egészíteni kutatásunkat egy kérdőíves és egy genetikai DNS mintavételen alapuló kutatási iránnyal. Középiskolás diákok és egyetemi hallgatók alkoholfogyasztással, dohányzással, illegális szerhasználattal kapcsolatos szokásait mértük. Arra voltunk kíváncsiak, hogy ez hogyan alakul a középiskolából az egyetemre történő átmenet idején, illetve az egyetem befejezése, az életbe való kilépés milyen módon változtatja meg e szokásokat. Milyen tényezők befolyásolják ezeket a váltásokat?

Ez egy longitudinális, azaz hosszú távú kutatás, mikorra várhatók az eredmények?

A középiskolás vizsgálatok záró adatfelvételénél tartunk, de az a tervünk, hogy két év múlva ismét megkeressük a megkérdezett személyeket, hogy hosszabb távlatban lássuk, hogy mi történik, amikor valaki befejezi az egyetemet, változik-e a szerhasználat az egyetem befejezése után. A szakirodalomból tudjuk, hogy vannak olyan vizsgálati eredmények, amelyek szerint az egyetemi évek alatt „elszabadul” a szerhasználat, aztán a felnőttéletbe lépve egyeseknél belefut az alkoholizmusba, míg másoknál a munkába állás és a családalapítás kapcsán normalizálódik a szerhasználat.

*„Az egyetemi évek alatt
»elszabadul« a szerhasználat.”*

Valahogy mindig van ok a pohárhoz nyúlni? Milyen előzményei voltak a kutatásnak?

Sok mindennel foglalkoztunk korábban, az egyik terület a szerhasználat motivációs aspektusa volt. Főleg az alkoholhasználat kapcsán vizsgáltuk, hogy milyen tényezőktől függ az, hogy valaki használ-e valamilyen módon alkoholt. Négy fő alkoholhasználatot befolyásoló okot vagy motívumot szoktak elkülöníteni.

Ezek közül kettő egyéni, kettő pedig társas ok. A két egyéni ok egyrészt a serkentés, vagy serkentő hatás keresése, másrészt a coping, vagyis a megküzdés igénye. Hétköznapi nyelven szólva a serkentés azt jelenti, hogy „azért iszom, hogy feldobódjak”, a coping pedig azt, „azért iszom, hogy valamilyen kellemetlenséget kivédjek, ne szorongjak annyira”. A társas aspektus lehet szociális motívum, hogy „az alkoholfogyasztással a bulizást élvezetesebbé tegyem”, vagy egyszerűen azért, mert „másokkal együtt inni jó szórakozás”. Ahogy az egyénnél is volt negatív, elkerülő

„Négy fő alkoholhasználatot befolyásoló okot vagy motívumot szoktak elkülöníteni.”

„el akarom kerülni, hogy kilógjak a társaságból”.

aspektusa, ugyanúgy társas vonatkozásban is megjelenik a negatív elem, a konformitás igénye, amikor „el akarom kerülni, hogy kilógjak a társaságból”. Ezt a négy motívumot több korábbi vizsgálat, közöttük saját vizsgálataink is igazolták.

Jelen kutatásunkban arra is kíváncsiak voltunk, hogy az idők során hogyan alakulnak ezek a motívumok, mennyire változik az ivás motivációja az idők során.

Tehát az okok változatosak, de vajon változik-e az indíték a korcsoportokon kívül is? Mit mutatnak az első eredmények?

Az alkoholhasználatot befolyásoló négy motívum létét bizonyítani tudtuk. De érdekes eredmény, hogy a motívumok struktúrája más a fiúknál és más a lányoknál. Továbbá az idődimenzióban is van különbség

a két nem között. Úgy tűnik, a vizsgált populációban a pozitív típusú motívumok, tehát a serkentés, az élvezet keresése dominál, nem pedig valamilyen negatívum elkerülése. Úgy látjuk, hogy az ivás akkor válik veszélyessé, amikor tényleg gondok, problémák jelentkeznek, azaz a fogyasztás motívuma inkább a coping típusú ivással függ össze. Nagyobb valószínűséggel vezet problémákhoz az, amikor valaki azért kezd el inni, hogy valamilyen kellemetlen állapotot elkerüljön.

„Nagyobb valószínűséggel vezet problémákhoz az, amikor valaki azért kezd el inni, hogy valamilyen kellemetlen állapotot elkerüljön.”

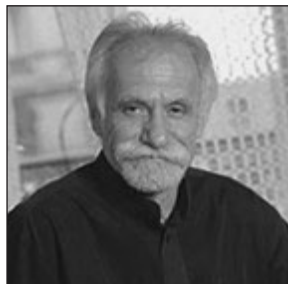
Ha már az egyetemisták korosztályáról volt szó, nem állhatom meg, hogy rákérdezzek: milyen lehetőségek voltak arra, hogy hallgatókat, doktoranduszokat is bevonjanak a kutatásba?

Ez volt a pályázati támogatás egyik célja. Több mint 10 doktorandusz, illetve mesterszakos hallgató vett részt valamilyen módon a kutatásban. Ebből a kutatásból két doktori disszertáció már elkészült, egy pedig még készülóban van. De ennél is fontosabb, hogy magát ezt a kutatási irányt is egy akkor még szakdolgozó, ma már doktoranduszhallgató, Farkas Judit kezdeményezte évekkel ezelőtt.

Az interjút Tamás Réka készítette.



VAJON A FOGYATÉKOSSÁGGAL ÉLŐK JOBBAN KI VANNAK TÉVE TERRORIZÁLÁSNAK, AGRESSZIÓNAK, MINT EGÉSZSÉGES TÁRSAIK?



Gerevich József pszichiáter addiktológussal, az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai kar tudományos főmunkatársával beszélgetett Sándor Zsófia.

Az utóbbi időben a pedagógia érdeklődésének középpontjába került az agresszió, a szakirodalomban már pedagógiai agresszióról is beszélnek. Ennek hátterében – vélhetően – nemegyszer a szerfogyasztás áll. Mióta foglalkozik agresszió kutatással és milyen előzetes elvárásokkal látott neki a munkának a „Pszichiátriai és addiktív zavarok klinikai és pszichoszociális jellemzői fogyatékos emberek csoportjaiban” című elemi projektben?

Körülbelül nyolc éve kezdtem foglalkozni az agresszió kérdésével. A probléma több szempontból is érdekelt, így előbb az agresszió alkohollal való összefüggéseit, később pedig a drogfogyasztóknál megfigyelhető agresszió kérdéseit vizsgáltam. Jelen kutatás indításakor azt feltételeztük, hogy a fogyatékossgal élők az átlaghoz képest jobban ki vannak téve terrorizálásnak, agresszióknak, mint az ugyanolyan életkorú átlagpopuláció. De csalatkoztunk. Kiderült, hogy az áldozatok jelentékeny része maga is erős vonásagresszióval rendelkezik és erőteljesen provokálja az ellenagressziót. Ugyanakkor arra is felfigyeltünk, hogy a fogyatékossgal élők kevésbé vonják magukra a külvilág agresszióját, mert egyrészt védett környezetben vannak, másrészt pedig azért, mivel kevésbé provokatívak egészséges társaikhoz viszonyítva.

„...feltételeztük, hogy a fogyatékossgal élők az átlaghoz képest jobban ki vannak téve terrorizálásnak, agresszióknak, mint az ugyanolyan életkorú átlagpopuláció.”

„...a fogyatékossgal élők kevésbé vonják magukra a külvilág agresszióját, mert egyrészt védett környezetben vannak, másrészt pedig azért, mivel kevésbé provokatívak egészséges társaikhoz viszonyítva.”

A kutatás során milyen módszert alkalmaztak, s a módszer alkalmazható-e az iskolai agresszió vizsgálatára? Felmerült-e a fogyatékos csoportok vizsgálata?

A kutatás első fázisában egy kiváló mérőeszközt, a Buss–Perry Agresszió Kérdőívet validáltuk magyar nyelvre, és országos reprezentatív mintán ellenőriztük a kérdőív pszichometriai tulajdonságait. Ezt követően kezdtük vizsgálni a különböző szerhasználati

„...egy budapesti reprezentatív mintán tártuk fel a fővárosi középiskolások agresszivitását, bullyinghez való viszonyát.”

csoportok vonásagresszióját. Különös hangsúlyt helyeztünk a nemi és az életkori különbségekre. A kutatás következő fázisában – jelentősége okán – fordult a figyelmünk az iskolai agresszió, bullying (terrorizálás) problémakörére. Ennek keretében egy budapesti reprezentatív min-

tán tártuk fel a fővárosi középiskolások agresszivitását, bullyinghez való viszonyát. Ezt követően került sor a fogyatékossgal élők hasonló problematikájának feltárására, és az itt kapott eredmények már összehasonlíthatók voltak más ifjúsági csoportok adataival. A keresztmetszeti vizsgálat 9. évfolyamon tanuló fogyatékos tanulók jellemzőire irányult. Az adatgyűjtést 15 oktatási-nevelési intézmény segítette. A felmérésben – eddig – 348 fogyatékos tanuló vett részt: 105 fő tanulásban akadályozott tanuló, 102 fő mozgássérült tanuló, 48 fő látássérült diák, 45 fő hallássérült fiatal és 48 fő értelmileg akadályozott tanuló.

A kutatáshoz használt kérdőíves felmérés olyan mérőeszközöket tartalmazott, amelyek nagy része nem volt meg magyar nyelven. A kutatásnak így az is része volt, hogy egyrészt magyarra fordítsuk, másrészt magyar viszonyokra adaptáljuk, illetve validáljuk a kiválasztott mérőeszközöket. A munka volumenét talán azzal tudnám a leginkább érzékel-
tetni, ha felsorolom magukat a tesztek: Revidiált Olweus Bullying/Viktimizációs Kérdőív, Buss–Perry Agresszió Kérdőív – Fizikai Agresszió Alskála, Agresszió és Viktimizáció Skála (rövidített változat), Rosenberg-féle Önértékelési Skála, Junior Temperamentum és Karakter Kérdőív, Újdonságkeresési Skála (J-TCI), Hiperkinetikus Zavar Kérdőív, Képességek és Nehézségek Kérdőív (SDQ), Pozitív Viselkedési Skálák, A Verekedés Szülői Támogatása Skála és az EuroADAD interjú iskolai problémákra, dohányzásra és alkoholfogyasztásra irányuló kérdései.

„...a fogyatékossgai csoportok közül a tanulásban akadályozott diákok azok, akik a legnagyobb mértékű agressziót voltak kénytelenek átélni a mindennapokban.”

A pedagógiai közvélemény számára milyen érdekes eredményről tud beszámolni?

Az eddig feldolgozott eredmények alapján a fogyatékossgai csoportok közül a tanulásban akadályozott diákok azok, akik a legnagyobb mértékű agressziót voltak kénytelenek átélni a mindennapokban. Így az ő esetükben volt a legmagasabb a bukás aránya, 40,9%. A tanulók 19,4%-a rendszeresen került az iskolát, 36,1% nem élvezte azt, 35,2% pedig egyáltalán

nem érezte magát motiváltnak a jó iskolai teljesítményre. Ahhoz, hogy problémájukat kezelni tudják, gyakrabban használtak élvezeti szereket (cigaretta, alkoholt, illegális szereket), mint a többi fogyatékosági csoportba tartozó fiatal. Ők az elkövetés szempontjából is agresszívebbnek bizonyultak a többi fogyatékosági kategóriába sorolható kortársukhoz képest. Kutatásaink eredményei alapján fontosnak tartjuk, hogy a vizsgálatot és a kutatási eredményeket megismertessük azokkal a pedagógusokkal és gyógypedagógusokkal, akik a fogyatékossgal élők fejlődését segítik, továbbá célszerű lenne kiterjeszteni a vizsgálat életkori határait.

Kutatási eredményeik szerint a tanulásban akadályozott fiatalok agresszívebbek a többi fogyatékosági csoportnál. Ön szerint mi lehet ennek az oka?

A jelenség egyik lehetséges magyarázata az lehet, hogy az érzékszervi és mozgásszervi fogyatékossgal élő tanulók inkább élnek és tanulnak támogató környezetben, mint a tanulásban akadályozott tanulók, akiknek a baráti körébe gyakrabban tartoznak bűnelkövető fiatalok.

„Ahhoz, hogy problémájukat kezelni tudják, gyakrabban használtak élvezeti szereket (cigaretta, alkoholt, illegális szereket), mint a többi fogyatékosági csoportba tartozó fiatal. Ők az elkövetés szempontjából is agresszívebbnek bizonyultak a többi fogyatékosági kategóriába sorolható kortársukhoz képest.”

A kutatóegyetemi projekt egyik célja az volt, hogy a kutatásban egyetemi hallgatók is közreműködjenek. Sikerült ezt a szándékot valóra váltaniuk?

A minta kiválasztásában és az adatok felvételében több tanszék, illetve iskola munkatársai segítettek. A kutatásban kezdettől fogva több PhD-hallgató és egyetemi hallgató vett részt, többek között Egri Tímea és Matuszka Balázs (előbbi az ELTE, utóbbi a SOTE PhD-hallgatója). Részvételük értékes támogatást jelentett.

Az interjút Sándor Zsófia készítette.

GYENGÉN TELJESÍT A GYERMEKE? TUDJA MI AZ OKA?



Az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karának tudományos főmunkatársa, 1999 óta a City University of New York kutatóprofesszora Marton Klára, kinek kutatási tevékenysége a kognitív gyógypedagógiára, kognitív profilok fejlődési zavarokban, a kommunikáció szerepe fogyatékos személyek társadalmi beilleszkedésében, kognitív neuropszichológiai eredmények terápiás alkalmazására terjed ki. A kutatóegyetemi pályázatban általa elért eredményekről kérdezte Balogh Nóra.

„Diagnosztikus és terápiás eljárások hatásvizsgálata és fejlesztése a gyógypedagógiában” a címe annak a kutatásnak, amely a Pszichológiai Intézet Illyés Sándor kutatólaboratóriumában zajlott a kutatóegyetemi projekt keretében. A kutatás indításánál milyen előzményekre támaszkodtak?

Kutatásunknak több előzménye is van. Az egyik előzmény ahhoz a magyarországi helyzethez kapcsolódik, amelyről már több helyütt írtak, nevezetesen: Magyarországon nagyon kevés az olyan diagnosztikus programcsomag, amelyet magyar populáción validáltak. A pszichológusok és gyógypedagógusok a fogyatékos gyermekek vizsgálatára általában olyan külföldről behozott tesztek használnak, amelyeket külföldön sztenderdizáltak és nem adaptáltak

„A pszichológusok és gyógypedagógusok a fogyatékos gyermekek vizsgálatára általában olyan külföldről behozott tesztek használnak, amelyeket külföldön sztenderdizáltak és nem adaptáltak a magyar viszonyokra.”

„...attól, hogy egy gyermek gyengén teljesít például egy munkamemória-tesztben, még nem tudjuk, hogy annak igazából mi az oka.”

a magyar viszonyokra. A másik indok, amiért belefogtunk e kutatásba, az a tény, hogy a klinikumban Magyarországon és külföldön egyaránt használt tesztek többnyire párhuzamosan több funkciót mérnek, így globális értékeket eredményeznek. Például egy memória-

teszt esetén a felvétel végén kapott mutató több funkció (figyelem, gátlási funkciók, tárolási kapacitás stb.) működését tükrözi. Ezen globális értékek alapján a fogyatékos gyermekek számára nehéz terápiát tervezni. A példánál maradva, attól, hogy egy gyermek gyengén teljesít például egy munkamemória-tesztben, még nem tudjuk, hogy annak igazából mi az oka. A kérdés az, hogy vajon azért teljesít gyengén, mert rosszak a figyelmi funkciói vagy azért, mert gyengébb a gátlási

képessége, vagy nehezebben tud ellenállni interferenciahatásoknak, vagy valóban a memóriájának a tárolási kapacitása kisebb.

Mi a kutatás konkrét célja, milyen eredményeket szerettek volna elérni?

Kutatásunk célja egy olyan diagnosztikus eszközcsoomag kidolgozása, amely több feladattól áll, és a feladatok csak egy-egy lépésben

térnek el egymástól. Így a teljesítmény az egyes feladatokban jól összehasonlítható. Azt szerettük volna, hogy látni lehessen, melyek azok a funkciók, amelyek a vizsgált gyermeknél problémát mutatnak. Hipotézisünk szerint – amelyet az első eredmények már megerősítettek – a hasonló nyelvi teljesítmények hátterében nagyon sokféle kognitív profil áll. A Magyarországon használt nyelvi tesztekben, például a szókincstesztben, a különböző fogyatékos csoportok gyengén teljesíthetnek. Ezért választottuk célcsoportul a szociálisan hátrányos helyzetű gyerekeket, mert a szociokulturális hátrányok általában megjelennek

„...a szociokulturális hátrányok általában megjelennek a nyelvi tesztekben, főként a szókincstesztben.”

a nyelvi tesztekben, főként a szókincstesztben. Ezért választottuk továbbá a nyelvi zavart mutató gyerekeket, illetve az intellektuális képességzavarral küzdő gyerekeket, mert ezek a csoportok mind-mind

hasonló nyelvi elmaradást mutatnak, de különböző okokból. A kutatás eredményeként azt szeretnénk megmutatni, hogy megfelelő diagnosztikus eszközökkel a hasonló nyelvi teljesítmény mellett eltérő kognitív profilokat lehet kimutatni.

Az amerikai eredményeket már több nemzetközi konferencián is előadtuk, publikációjuk folyamatban van. Az egyik nagyon érdekes eredmény az, hogy bizonyos területeken a nyelvi zavart mutató gyerekek a kontrollcsoporthoz hasonlóan teljesítenek, viszont vannak olyan területek – és ez ebben a vizsgálatban az interferenciahatással szembeni ellenállás volt –, amelyben eltérően teljesítenek az életkori kontrollcsoport gyerekeihez képest. Utóbbi esetben egyértelműen olyan sajátos pro-

„...hogyan megfelelő diagnosztikus eszközökkel a hasonló nyelvi teljesítmény mellett eltérő kognitív profilokat lehet kimutatni.”

filrt mutatnak, ami nem hasonlít sem a fiatalabb kori, sem az életkori kontrollcsoportokhoz. Ez azért fontos, mert ennek vannak terápiás, illetve elméleti következményei is. A kutatóegyetemi projekt hatására befogtunk egy újabb fogyatékos csoport, a figyelemzavart mutató gyermekek csoportja (ADHD csoport) vizsgálatába, pontosan azért, mert az amerikai vizsgálatnál azt tapasztaltuk, hogy az interferenciahatás érdekesen alakul a nyelvi zavart mutató gyerekeknél.

Volt-e előzménye az új diagnosztikus eszközcsoomag készítés gondolatának?

Ennek a programcsomagnak egy részét Amerikában már kipróbáltam olyan gyermekeken, akik csak nyelvi zavart mutattak. Tehát voltak amerikai elővizsgálati adataink. Persze az egész programcsomagot át kellett alakítani a magyar viszonyokra, de ez nemcsak fordítási,

„Abban az esetben, ha több funkciót mérnek párhuzamosan, és egy gyerek gyengén teljesít, akkor nehezen lehet elkülöníteni a gyenge teljesítmény okát.”

hanem adaptálási feladat is volt. Reményeink szerint a kutatóegyetemi projektben vállalt feladatok teljesítésén túl még egy amerikai–magyar összehasonlító kutatást is meg fogunk tudni valósítani a kidolgozott programcsomaggal.

A korábbi amerikai vizsgálatban összesen három csoport szerepelt: nyelvi zavart mutató gyerekek csoportja, egy életkori és egy nyelvi kontrollcsoport. Nyelvi zavarok esetén mindig kérdésként merül fel, hogy ezek a gyerekek egyszerűen csak lassabban fejlődnek, mint társaik, vagy esetleg más teljesítménymintázatot mutatnak. Más-ként megfogalmazva: ezek ép értelmű, az intellektuális képességeiket tekintve normál övezetbe tartozó gyerekek, akiknek a tanulásuk azért nehezített, mert a nyelvi feldolgozásuk akadályozott, vagy ők ténylegesen más teljesítményprofilot mutatnak? Abban az esetben, ha több funkciót mérnek párhuzamosan, és egy gyerek gyengén teljesít, akkor nehezen lehet elkülöníteni a gyenge teljesítmény okát.

Milyen vizsgálati módszereket alkalmaztak a kutatás során?

A csoportok kiválasztásához a logopédusok által nyelvi zavarok és beszédproblémák diagnosztizálására Magyarországon használt, általános nyelvi teszteket használtuk. Használtunk továbbá intelligenciatesztet és olyan munkamemória-feladatokat, amelyeket mi

állítottunk össze, illetve azt a kísérleti programcsomagot, amelyet a kutatóegyetemi projekt keretein belül dolgoztunk ki. Ez részben a korábbi amerikai kísérleteink adaptálását, részben annak új elemekkel történő gazdagítását jelentette. Ez egy nyolc szubtesztből álló számítógépes programcsomag, amely elsősorban a tanuláshoz szük-

„Kíváncsiak voltunk arra, hogy olyan célirányos kísérletekkel, amiket direkt ehhez a kutatáshoz fejlesztettünk ki, a későbbieknek ki tudunk-e dolgozni egy olyan programcsomagot, amely nemcsak azt mondja meg, hogy a nyelvi zavart mutató gyerekeknek gyengébb a munkamemóriájuk, hanem azt is, hogy milyen fejlesztésre van szükségük.”

séges alapvető kognitív funkciókat (munkamemória, figyelemváltás és gátlási funkciók, többek között interferenciahatással szembeni ellenállás) vizsgálja kísérletes módszerrel,

reakcióidő-méréssel, helyes válaszok arányával, hibázások észlelése és javítása vizsgálataival. Tehát több olyan szempontot kidolgoztunk, amelyek segítségünkre vannak abban, hogy a kvantitatív eredményeken túllépve olyan eredményeket kapjunk, amelyeknek terápiás szempontból is van mondanivalójuk. Kíváncsiak voltunk arra, hogy olyan célirányos kísérletekkel, amiket direkt ehhez a kutatáshoz fejlesztettünk ki, a későbbiekben ki tudunk-e dolgozni egy olyan programcsomagot, amely nemcsak azt mondja meg, hogy a nyelvi zavart mutató gyerekeknek gyengébb a munkamemóriájuk, hanem azt is, hogy milyen fejlesztésre van szükségük.

Lesz-e folytatása ezeknek a kutatásoknak?

Mivel ez csupán elővizsgálat volt, természetesen lesz folytatása. A kutatóegyetemi projekten belül Magyarországon több mint kilencven gyereket vizsgáltunk meg. Azt reméljük, hogy ezek alapján és a nagy összehasonlító vizsgálatunk alapján ki fog derülni, hogy melyek azok a feladatok, amelyek a legérzékenyebbek, legalkalmasabbak arra, hogy elkülönítsék a különböző fogyatékos csoportokat. Azt reméljük továbbá, hogy a kutatás eredményeképpen valóban össze lehet majd állítani egy olyan diagnosztikus programcsomagot, ami ezeket a funkciókat jól vizsgálja. Akkor célzottan tudni fogjuk, hogy mely szubtesztetek nem mérnek eléggé érzékenyen ahhoz, hogy jól elkülönítsék a különböző csoportokat, így kihagyhatók lesznek.

Kik vettek részt a projekt megvalósításában? Milyen jelentőséggel bírt a pályázat a tanszék, a kutatócsoport életében?

A Pszichológiai Intézet Illyés Sándor Kutatólaboratóriumában négyen vagyunk, ebből hárman aktívan részt vettek a munkában. Közülük ketten PhD-hallgatók. Az egyikük az adatok feldolgozásában, a másikuk a vizsgálatok megvalósításában végzett jelentős feladatot. Tehát mondhatjuk, hogy a kutatócsoport életében döntő fontosságú volt a projekt elnyerése és megvalósítása. Egyébként nagy létszámú kutatócsoporttal dolgoztunk. Az oktató kollégák mellett PhD-hallgatók, mesterképzés szakos hallgatók is dolgoztak, szakdolgozathoz és TDK-munkákhoz kapcsolódó kutatásaikkal. Együttműködtünk továbbá a Károli Gáspár Református Egyetem Pszichológiai Intézetének munkatársaival. Eredményeinkről a Károli Egyetem Pszichológiai Intézetének munkatársaival és a hallgatókkal együtt fogunk majd beszámolót tartani a Magyar Pszichológiai Társaság nagygyűlésén egy szimpózium keretében, illetve együtt jelenünk meg egy poszterrel egy nemzetközi konferencián.

Az interjút Balogh Nóra készítette.

SZAKFEJLESZTÉS – BOLOGNA-MÓDRA



Vámos Ágnes az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kara Neveléstudományi Intézetének egyetemi tanára, az Oktatásméleti Tanszék vezetője, a BaBe-kutatás irányítója.

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karán 2006-ban indult az a komplex akciókutatás, amely egy alapszak evolúcióját 5 éven keresztül kísérte figyelemmel. A kutatás során két évfolyamot követtek végig, s az eredmények ismeretében 2011-re újjászervezték a képzési programot. A BaBe (Bachelor képzés bevezetése) nevet viselő kutatás később becsatlakozott az *Európai Léptékkal a Tudásért*, ELTE Kutatóegyetemi projektbe, s ennek kapcsán megújult erővel folytatódhatott. A BaBe-kutatásról Vámos Ágnessel, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kara Neveléstudományi Intézetének egyetemi tanár tanszékvezetőjével, a BaBe-kutatás vezetőjével Wittmann Zsolt beszélgett.

Az ajánlott szakdolgozati témáiból és a BaBe-kutatásból is jól látszik, hogy rendkívül fontos az ön számára a pedagógia szakos képzés, illetve az azt elvégző hallgatók jövője. Hogyan alakult ki az ez irányú érdeklődése, és mi vezette a BaBe-kutatás ötletéhez?

A BaBe-kutatás 2006-ban indult, ezért kissé nehéz már visszaemlékezni a kezdetekre. Mindenesetre nem is annyira a Pedagógia alapszak vizsgálatát céloztam meg közvetlenül, hanem általában a Bologna-rendszerű felsőoktatás kiépülése volt az, ami engem személyesen érdekelt. Amikor ez 2006-ban megindult az ELTE-n, akkor azzal szembesültem, hogy azt a rendkívül fontos történelmi helyzetet, ami a magyar felsőoktatást akkor jellemezte, nem kíséri a jogalkotók és az azokat támogató szakmapolitikusok részéről kutatói érdeklődés. Tehát elindult egy innováció, s ennek kapcsán egy implementáció, de nem foglalkoztak azzal, hogy mi történik ezután. Ebben a helyzetben én azt gondoltam, hogy ezt a folyamatot érdemes lenne kutatással kísérni. Az, hogy éppen a Pedagógiai alapszak volt az, amit végül megvizsgáltunk, szinte a véletlennek köszönhető. Ha előbb indul a tanárszak, és nem olyan formában épül ki, mint ahogy kiépült a Bologna-rendszerben, akkor biztosan azzal kezdtük volna. A mi intézetünkben tehát a Pedagógia alapszak volt az, ami kézenfekvőnek látszott, és itt jelentkeztek olyan problémák, amelyek kutatásra, fejlesztésre jó alapot nyújtottak.

Mit vártak a BaBe-kutatástól, és mik voltak a kutatás céljai?

Mivel a BaBe egy akciókutatás volt, ezért a céloknak is volt egyfajta evolúciója. Kezdetben alapvetően a képzési rizikó csökkentése volt a célunk. Ezen belül is az oktatói és a hallgatói profil, vagyis a szoros értelemben vett, közvetlen tanulási-tanítási tevékenységek menedzselését helyeztük a fókuszba: arra voltunk kíváncsiak, hogy hol vannak problémák, azokat hogyan tudjuk kiküszöbölni, hogyan tudjuk jobbá, hatékonyabbá tenni a tanulási-tanítási folyamatot. Az elmúlt 5 évben, amíg ez a kutatás zajlott, ezek a célok folyamatosan változtak. A közvetlenül a gyakorlatra, a módszerekre fókuszáló célkitűzések folyamatosan távolodtak ettől a régiótól, és átmentek a képzési program szintjére, az oktatói szintről a szervezeti szintre terelődtek. Visszatekintve az egész folyamatra, úgy tűnik, hogy a felsőoktatás egészéről és magáról a Bologna-folyamatról, valamint annak a megvalósulásáról is lehet egy ilyen program mélyvizsgálatával következtetéseket levonni. Nem csupán arról van szó, hogy a Pedagógia alapszakon mi történt, hanem arról, hogy általában mi történik egy alapszakon, vagy általában mi történik egy képzési programmal, egy szervezettel, ha ilyen feladat elé áll, és mi történik a hallgatókkal, akik ebbe belekerülnek.

„...a szoros értelemben vett, közvetlen tanulási-tanítási tevékenységek menedzselését helyeztük a fókuszba...”

A kutatás céljai között szerepelt az is, hogy a már meglévő képzési programokba beépítsék a BaBe-kutatás eredményeit. Ez mennyire sikerült, illetve mennyire sikerülhet a jövőben?

Ez nagyon fontos kérdés, ugyanis az akciókutatás lényege ebből fakad, hogy kitűz maga elé egy célt, amelyet meghatározott tevékenységekkel megpróbál elérni, menet közben monitorozza a saját eredményeit, a keletkezett eredményeket pedig visszacsatolja a folyamatba, s ezek ismeretében új célkitűzéseket határoz meg. Az akciókutatásnak tehát van egy ilyen érdekes, spirális szerveződése. Ez az elv érvényesült a BaBe-kutatás időszakában is. Nagyon sok eredményt már akkor visszacsatoltunk, amikor az eredményt nyertük. Például előadás helyett gyakorlattá szerveztünk tantárgyakat, mert kiderült, hogy rosszul voltak besorolva. Ha egy tantárgyról kiderült, hogy tanulásszervezési körülményei rendezetlenek, akkor azon módosítottunk. Ha pedig szükségessé vált oktatók együttműködése, mert tantárgyak egymással összefüggtek, akkor ezt lehetővé tettük. A változtatásoknak, fejlesztéseknek azonban volt egy olyan szintje, amelyet már nem lehetséges kifejezetten oktatói hatáskörben megoldani,

„Az alapszak most már egy sokkal korszerűbb tartalommal, szerkezetben és kimenettel fogadja a hallgatókat.”

hanem ehhez szükséges volt az egyetem szenátusi jóváhagyása is, és ez a képzési program módosítása volt. A 2011-es újjászervezéskor nagyon sok, általunk rizikófaktornak tekintett tényezőt meg tudtunk oldani a Pedagógia BA képzésben. Az alapszak most már egy sokkal korszerűbb tartalommal, szerkezetben és kimenettel fogadja a hallgatókat.

Hogyan támogatta a Kutatóegyetemi projekt a BaBe-kutatást?

A Kutatóegyetemi projekt nélkül nem tudtuk volna a BaBe-kutatást ilyen minőségben lezárni, ugyanis előtte nem sikerült finanszírozást állítanunk a kutatás mögé. Lényegében az oktatók elkötelezettsége és a szakma iránti tisztelete volt az, ami mozgatta a kutatócsoportot. Bizonyos idő elteltével azonban elérkeztünk oda, amikor a BaBe-projekt emiatt a körülmény miatt kiszáradni látszott. A kutatóegyetemi pályázatnak köszönhetően viszont új lendületet kapott a projekt: a teljes BaBe kutatói bázist, adatbázist és információbázist archiváltuk és rendszereztük, és ezekből olyan tanulmányokat készítettünk, amelyekben a 2006 és 2011 közötti tevékenységkört és eredményeket különböző tematikus egységek mentén mutattuk be. Ugyancsak a pályázatnak volt köszönhető az is, hogy a BaBe-kutatás eredményeit disszeminálni tudtuk különböző helyeken, hazai és nemzetközi konferenciákon.

Milyen jelentőséggel bírt a Kutatóegyetemi pályázat a tanszék, a kutatócsoport, illetve a kutatók számára? Milyen együttműködések alakultak ki a kutatási folyamat alatt?

A kutatóegyetemi projekt az oktatói együttműködés a BaBe-projektben egyébként is meglévő kapacitásait erősítette föl. Egy olyan társas tanulási folyamat zajlott a pályázat idején, amire korábban nem volt mód. Ez azt bizonyítja, hogy megfelelő feltételek mellett nemcsak egyszerűen megszületnek az eredmények, hanem az a rengeteg tudás, ami rendelkezésre áll, kumulálódni képes, így egy sokkal magasabb minőség tud létrejönni, mint ami korábban volt. Az együttműködés remekül működött a különböző elemi projektek között, mint például a szakkollégiumokkal, ahol a különböző karokról érkezett hallgatók közreműködésével, vagy a doktori iskolai elemi projekttel tudtunk megvalósítani részfeladatokat.

Mit jelenthetnek a BaBe-kutatás eredményei más intézmények számára?

Amit mi jelentős eredménynek tartunk, hogy a kutatás, fejlesztés és innováció egymástól elválaszthatatlan elemek. Ma már nemigen lehet úgy gondolkodni egy kutatásról, mint ami az akadémiai elefántcsonttoronyban történik, és csak a „tudósok” privilégiuma. Nehezen képzelhető el ma már az, hogy egy sikeres fejlesztés előtt és alatt ne legyen kutatás. Nagyon fontos hangsúlyozni, hogy azok a fejlesztések, amelyeket nem támasztanak alá kutatásokkal, nem fognak megállni a maguk lábán, ki fog derülni róluk, hogy működésképtelenek,

vagy legalábbis nagyon nehezen és sok-sok korrekció árán tudnak majd csak a működésben egyenesbe kerülni. Egy másik eredmény a bolognai folyamat tulajdonságainak megismerése: a felsőoktatás és a tudomány világa párban működik, ebben a kulturális alrendszerben kell a tudományokat újraalkotni, s a felnövekvő nemzedéknek lehetővé tenni, hogy az eredményekkel gyorsan, közvetlenül megismerkedhessen. De ez csak az egyik feladata a felsőoktatásnak. A másik az, hogy felkészült szakembereket kell kibocsátania a munka világába. A BaBe-projekt kapcsán talán általánosítható tapasztalat az, hogy ezt a két szempontot összhangba lehet hozni. Egy harmadik eredmény ugyancsak a felsőoktatás működésével van kapcsolatban. A korábbi tapasztalatunk az volt – és ezt kutatásokkal is alá lehetett támasztani –, hogy a felsőoktatás működése szigetszerű; kis tanszékek, tanszékcsoportok sokszor egymástól elszigetelten működnek. Tehát a magyar felsőoktatásban aggályos a kooperáció, az együttműködés alacsony szintje.

„Az oktatónak egy adott szituációban tanulóképesnek kell lennie...”

A BaBe-kutatás eredménye az, hogy azok a szervezetek, amelyekben ilyen BaBe-szerű projek-

tek zajlanak, képesek arra, hogy maguk is tanuljanak. Az oktatónak egy adott szituációban tanulóképesnek kell lennie, és megfelelő feltételek esetén így is viselkedik. Az ilyen irányban elkötelezett oktatókból ki tud alakulni egy olyan szervezet, amely a célkitűzését, a saját policyjét ekképpen tudja megfogalmazni, és emögé tudja rendelni azokat az eszközöket, amelyekkel ezt el is tudja érni. Tehát tanuló szervezetté válva a fejlesztési, innovációs folyamatok nagyobb biztonságban zajlanak le, és a változást jobban tudják menedzselni.

Milyen folytatása képzelhető el a BaBe-kutatásnak, milyen további kutatásokra lenne szükség és milyen lehetőségek vannak erre vonatkozóan?

2011-ben úgy tűnt, hogy a Pedagógia alapszak megújításával lezárult egy folyamat. De nem így történt. Az előbb azzal fejeztem be, hogy egy tanuló szervezet képes a változást menedzselni, adaptív tud lenni a változó körülmények között. A BaBe-projekt arra is jó példa, hogy a fejlesztéseknek nincs végük. Ellenkezőleg. Új minőséggel, új célkitűzésekkel halad tovább a folyamat. Például a megújult Pedagógia alapszakon tanító oktatók összeszerveződtek egy „tantestületté”.

„Új minőséggel, új célkitűzésekkel halad tovább a folyamat.”

Ennek kapcsán rendszeresen és közösen megéljük azokat a tevékenységeket, amelyek ahhoz szükségesek, hogy mi magunk tudatosabbak legyünk a munkában, és ezáltal jobban tudjuk segíteni a hallgatókat abban, hogy el tudjanak jutni a kitűzött tanulási eredményekhez. Összességében azt gondolom, hogy nagyon sok olyan terület van még, amelynek kutatása aktuális lenne. Ami minket például most nagyon érdekel, az a szervezeti és hallgatói

oldal. Kisebb munkacsoportok már létrejöttek: már működik „a hallgatók hangja” vagy az oktatói kompetenciák témáinak kutatására verbuválódott team. Próbálunk ezekre a kutatásokra is forrást találni. Végül, de nem utolsósorban meg kell említenem, hogy a BaBe-kutatás eredményei nem születhettek volna meg a kutatócsoport tagjainak munkássága nélkül: Dóczi-Vámos Gabriella, Gaskó Krisztina, Kálmán Orsolya, Kopp Erika, Lénárd Sándor, Lukács István, Rapos Nóra, Szarka Emese, Szivák Judit.

Az interjút Wittmann Zsolt készítette.



ÉLETMÓD- ÉS EGÉSZSÉGFEJLESZTÉSI KUTATÁSOK A GYERMEKEK KÖRÉBEN



Az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar két egészségneveléssel foglalkozó szakemberét, Mészárosné Darvai Sarolta főiskolai docenst, a Természettudományi Tanszék vezetőjét és Csányi Tamás egyetemi adjunktust kérdezte Szoboszlai Andrea arról, hogyan is valósul meg gyermekkorban az egészségnevelés, és hogyan fejlődik a gyermekek mozgása, ami az egészséges életmód elengedhetetlenül fontos része.

Napjainkban az egészség megőrzésére, az egészséges életmód az egész társadalom érdeklődésének középpontjába került mind egyéni, mind állami szinten. Részen az egészséget veszélyeztető tényezők megjelenése miatt, részben az egészségmegőrzés népegészségügyi jelentősége miatt.

Az egészségre nevelés leghatékonyabb időszaka azonban a kisgyermekkor, amikor az egészséges táplálkozás, a mozgás iránti igény még könnyen beépíthető a felnövő nemzedék életmódjába. Nem véletlen, hogy az ELTE pedagógusképzési rendszerében az életmód- és egészségfejlesztés kiemelt területet jelent.

„Az egészségre nevelés leghatékonyabb időszaka azonban a kisgyermekkor, amikor az egészséges táplálkozás, a mozgás iránti igény még könnyen beépíthető a felnövő nemzedék életmódjába.”

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem a magyar pedagógusképzés fellelőjére, ahol a pedagógusképzés teljes vertikuma megtalálható, a csecsemő- és kisgyermeknevelő szaktól kezdve az óvodapedagógus, a tanító, a tanárképzésen át, egészen a neveléstudományi doktori iskoláig. Az Óvó- és Tanítóképző Karon különös figyelem fordítódik az egészségnevelés kérdéseire. Ezt mutatja, hogy a TÖK két tanszékén folyik kutatóegyetemi projekt munka.

A Testnevelés Tanszéken Tihanyiné Hős Ágnes és Csányi Tamás vezetésével azt vizsgálják, hogy az óvodai környezet milyen szerepet játszik a 3–7 éves korú gyermekek habituális fizikai aktivitásában. A kutatás – a pályázati támogatásnak köszönhetően – egy világszínvonalú, az országban egyedülálló mérőeszköz, a triaxiális mozgásszenzor segítségével valósul meg. Mi a kutatások célja, hol valósul meg?

A Tanító- és Óvóképző Karon gyakorlatilag a születéstől 12 éves korig terjedően foglalkozunk a gyerekek mozgással kapcsolatos fejlődésével, kutatjuk a fejlesztési lehetőségeket. A projekt kutatási területe adódott a tanszék megelőzően kialakult kutatási profiljából, hiszen Tihanyiné Hős Ágnes, az elemi projekt vezetője, valamint Rácz Katalin és Vári Péter a fizikai aktivitás különböző részterületeiből írták a doktori disszertációjukat, és az én kutatási témám is ehhez kapcsolódik. A kutatómunka széleskörű szakirodalmi tájékozódással indult. A mozgás, a mozgás mennyiségének, a fizikai aktivitásnak a mérése nemzetközi szinten nagyon felkapott terület manapság, sokan használják az általunk beszerzett eszközöket a 3–7 éves gyerekek fizikai aktivitásának méréséhez.

3–7 éves korú gyerekeket vizsgáltunk, és arra kerestük a választ, hogy a környezet, többek között az óvodai udvari feltételek hogyan befolyásolják az óvodáskorú gyermek mozgását. Azonban célcsoportnak tekintjük az óvodapedagógusokat is, akik a kutatási eredmények gyakorlati vetületével ismerkedhetnek meg. Meggyőződésünk szerint ugyanis kutatásainknak akkor van igazán értelme, ha konkrét pedagógiai, gyakorlati haszna is van.

Eddigi eredményeink igazolják, hogy az óvodaudvar feltételrendszerének megváltoztatásával a gyerekek mozgását pozitív irányba lehet befolyásolni, ráadásul mindenféle pedagógust igénylő beavatkozás nélkül. Az udvari eszközök mennyiségének és hozzáférhetőségének javítása önmagában

pluszmozgást eredményez a gyerekeknél. Voltaképpen nem az volt az elsődleges kérdés, hogy ha több eszköz áll rendelkezésre, többet fog-e mozogni a gyermek, mert ez várható volt, hanem az, hogy a különbség milyen mértékű,

„...az óvodaudvar feltételrendszerének megváltoztatásával a gyerekek mozgását pozitív irányba lehet befolyásolni, ráadásul mindenféle pedagógust igénylő beavatkozás nélkül.”

maga a mozgásos viselkedés milyen intenzitásváltozást mutat. Egyáltalán hogy néz ki az óvodáskorú gyerekek mozgásos viselkedése? A TÓK két partneróvodájának négy óvodai csoportját vizsgáltuk két adatfelvételi időpontban. A gyerekek négy óvodai napon keresztül viselték a triaxiális mozgásszenzornak nevezett mérőeszközt.

Személy szerint miért tartja fontosnak, hogy a gyerekek fizikai aktivitásáról adatokkal rendelkezünk?

Tudjuk azt, hogy a mozgásos viselkedés alapvetően meghatározza az egészséget. Úgy tűnik, hogy a globalizált és komputerezált világban a gyerekek mozgáslehetőségei jelentősen szűkülnek, egyre kevesebb szabad játékidő áll a rendelkezésükre. A szabad játékidő azért nagyon fontos, mert a szabad játék általában aktív játékot is jelent, és eközben a gyerekek folyamatos mozgásban is vannak, ami lehet többféle mozgástípus. Mivel a gyerekek számára rendelkezésre álló fizikai terek és lehetőségek beszűkültek, mozgáskészségük fejlőd-

dése korlátozott. Ennek közvetlen kihatása van arra, hogy felnőttként milyen lesz a viszonya a mozgáshoz. Aki a gyermekkori mozgás révén ügyessé vált, aki biztonságban érzi magát mozgás közben, az valószínű, hogy felnőttként is szívesen elmegy például teniszezni, vagy megpróbálkozik új mozgásformákkal. Aki kisgyermekkortól egyre szélesebb és magabiztosabb mozgásrepertoárral rendelkezik, az felnőttként is egészségesebben fog élni.

„Aki kisgyermekkortól egyre szélesebb és magabiztosabb mozgásrepertoárral rendelkezik, az felnőttként is egészségesebben fog élni.”

A pályázat hamarosan lezárul. Milyen eddigi eredményeket tudhat magáénak az elemi projekt?

Sajnos a projektünk – a közbeszerzési eljárásból adódó nehézségek miatt – jelentős csúszásban van. Az eddigi eredményeink érdekesek és biztatóak, megerősítik hipotéziseinket. Az elemi projekt eredményeit legkorábban a 2012. májusi Sporttudományi Kongresszuson fogjuk közzétenni. Abban bízunk, hogy sikerül széles körben megismertetni eredményeinket és minél több óvodapedagógust meggyőzni arról, hogy érdemes sok játékeszközt kivinni az udvarra, és megengedni, hogy az óvodások használják ezeket. Ezáltal a gyerekek ügyesednek, mozgásmennyiségük nő, és ez visszahat az egészségükre.

Milyen együttműködések segítették a kutatás megvalósulását?



A kutatómunkában több szakember és szervezeti egység is közreműködött. Kari szinten megalapítottuk a kisgyermekek mozgásos viselkedését vizsgáló kutatóműhelyt. Jó a kapcsolatunk az Egészségfejlesztési és Sporttudományi Intézettel, reméljük a projekt lezárása után lesznek további sikeres együttműködési lehetőségeink. A Pedagógikum kutatóegyetemi projekt a jövőnket alapozta meg. A beszerzett mozgásszenzor a következő három-öt évben további kutatási lehetőségeket kínál számunkra. Továbbá fontos megemlíteni, hogy tapasztalatokat szereztünk kutatási projektek menedzselésében is, ami ugyancsak fontos a kutatás világában. A belső és külső kommunikáció szempontjából is rendkívül fontos a volt a projekt tapasztalata, hiszen sokkal közelebb kerültek egymáshoz mind kari szinten, mind pedig karközi szinten a hasonló témában kutató, oktató kollégák. Megismertük és folyamatosan megismerjük egymást és egymás munkáját. Elképzelhető, hogy mozgásszenzorok köré épülő, újszerű interdiszciplináris kutatásokat kezdeményezünk a jövőben a Nyugat-magyarországi Egyetemmel és a Semmelweis Egyetemmel.

Mészárosné Darvai Sarolta az „Egészségtudatos magatartásformálás gyermekkorban” című elemi projekt vezetője. Az ön projektjének mi a célja, milyen feladatokat végeztek el?

A csecsemő- és kisgyermeknevelő, az óvodapedagógus és a tanító szakok tantervi hálójában nem szerepelt és ma sem szerepel kötelező tantárgyként az egészségfejlesztés. A tanító szak természetismeret műveltségterületes hallgatói számára kötelezően választható tantárgyként jelenik meg. Az egészség témakörét a Funkcionális anatómia és az Egészségtan kötelező tantárgyak foglalják magukban. A kutatásnak két iránya volt, egyrészt a 0–3 éves korú gyermekek egészséges szokásrendszerének kialakításáról kívántunk adatokat gyűjteni, másfelől a három szak hallgatói számára *Egészségfejlesztés* címmel egy szabadon választható kurzust indítottunk.

Ön szerint mi szükséges ahhoz, hogy a pedagógus jó egészségfejlesztővé váljon?

A pedagógusképzésben alapvető fontosságú az egészségre nevelés témakörének bevezetése, mert a gyerekek számára a pedagógus személyisége meghatározó, mintaértékű. Természetesen szükséges a biztos szakmai háttér, pedagógiai és pszichológiai ismeretek, az életkori sajátosságok ismerete, a gyakorlati egészségnevelési ismeretek, továbbá mindaz, amit az Egészségfejlesztés, a Funkcionális anatómia és az Egészségtan tantárgyakban tanulnak a hallgatók.

„A pedagógusképzésben alapvető fontosságú az egészségre nevelés témakörének bevezetése, mert a gyerekek számára a pedagógus a minta.”

Milyen feladatok valósultak meg a projekt keretében, mit tartanak a legfontosabb eredményeknek?

A projekt eredményének tekintjük, hogy megvalósítottuk az *Egészségfejlesztés* címet viselő kurzust. Ennek keretében egészségnapot szervezünk minden év áprilisában, s ezekre külső szakembereket is meghívunk. A programok nemcsak a hallgatóknak szólnak, hanem a szakmai gyakorlatvezető oktatóknak is.

A bölcsődéskorú gyermekekre vonatkozó kutatás címe *A bölcsődék szerepe az egészséges szokásrendszer kialakításában*. A longitudinális vizsgálat 2011. szeptember 1. és október 31. között kezdődött, a bölcsődékbe történő beíratási, beszoktatási időszakban, a közép-magyarországi régió bölcsődéiben. A kutatás első részében a bölcsődékbe járó gyerekek szüleivel töltöttünk ki kérdőívet, amelynek célja a gyerekek otthoni szokásrendszerének megismerése volt. Ezáltal képet kaptunk a szociodemográfiai adatokról, a gyerekek szokásairól, napirendjéről, táplálkozási, alvási, levegőzési, játszási szokásairól. A kutatás második

szakaszában minden 3. életévét betöltő gyermek szülőjével töltetünk ki egy-egy kérdőívet, amely arra keresi a választ, hogy a bölcsőde mennyire felelt meg a család elvárásainak. Tapasztaltak-e változást a gyermek viselkedésében, amit a bölcsődei nevelésnek, gondozásnak tulajdonítanak, milyen elemeket vettek át tudatosan a bölcsődei gyakorlatból? E kutatásról elmondható, hogy hiánypótló, a bölcsődés korosztályra vonatkozóan nincs ilyen hazai kutatás. Elkészült továbbá egy tanulmánykötet, ami oktatási segédanyagként is használható.

Miben áll a kutatóegyetemi pályázat jelentősége a tanszék, a kutatócsoport szempontjából?

Nagy öröm számunkra, hogy az elemi projektben együttműködtünk a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karral és a Pedagógiai és Pszichológiai Karral, illetve gyakorló bölcsődék, óvodák, iskolák is részt vettek a kutatásban. Bekapcsolódott a projektbe az Országos Gyermek-egészségügyi Intézet és a Frankfurti Európai Iskolai is. Több szakemberrel is együtt dolgozhattunk, többek között prof. dr. Gósy Máriával, az MTA doktorával és Simonyi Istvánnal, a NEFMI egészségfejlesztési szakreferensével. Doktoranduszok, az Illyés Sándor Szakkollégium és saját karunk hallgatói is segítették a projekt megvalósulását.

Mindenképpen elmondható, hogy a projekt inspirációt adott a munkánkhoz. Segítette a kapcsolatépítést, lehetővé tette külföldi és hazai konferenciákon való részvételünket, tanulmánykötet megjelenését.

Az interjút Szoboszlai Andrea készítette.



KOCKÁZAT NÉLKÜL NINCS NYERESÉG



Juhász Edina Fruzsina beszélgetett Faragó Klárával, az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Pszichológiai Intézetének professzorával, aki úttörő szerepet játszott abban, hogy a döntés és gazdaságpszichológia az egyetemi képzésben meghonosodjon, valamint a képzéshez szükséges egyetemi tantervek és tananyagok kidolgozásra kerüljenek.

Ön „Az etnikai kulturális identitásfejlődés európai távlatai” című projektsomag keretében a Sikeres döntések – adaptív kockázatvállalás témát kutatja. Kérem foglalja össze, hogy valójában miről szól a kutatás?

Ahogy elemi projektünk címe is sugallja, a kockázatvállalásnak van adaptív és nem adaptív formája. A nem adaptív forma olyan kockázatvállalás, amelynek során az egyén önmaga vagy a társadalom számára káros tevékenységet végez, mint például a bűnözés vagy az alkoholizmus. Az adaptív kockázatvállaló viszont azért vállal kockázatot, hogy valamilyen – önmaga vagy a társadalom számára – hasznos és fontos célt elérjen. A mindennapi életben a társadalom számára is nagyon fontos, hogy az emberek adaptív kockázatvállalásra vállalkozzanak, mert ez a gazdasági élet és az egyéni ambíció motorja, ezért vizsgáljuk kutatócsoportunkkal ezt a kérdést. Külön aktualitást ad a gazdasági válság, hiszen a válságból való kilábalás egyik eszköze a kockázatvállalás.

„A mindennapi életben a társadalom számára is nagyon fontos, hogy az emberek adaptív kockázatvállalásra vállalkozzanak, mert ez a gazdasági élet és az egyéni ambíció motorja...”

A gazdasági válság erős hatásai miatt kezdett e téma kutatásába? Mi tekinthető a kutatás előzményének?

Nem közvetlen előzménye a kutatásnak a gazdasági válság, ez inkább külső körülmény, ami a már létező kutatási kérdésünket tovább inspirálta. A témával régebb óta foglalkozunk tudományos szinten. Korábban vizsgálataink a laikusok és szakértők kockázatesztelését elemezték. Magyarázatot kerestünk arra, hogy a szakértők, akikről azt feltételezi a társadalom, hogy objektív sztemderdek alapján értékelik a kockázatokat, miért vitatkoznak egymással az olyan kérdésekben például, hogy egy adott helyszín alkalmas-e nukleáris

hulladék elhelyezésére. Másrésztől azt is szeretnénk volna megérteni, hogy a laikusok, akik bizonyos könnyen elkerülhető kockázatokkal szemben közönyt mutatnak (például nem használják a biztonsági övüket, vagy túl gyorsan vezetnek), miért tiltakoznak más, a szakértők által sokkal kevésbé koc-

kázatosnak ítélt dolgok miatt (például a pécsi Tubesre tervezett NATO-lokátor). A vizsgálatakból kiderült, hogy a laikusok a szakértőkkel szemben minő-

ségi szempontok alapján ítélik meg a kockázatokat (például egyszerre sok ember hal meg baj esetén, az egyén semmit sem tud tenni a baj elhárítására). Kultúrközi vizsgálatainkból kiderült, hogy a megítélés fő dimenziói igen hasonlóak a különböző kultúrákban, de az

„...az eltérő kultúrák máshogy jellemzik, mást tartanak veszélyesnek...”

„...a laikusok, akik bizonyos könnyen elkerülhető kockázatokkal szemben közönyt mutatnak...”

egyes tevékenységeket az eltérő kultúrák máshogy jellemzik, mást tartanak veszélyesnek vagy ismeretlennek.

Mi a kutatás fő célja, és milyen típusú kutatási feladatokat vállaltak?

A kutatás fő célja az, hogy a kockázatvállalásnak személyi és helyzeti meghatározó tényezőit vizsgáljuk, illetve bizonyos személyi jellemvonások kockázatvállalásban játszott szerepét megállapítsuk. Mindannyian foglalkozunk az úgynevezett promóció- és prevenciófókuszú beállítódás hatásával. Promóciófókuszú beállítódás az, amikor az egyén elsősorban arra motivált, hogy céljait elérje, a prevenciófókuszú pedig olyan beállítódás, ami úgy motiválja az embereket, hogy a bajt elkerüljék. Azt vizsgáljuk, hogy a kockázatvállalásra hogyan hatnak ezek a beállítódások. A helyzeti tényező pillanatnyilag elsősorban a válság, illetve az, hogy hogyan függ a kockázatvállalás attól, hogy nyereségnek vagy veszteségnek tűntetjük fel a helyzetet, illetve hogyan függ attól, hogy a pozitív és negatív beállítás sorrendjét hogyan változtatjuk.

„...a válság miatt csökkenő erőforrások keltette helyzetre hogyan reagálnak az emberek.”

Milyen területeken végzik a kutatást és milyen célcsoportokat érintenek?

Négy témacsoportban, négy területen végezzük a kutatást. Az első témának én magam vagyok a témafelelőse. Ez az erőforrás kockázatvállalásra gyakorolt hatásával foglalkozik. Ez a téma – csakúgy, mint a többi vizsgált kérdésünk – összefügg a gazdasági válsággal. Amikor azt a kérdést kutatjuk, hogy milyen hatást vált ki az, ha valaki sok, illetve nagyon szűkös erőforrással rendelkezik, akkor választ kapunk arra, hogy a válság miatt csökkenő

erőforrások keltette helyzetre hogyan reagálnak az emberek. Az erőforrásokban dúskáló úgy véli, hogy nyugodtan vállalhatja a kockázatot, hiszen a veszteséget könnyen el tudja viselni, vagy inkább védi az eddig felhalmozott tartalékait. Az, akinek kimerülőfélben vannak az erőforrásai, vajon kockázatot vállal-e, hogy megragadja az adódó lehetőséget helyzete megjavítására, vagy a helyzetén radikálisan nem javító biztonságos megoldást választja, feladva a valódi változtatást.

Egy másik témánk, ami megint szervesen illeszkedik a gazdasági válság kontextusába,

arra irányul, hogy a kockázatvállalást hogyan befolyásolja az, ha a külső környezet javul vagy romlik. Itt a kockázatvállalás pénz befektetését jelenti, amikor kockázatosabb részvényekből vagy biztonságosabb állampapírokból kell portfóliókat összeállítani, miközben a külső körülmények hatására a papírok értéke változik, javul, romlik vagy jelentősen romlik, azaz válságot jelez. Ennek a témának Móra László Xavér a gondozója.

Harmadik témánk a szervezetek kockázatvállalása. Arra a kérdésre keressük a választ, hogy magyarországi vállalatoknál hogyan függ össze a sikeresség, a kompetencia és a kockázatvállalás. A sikerességet és a kockázatvállalást a közgazdasági mutatókkal mérhető eredmények vagy inkább a pszichológiai változók határozzák-e meg? Az első mérés még

„A sikerességet és a kockázatvállalást a közgazdasági mutatókkal mérhető eredmények vagy inkább a pszichológiai változók határozzák-e meg?”

a gazdasági válság előtt történt, két további időpontban megismételve a vizsgálatokat nyomon követhettük a gazdasági válság hatásait longitudinálisan is. A téma Kádi Anna PhD-kutatásaiban realizálódik.

Végül negyedik, Kiss Orhidea által vezetett témánk az egyéni vásárlói magatartással foglalkozik, kitüntetetten az online vásárlási szokásokkal. A fő kérdések ezen a területen arra irányulnak, hogy mennyire tartják az emberek kockázatosnak az online vásárlást, illetve mekkora bizalom övezi.

A négy kutatási irányban – gondolom – többféle kutatási módszert alkalmaznak. Melyek ezek?

Az erőforrás hatása a kockázatvállalásra témakörben kutatásainkat terepkísérletben végezzük, célunk, hogy kutatásunk minél életszerűbb legyen. Kísérleti helyzetet teremtünk, vagyis manipuláljuk a változókat, de ugyanakkor a kísérleti személyek egy életszerű helyzetben vannak, nem tudják, hogy kísérletben vesznek részt és tényleges tét mellett,

tényleges döntéseket hoznak. Nagyon fontos körülménynek tartom ezt, mert a laboratóriumi kísérletekkel szemben jogos kérdésként merül fel az, hogy az eredmények, amiket a kísérletvezetők laboratóriumi körülmények között kapnak, érvényesek-e a mindennapi életben. A tőzsdei szimuláció

kevésbé életszerű, a pszichológia szokásos laboratóriumi kísérleti módszertanát követi. A személyek, akik részt vesznek a tőzsdében, azt tapasztalják a kísérletben, hogy javul, romlik, vagy egyenesen válságossá válik

„Mindegyik kutatásunkban tetten értük a gazdasági válság jelentős szerepét, azonosítani tudtuk azt a jellegzetes reakciót, hogy a gazdasági válsághelyzet, az erőforrások szűkülése a kockázatvállalás csökkenését idézi elő, és nem az előremenekülés a tipikus reakció.”

a helyzet, s ennek hatására módosíthatják befektetési viselkedésüket. A szervezetek keretében végzett vizsgálatok tényleges szervezetekkel folynak, a vezetőket megkérdezzük arról, hogy milyen területeken hogyan vállalnak kockázatot, hogyan viszonyulnak az innovációhoz. A véleményüket objektív adatokkal is összehasonlíttuk, egyben azt is megnézzük, hogy a szubjektív képük a saját tevékenységükről, illetve a tényleges tevékenységük milyen összefüggést mutat. Az online vásárlással kapcsolatos releváns kérdéseket fókuszcsoportos módszerrel gyűjtöttük össze. A vizsgálatban kérdőíveket használunk, de a személyek végignéznék online felületeket is, és ezekről mondanak véleményt több dimenzió mentén.

Milyen eredmények születtek az eddigi munka folyamán?

Mindegyik kutatásunkban tetten értük a gazdasági válság jelentős szerepét, azonosítani tudtuk azt a jellegzetes reakciót, hogy a gazdasági válsághelyzet, az erőforrások szűkülése a kockázatvállalás csökkenését idézi elő, és nem az előremenekülés a tipikus reakció.

Az erőforrással kapcsolatos vizsgálatunkból az derült ki, hogy a magas erőforrással rendelkezők vállalják a legnagyobb kockázatot, míg a kevés erőforrással rendelkezők inkább kerülnek

„Azt tapasztaltuk, hogy a sikeresség és a kockázatvállalás megítélése elsősorban a pszichológiai tényezők és nem az objektív gazdálkodási eredmények függvénye.”

a kockázatot, csak akkor vállalnak kockázatot, ha pozitív kilátások illúzióját tudják maguknak felrajzolni. Ha először negatívnak mutatjuk be számukra a helyzetet és utána pozitívnak, az nagyon lerombolja a kockázatvállalási hajlandóságot, ha viszont először pozitívnak mutatjuk be ugyanazt a helyzetet és másodszor negatívnak, akkor sokkal nagyobb kockázatot vállalnak. Megpróbálnak kockázatvállalással kimenekülni a nehéz helyzetből, de csak akkor, ha a kilátásokat pozitívnak érzélik. Fontos megemlíteni azt is, hogy ahol a laboratóriumi helyzetben a terephelyzettel ellentétes eredmények születtek, ott a személyek úgy

vélték, hogy akkor vállalnának kockázatot, ha szűkös lenne az erőforrásuk, bőségben nem kockáztatnának.

A valódi és a szubjektíven értékelt viselkedés kettősségére a szervezeti vizsgálatok során is rá tudtunk mutatni. Azt tapasztaltuk, hogy a sikeresség és a kockázatvállalás megítélése elsősorban a pszichológiai tényezők és nem az objektív gazdálkodási eredmé-

„...a válság nagy befolyást gyakorol az emberek befektetési viselkedésére.”

nyek függvénye. A vezetők felülértékelik mind sikerességüket, mind kockázatvállalásukat. A valójában sikertelen szervezetek vezetői jelentősen felülértékelik a válságban a kockázatvállalásukat,

ezt a célravezetőnek gondolt stratégiát a valóságban azonban nem realizálják. Ami a siker és kockázatvállalás kapcsolatát illeti, azt tapasztaltuk, hogy a sok erőforrást összegyűjtő nagyon sikeres vállalatok vállalják a legmagasabb kockázatot, amit válság idején még tovább növelnek. A kevésbé sikeresek szintén magas kockázatot vállalnak, de válságban csökkentik kockázatvállalásukat. Az átlagosan sikeresek óvatosan védik erőforrásaikat. A nagyon nem sikeresek pedig egyáltalán nem vállalnak kockázatot. 2011-ben azonban „kétségeesetten” próbálkoztak.

„...aki általában a számítógéppel és technológiával szemben pozitív attitűddel viseltetik, szívesebben vásárol online...”

A tőzsdei szimuláció során szintén tapasztaltuk, hogy a válság nagy befolyást gyakorol az emberek befektetési viselkedésére. Ha egyszer megtapasztalták a válságot, akkor erősen lecsökken a kockázatvállalási kedvük, kialakítanak magukban egy úgynevezett válság-sémát arra, hogyan kezeljék befektetési szempontból a helyzetet. Amikor azonban javul a befektetői környezet, erre nem reagálnak időben, hanem az előzőekben kialakított válság-sémát alkalmazzák hosszabb időn keresztül.

Az online vásárlással kapcsolatban azt tapasztaltuk, hogy aki általában a számítógéppel és technológiával szemben pozitív attitűddel viseltetik, szívesebben vásárol online, aki webáruházban vásárol, a termékeket pozitívabban ítéli meg, mint a hagyományos üzletben vásároltakat. A webáruház webergonómiai szempontjai meghatározóak az online vásárlási attitűd alakulásában. Nemi különbségek kimutathatóak, életkori különbségek azonban nincsenek a számítógéppel szembeni attitűd, a hagyományos, online vásárlással szembeni attitűd, a kockázatoság, a kényszeres vásárlási hajlam tekintetében.

Látja-e a projekt folytatásának szükségességét, illetve amennyiben szükséges, milyen lehetőségek vannak a folytatásra?

Kutatásunk májusban lezárul, de az eredmények összesítése, publikálása még folyamatban van. Jelenleg három tanulmány van készülőben. Folytatni szeretnénk a kutatásunkat,

benyújtottunk egy OTKA pályázatot, amit kifejezetten a válság kérdéskörére orientálunk. Ebben a kutatásban a viselkedés további vizsgálata mellett a válsághoz kapcsolódó általános attitűdöket is be szeretnénk vonni.

A kutatóegyetemi programnak az egyik legfontosabb újdonsága, hogy lehetőséget ad doktoranduszoknak és hallgatóknak a kutatásban való részvételre, ez hogyan valósult meg ebben a projektben? Miben látja a kutatóegyetemi pályázat jelentőségét a tanszék és a kutatócsoport szempontjából?

A szervezetek kockázatvállalása témát az egyik doktorandusszal közösen csináljuk, az ő doktorandusztémája. A többi doktoranduszunk a kísérletek lebonyolításában vett részt. Elméleti és szakirodalmi vizsgálódásainkat, valamint a módszertani tapasztalatainkat, dilemmáinkat hasznosítottuk doktori programok és tematikák kidolgozásában is.

„...kérdésfeltevéseink és eredményeink nagy érdeklődést váltanak ki...”

Pályázati támogatás nélkül sokkal lassabban és nehezebben tudunk dolgozni. A pályázat egy szükséges külső és hatékony belső ösztönző is, mert keretet ad a kutatásainknak. Megjelenési felületeket teremt a kutatásaink számára. Azt tapasztaltuk, hogy kérdésfeltevéseink és eredményeink nagy érdeklődést váltanak ki, és ennek minden bizonyára része az a keret és az a disszeminációs tevékenység, melyet a TÁMOP pályázat munkatársai végeznek. Számunkra nem az anyagi forrás volt a legfontosabb, mert kis költségű pályázatként működünk, bár igen sokban segített az, hogy kutatási asszisztentst tudtunk alkalmazni erre az időszakra, aki összefogta, szervezte és bonyolította a kutatómunka feladatait, segített az adminisztráció hatékony és pontos lebonyolításában. A TÁMOP kínálta háttér lehetőséget adott kooperációra más kutatócsoportokkal, azok tevékenységének nyomon követésére. A bemutatkozási alkalmak nagyon inspirálóan hatottak a kutatócsoportunkra.

A sikeres gazdasági és társadalmi innováció kulcsa a megfelelő döntések meghozatala és a kockázatvállalás lenne?

Igen. A jó döntések fontosak a nehézségekkel való megküzdés, az új utak megtalálása szempontjából. Kockázat nélkül nincs nyereség, ha az ember csak vár a fejlődésre, de nem tesz érte, akkor nem történik semmi. Válságos, nehéz időben még inkább szükséges ez, új, eddig még ki nem próbált megoldásokkal lehet a lefelé tartó tendenciákat megváltoztatni.

„Kockázat nélkül nincs nyereség, ha az ember csak vár a fejlődésre, de nem tesz érte, akkor nem történik semmi.”

Milyen jelentőséget tulajdonít hasonló gondolkodásmód, kompetenciák elsajátításának az oktatásban?

Próbálunk sort keríteni olyan kurzusok, kompetenciafejlesztő tréningek kidolgozására, amelyek a vállalkozószellemet ösztönzik. A Pedagógiai és Pszichológiai karon működő szervezet és döntépszichológiai programunk keretein belül foglalkozunk hasonló kérdésekkel.

Az interjút Juhász Edina Fruzsina készítette.



KÉPZŐK, HA KÉPZŐDNEK



A pedagógusképzés tartalmi és szerkezeti fejlesztését célzó pályázati projektek munkacsoportjának tagját, a pályaszocializációs folyamat jellemzőinek megismerésével foglalkozó kutatót, az ELTE Tanító és Óvóképző Kar Neveléstudományi Tanszékének korábbi vezetőjét, Podráczky Judit főiskolai docenst kérdezte Tóth Anita, az ELTE Kutatóegyetemi projekt Pedagógikum alprojektjében megvalósított *Képzők képzése* elemi projektről.

Milyen előzményei voltak a képzők továbbképzése programnak?

Elég sok előzménye volt a programnak különböző pályázati projektek keretében és más jellegű kari, de inkább tanszékekhez kötődő, illetve azokon átívelő kezdeményezések formájában is. Ilyen volt például a hátrányos helyzetű roma gyerekek nevelése-oktatása, és az ő támogatásukra alkalmazható módszerek, az ezzel kapcsolatos ismeretrendszer beépítése, megjelenítése a tanító- és óvóképzésben. Előzményként említhetem a *Lépésről lépésre* program hazai iskolai adaptációját is. Összefoglalóan azt mondhatom, hogy inkább

„Arra törekedtünk, hogy az általunk fontosnak tartott módszerek és szemlélet beépüljön, szerves részévé váljon a tanító- és óvóképzés oktatási gyakorlatának.”

oktatókhoz vagy szervezeti egységekhez kötődő innovatív kezdeményezések előzték meg ezt a projektet. A *Képzők képzése* program éppen ezért azt célozta meg, hogy olyasmiben gondolkodjunk, ami nem egy-egy személyhez vagy szervezeti egységhez kötődik, hanem az egész kart megmozgató és lehetőleg minden oktatót bevonó kezdeményezés legyen. Arra törekedtünk, hogy az általunk fontosnak tartott módszerek és szemlélet beépüljön, szerves részévé váljon a tanító- és óvóképzés oktatási gyakorlatának.

A Képzők képzése programnak milyen konkrét céljai voltak, és kik voltak a célcsoportjai?

A program a tanulásirányítás hatékonyságát növelő tanítás- és tanulásmódszertani felkészítés részeként szerveződött, és a pedagógusoknak az alap- és továbbképzésben foglalkoztatott oktatók szemléletének formálását, pedagógiai kultúrájuk alakítását, gazdagítását, és az egymástól való tanulást célozta meg. A munka a hallgatókkal együtt történt, nélkülk nem is tudtuk volna megvalósítani, de a célcsoportot elsődlegesen az oktatók képezték.

Körülbelül mennyi oktatót és hallgatót érintett a projekt?

Programelemenként különböző számosságú oktató és hallgató vett részt. Például kiemelt, a kar egészét megmozgató program volt a projekthét. Ez tavaly közvetlenül 16 oktató és 280 hallgató bevonását jelentette, akik ténylegesen dolgoztak a projektekben, áttételesen viszont résztvevőként, a produktumok látogatóiként minden oktató megjelent, és több száz hallgató is azokon kívül, akik ténylegesen dolgoztak benne. Úgy tűnik, hogy ennek a programelemnek hagyományt tudunk teremteni a karon. Már kialakult az idei projekthét témahálójá. Az előző pályázat keretében az idő volt a fő csomópont, ami köré az alprojektek rendeződtek, most pedig – hallgatói kezdeményezésre – az alternatíva a fő téma. Projektenként 15 hallgató dolgozik együtt egy oktatóval, aki a folyamatot segíti, facilitálja.

„...a kar egészét megmozgató program volt a projekthét.”

Milyen főbb állomások voltak a projektnek?

A projekt keretében több tevékenységet terveztünk. Ezek között volt két külföldi út, az egyik Finnországba, a másik Dániába. Azért gondoltunk erre a két országra, mert mindkét helyen volt előzetes kapcsolatunk és tapasztalatunk. Finnország nagyon felkapott az egész világban, sokan vándorolnak oda, hogy megismerjék a PISA eredményeket produkáló „finn csodát”. Mi azt gondoltuk, hogy érdemes lenne Finnországot módszertanilag is tanulmányozni. Előzetes tapasztalataink mindkét célországban azt mutatták, hogy éppen a módszertani korszerűség lesz az egyik tanulnivaló Finnországból és Dániából is, ahol nagyon gyakorlatis az oktatás. A projekthét ötletét például Dániából vettük át, egy olyan pedagógusképző intézménytől, ahol a kollégáim tizenévvvel ezelőtt találkoztak vele először, és rácsodálkoztak, hogy a pedagógusképzésben intézményi szinten is lehet ilyet csinálni. Akkor még egy kicsit távolinak tűnt, hogy ezt rendszerszinten itthon is meg lehetne próbálni, de most, úgy tűnik, elérkezett az idő, hiszen olyan pályázati háttérhez jutottunk, amellyel e régi tervünket valóra tudtuk váltani. A tanulmányutak tapasztalatait a *Tudomány napja* című rendezvény keretében ismertettük meg az oktatókkal és a hallgatókkal. Már a projekt kezdetén, a külföldi utak szervezésével egyidejűleg elkezdjük szervezni olyan bemutatóórák felvételét is, amelyek módszertani segédanyagként lesznek hasznosíthatók az oktatásban. Beemeljük a tevékenységek sorába a *Mi ez a gyönyörű?* című programot is. Ez egy ének-zenei nevelési konferencia volt, ami azért kapcsolódott ide, mert a konferencia egész tematikája az élményszerűséget, az aktivitást és a modern IKT-eszközök használatát állította a középpontba. Ez egy nagyon jól sikerült rendezvény volt: 60 saját, önként jelentkező hallgatónk vett részt benne, és 52 fő érkezett más intézményből, elsősorban oktatók.

Milyen pedagógiai kompetenciák fejlesztésére gondoltak még a projekt keretében?

Szerveztünk egy workshopot és egy felkészítő tréninget is. A workshopnak az volt a célja, hogy a korszerű tanulásirányítási módszerek különböző szakterületeken való alkalmazását megmutassuk. Például hogy mit jelent egy kooperatív foglalkozás a matematikában, ugyanez hogy tud funkcionálni az ének-zenében, vagy például a portfóliót hogyan lehet alkalmazni a zenei nevelésben, és milyen a vizuális nevelésben való felhasználhatósága. A program egy részét képezte az IKT-ra felkészítő tréning is, ami az információs és kommunikációs technológiák oktatásban való alkalmazását mutatta be. Az IKT-ra felkészítő tréningben és a workshopon is a közös cél, a pedagóguskompetenciák kialakítása kapott hangsúlyt, hogy tudniillik mindezek az eszközök és módszerek hogyan használhatók fel a képzésben. Más szempontból segítheti a munkánkat a kari honlap fejlesztése, melynek keretében elsősorban multimédiás elemekkel kívánjuk bővíteni a felületet és korszerűsíteni az arculatot. Végül az utolsó állomás az, hogy a *Képzők képzése* program elemeit egy kötetben összegezzük.

Tervezik-e a projekt folytatását?

Mindenképpen. Az oktatói kar nyitottá vált arra, hogy a projekthét szervesen beépüljön és kredittel elismert kurzusként legyen jelen a képzés egészében. Ezt egyértelmű sikernek könyvelhetjük el. Úgy gondolom, hogy a munka nem csak ilyen módon tud folytatódni. Miután az egész alprogram az oktatók szemléletének és pedagógiai kultúrájának a fejlesztését célozta, az eredményesség és a folytatás a tantermekben dől majd el: ki mennyit tud, kíván hasznosítani az alprogram eredményeiből. Nekem az a tapasztalatom, hogy mivel nagyon fogékonyak voltak a résztvevő oktatók, az alprogram a pedagógusképzés javára vált.

„...az alprogram a pedagógusképzés javára vált.”

A karok és a tanszékek életében milyen jelentőséggel bírt ez a program?

Majdnem minden programelemben kértünk visszajelzést a résztvevőktől. Gyakori az a visszajelzés az oktatók oldaláról, hogy kiváló lehetőséget jelentettek ezek a programok az egymástól való tanulásra, hogy „nem is gondoltam, hogy más is foglalkozik ilyesmivel”, és

„Rácsodálkozhattunk egy-egy oktatónak a tevékenységére...”

hasonló gondolatok. Összetelálkoztak emberek, olyanok, akik itt dolgoztak a házban valahol egymás mellett, akik korábban talán nem is tudták egymásról, hogy ugyanaz a dolog érdekli őket.

Rácsodálkozhattunk egy-egy oktatónak a tevékenységére, ami nem volt széles körben ismert. Úgy gondolom tehát, hogy a program a személyes oktatói kapcsolatoknak és a tanszékek közötti kapcsolatoknak is kedvezett. Ezek a fejlesztések épp arra voltak jók, hogy ezeket a horizontális, de tanszékeken átívelő kapcsolatokat stimulálják és erősítsék.

Önnek személyesen mit jelentett ez a projekt?

Nagyon büszke vagyok arra, hogy bábáskodhattam felette. Sokszor éri a pedagógusképzést az a vád – ami egyrészt talán jogos, másrészt azért nem teljesen –, hogy csak kullogunk a közoktatás után, mert a közoktatás már régen máshol tart, az innovációnak pedig a képzésből kellene jönnie. Ez így nem teljesen igaz, mert nagyon sok közoktatási innováció indult a felsőoktatásban dolgozó szakemberek segítségével, támogatásával, közreműködésével. Bár ezen a karon is voltak mindig olyan emberek, akik nem kullogtak a közoktatás után, hanem előtte jártak, de mégsem mondhatjuk, hogy ez az egész pedagógusképzésre igaz. Ez a program azt célozta, hogy az egyéni innovációkat úgy terjesszük ki, hogy elültetődjön, gyökeret verjen egy nagyobb rendszer szintjén. Ha mi támogatni szeretnénk a hallgatókat, akik innen kimennek az iskolákba-óvodákba, ahol szükségük van egy gazdagabb módszertani eszköztárra, akkor azt nem tudjuk máshogy hitelesen elérni, mint úgy, hogy itt a képzésben erre mintát kapnak, példát látnak. Én személyesen nagyon örülök annak, hogy ez a törekvésünk helyet kaphatott egy olyan pályázati konstrukcióban, amely elsősorban a kutatást ösztönzi, ugyanakkor az oktatás fejlesztésére is lehetőséget adott.

Szembesültek-e olyan nehézséggel, akadállyal, amely hátráltatta a projekt megvalósulását?

A nehézséget nekem mindig, minden projektben a projekt adminisztrációja, a projekt pénzügyeivel való munka okozza. Kezdetben nehezebb volt, de aztán azt tapasztaltam, hogy nagyon készségesen segítette munkánkat a projektmenedzser, a pénzügyi felelős, a pályázati koordinátor, tehát viszonylag gyorsan és könnyen tudtunk úrrá lenni a problémákon. Nem volt könnyű a programok időbeli ütemezése és az információk áramoltatása sem. Hogy minden program olyan időpontban legyen, amikor az oktatóknak és a hallgatóknak is megfelel, és hogy az információk mindenhová eljussanak. A pályázat keretében lezajló projekthét megszervezése során például azt tanultuk meg, hogyan kell ezt hatékonyabban csinálni.

Ha összegezni kellene, hogy mire büszke a projekttel kapcsolatban, mit emelne ki?

Arra vagyok a legbüszkébb, hogy egy ilyen jellegű kezdeményezés ennyi oktatót meg tudott mozgatni, továbbá hogy a fejlesztés rendszerszinten, a tanulmányok részeként tud megjelenni. Erre nagyon büszke vagyok.

Az interjút Tóth Anita készítette.

A HARMADIK KOR EGYETEME – TANULÁS IDŐSKORBAN



Striker Sándor tanszékvezető egyetemi docens az ELTE Kutatóegyetemi Projektjének keretein belül az időskori tanulás pozitív hatásaival foglalkozik. A *Minőségi öregedés élethosszig tartó tanulás segítségével Európában* című elemi projekt vezetőjével Zsiga Aranka beszélgetett.

A kutatáshoz kapcsolódó első kérdésem, hogy miért fontos, illetve mit jelent az ön számára az időskori tanulás?

Közismert az öregedő társadalom jelensége, azaz hogy világszerte, de különösen Európában egyre növekszik az idősek aránya a társadalmon belül, amely jelentős terhet jelent minden ország nemzetgazdaságára, részben szociális, egészségügyi, de urbanizációs szempontból is, és ezekre a kérdésekre az egyik segítő válasz az idősek tanulása. Ez az egyik megközelítés.

A másik pedig, hogy több mint száz éve nagyon népszerű a felnőttek körében a pótlólagos tudásszerzés, a második esély jellegű tanulás, illetve a szabadidős tanulás.

A „második esély” elnevezés azt fedi, amikor szeretnének valami olyasmit megtanulni, amire addig nem volt lehetőségük, a szabadidős tanulás pedig azt, amikor egyszerűen csak az életörömlüket jobban fokozva hallgatnak olyan előadásokat a felnőttek, amelyekre munkájuk mellett nem volt lehetőségük.

Ez pedig nagyon sokféle célcsoportot jelent szakterületünkön, az andragógia világában. Az Andragógia Tanszék vezetője vagyok, és így ez az egyik legfontosabb fókusztevékenységünk.

A világ más részein, ahol erős középosztály van, és az idős korosztály fizetőképese, ez a réteg nagyon erős gazdasági potenciált jelent. Nálunk vásárlóerejük hiánya és az eltérő történelmi hagyományok miatt inkább szociálpolitikai, kultúrpolitikai kérdésként vetődik fel az idősügy.

Hazánkban hogyan valósul meg az időskori tanulás? Mennyire mutatkozik erre az idősek részéről igény?

Nagyon régóta nagyon nagy igény mutatkozik rá. Vissza kell gondolni arra, hogy a 60-as, 70-es években a József Attila Szabadegyetemet milyen sokan látogatták, s az Arany János Nyelviskolában a hallgatók döntő része már akkor is időskorú és nyugdíjas volt.

Tehát, nem új jelenség, hogy az idősek szívesen tanulnak, szívesen vesznek részt művelődési, kulturális és egyéb szabadidős programokon. Ugyanakkor ez nagyon erősen

környezet- és szervezésfüggő. A környezetfüggőt úgy értem, hogy nagyvárosi környezetben sokkal könnyebben hozzáférnek ezekhez a tanfolyamokhoz, művelődési alkalmakhoz az idősek, egyszerűen az utazási, elérhetőségi könnyebbség miatt. Vidéken sokkal elszigeteltebbek, különösen az ezer főnél kisebb településeken. Bizony ott nehéz hozzáférni kurzusokhoz, szabadidős, művelődési, tanulási lehetőségekhez. Vannak persze jó példák, ezért mondtam, hogy ez szervezésfüggő is, mert ahol olyan művelődési ház, felnőttoktató vagy közművelődési szakember, esetleg egyéb szolgáltató van, ott nagyobb az esély. Tehát nemcsak térség-, de nagyon erősen személyiségfüggő, szervezésfüggő ez a szakterület, mert az idősek – tiszteletre méltó kivételektől eltekintve, mint a hagyományörző csoportok vagy bizonyos nyugdíjasszervezetek – saját maguk Magyarországon nagyon ritkán szerveznek tanulóprogramokat. Ez inkább Skandináviára, azaz Svédországra, Dániára, Finnországra és Európán kívül Ausztráliára jellemző, ahol tanulókörök és népfőiskolai vagy ehhez hasonló jellegű programok vannak, amelyeket igen sok esetben idősek szerveznek. Magyarországon az időskorúak önszerveződése viszonylag új jelenség.

Mik az előzményei a kutatóegyetemi projekt keretein belül megvalósuló elemi projektnek?

Egy konkrét és egy korábbi előzmény van. Először a korábbi előzménnyel kezdeném. Én magam 1987 óta foglalkozom átképzésekkel, megváltozott munkaképességűek tanulási lehetőségeivel, és a 90-es évektől kezdve foglalkozom az idősek tanulásának segítségével.

2006-ban készült egy kötet, amelyet a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet támogatásával tanszékünk munkatársai állítottak össze kutatótársam, Szabóné dr. Molnár Anna szerkesztésében. Ebben akkor az időskorúaknak nyújtott európai képzési programokról készítettem egy európai áttekintést. Ez volt a korábbi előzmény, a közvetlen előzmény pedig az, hogy néhány évvel ezelőtt felkértek szakértőnek a fővárosban Újbudán, a minőségi öregedés, azaz a „quality ageing”, projektnevéen a Q-Ageing elnevezésű Európai Unió programjukban. Itt egy hét ország részvételével folyó, minőségi öregedés programban vettem részt, és véleményeztem az ebben a hét országban végbemenő minőségi öregedést segítő programokat. Korántsem csak tanulási projektek voltak ezek, de tetemes részük az időskorúak tanulási lehetőségeit próbálta elősegíteni. Ez tehát a közvetlen előzmény, s ezekkel az elméleti és gyakorlati tapasztalatokkal a hátam mögött vállalkoztam arra, hogy ezt az elemi projektet megpályázzam, amit sikerült is elnyerni. Így ezt a kutatást indítottuk be két évvel ezelőtt.

Mik a legfőbb tapasztalatai tanácsadóként az időskori tanulással kapcsolatban? Mik a nehézségei és sikerei, amiket ön lát?

Az időskori tanulás nehézségei és sikerei egygyökerűek, mert a nehézség mindig a körülmények megteremtése. Az idősek speciális igényekkel rendelkeznek, tehát nagyon jó fel-

tételeket kell biztosítani a tanulási tevékenységükhöz. Magának a helyszínnek megfelelőnek kell lennie, könnyen elérhetőnek, megfelelően világítottnak, az előadásoknál a programoknak jól hallhatóknak kell lenniük. Kényelmet, megfelelő fizikai feltételeket kell biztosítani. Ez fontos feltétele a sikernek, persze nélkülözhetetlen egy jó előadó és egy jó program. A fizikai körülmények azonban elengedhetetlenek ahhoz, hogy szívesen jöjjenek oda az idősök. Nagyon hálásak minden programért és rendkívül aktívak tudnak lenni, de át kell törni azokat a nehézségeket, amelyeket az ő részvételükben az életkoruk, fizikai nehézségeik jelentenek. Így a szervezők embersége, hozzáállása kiemelkedően fontos, valamint a tartalom és a körülmények együttes, megnyugtató, emberi minősége is.

Mik a kutatás főbb célkitűzései, feladatai és módszerei?

A kutatás célja az, hogy egyetemi hallgatóink az Andragógia Tanszéken, és tágabb értelemben a Neveléstudományi Intézetben, a Pedagógiai és Pszichológiai Karon a kutatás eredményeként vehessenek kézbe egy kézikönyvet az időskori tanulást segítő jó gyakorlatokról. Lesz természetesen egy elméleti bevezetés a minőségi életről, a minőségi öregedésről, hogy a tanulók elméletileg is legyenek tisztában azzal, hogy ezt a fogalomrendszert hogyan használjuk és mit jelent a minőségi élet, a minőségi öregedés problematikája. Ezen túlmenően, a különböző Európai Uniós pályázatokból, illetve az egyebütt is elérhető jó gyakorlatokból próbálunk példatárat összeállítani, hogy minél inkább át tudják tekinteni a hallgatók, hogy hol mit csinálnak, hiszen ezek a hallgatók nemcsak elmélettel fognak foglalkozni, hanem felnőttoktatóként kilépnek egy szervezői, programtervezői, oktatásszervezői környezetbe, ahol az ő feladatuk lesz, hogy akár ezen a területen is eredményesen tudjanak dolgozni. Azaz egy gyakorlatias, de elméleti megalapozottságú kézikönyvet kívánunk összeállítani magyarul és angolul éppen azért, mert oktatási kínálatunkban már jelenleg is ott van az idegen nyelvű oktatás, amit szeretnénk erősíteni.

Eddig milyen pedagógiai eredmények születtek a kutatás kapcsán?

A tanszékünk, a képzésünk pedagógiai programja az, hogy a kompetenciaalapú képzésnek megfelelően tudjanak a hallgatók kutatni is, ezért bevontunk mesterszakos hallgatókat is e kutatásba. Az oktatási segédanyaghoz forráskutatást, nemzetközi áttekintést végeztek, és interjúkat készítenek. Tehát, ha úgy tetszik, olyan pedagógiai célja van a kutatásnak, hogy a hallgatóink kutatási kompetenciáit fejlesszük.

Az általam ismert egyik célkitűzése az volt az elemi projektnek, hogy a „Harmadik Kor Egyeteme” képzési program létesítése és ennek indítása jöjjön létre az egyetemen. Miben látja ennek a fontosságát, és pontosan kiknek szól, kiket várnak egy ilyen képzésre?

A „Harmadik Kor Egyeteme” már futó program más országokban, részben Finnországban, Franciaországban, és Ausztráliában, de Magyarországon Miskolcon, Győrben és Óbudán is indult ilyen jellegű képzés. Itt szintén különböző koncepciók léteznek.

A finnek szívesen vegyítik az idősebb tanulókat a fiatalokkal, és felhasználják az oktatásban a vegyes csoportot arra, hogy az idősek átadhassák élettapasztalataikat. Ausztráliában az idősek az egyetemi keretek között saját maguk szervezik és egymásnak tartják az előadásokat. Tehát más és más koncepciók szerint, más és más gyakorlatok mentén folynak ilyen programok.

Az ELTE-n még nincs erre külön, bevett gyakorlat. Szerettük volna, ha lenne egy tanfolyam, ahol az ELTE nemzetközi hírű oktatói, mint kínálat jelennének meg a több százezes fővárosi időskorú és nyugdíjas potenciális hallgatóság számára. Később pedig lehessen olyan kurzusokat hirdetni, amelyek akár akkreditált, akár oklevelet, diplomát, fokozatot adó kurzusok, de ez egy nehéz és hosszú távú cél.

Az tény, hogy a nyugdíjasok „Életet az éveknek” Országos Szövetségének budapesti szervezete, valamint a Nyugdíjasok Budapesti Szövetsége mint igénylő már bejelentkezett egyetemünknel, elősegítette, hogy az eddigi elméleti és gyakorlati kutatómunkára alapozva nagy örömeinkre és a kutatás eredményeire is támaszkodva elindult egy „Harmadik Kor Egyeteme” tanfolyam az egyetem három karán 2012 őszétől. Ennek én lettem az egyetemi szintű megbízottja és programvezetője. Szerencsés módon meglehetősen hamar eredményes lett a kutatás átvezetése a gyakorlatba, az első évad több mint négyezer látogatóval, végig telt ház előtt zajlott, az internetre feltöltött előadások a Mindentudás Egyeteme egykori mintáját követve szintén ötezer feletti nézőszámot értek el, saját weboldallal.

Milyen jelentőséggel bírt a kutatóegyetemi pályázat az ön, a kutatócsoportja és az Andragógia Tanszék számára?

Katalizátorként hatott, tehát a tankönyvre nem lett volna forrás az egyetem egyéb keretein belül. Erre a tankönyvre egy megjelenéséig bezárólag rendelkezésre álló forrás tervezését jelentette ez a pályázat.

Mik a kutatás folytatásának a lehetőségei?

Ez a pályázat kiírójától függ, azaz hogy hirdet-e meg további kutatási pályázatot – s természetesen az egyetemtől függ, hogy bead-e majd pályázatot, és a döntéshozóktól függ, hogy az andragógiaképzés elnyer-e valamilyen összeget. Mi vagyunk a legkisebb elemi projekt ezen a kutatáson belül, mégis reméljük, hogy lehet majd folytatni a jelen kezdeményezést. Az időskorúak tanulási folyamatait vizsgáló munkát azonban nyilvánvalóan e nélkül is folytatjuk majd, hiszen ez, mint mondtam, képzési profilunk része.

A kutatás kapcsán mi az, amire kifejezetten büszke?

Érdekes kérdés. Kutatás közben az ember még nem tud büszke lenni. Jelenleg még korai lenne büszkeségről beszélni, örülök annak, hogy megvalósulóban van, s büszke akkor leszek, ha kézben van a kötet és elindul a kutatásra épülő kurzus hallgatóinknak, másrészt folytatódik a *Harmadik Kor Egyeteme, ELTE – a tevékeny időskorért* kezdeményezés sikere.

Az interjút Zsiga Aranka készítette.



A KUTATÓEGYETEM FOGALMA VALÓSÁGOS ÉRTÉKKEL TELIK MEG



Fábri György egyetemi docens, az ELTE közkapcsolati és kommunikációs rektorhelyettese, a Pszichológiai Intézet Társadalmi Kommunikációs Kutatócsoport vezetője. A tudománykommunikáció hazai szaktekintélyével Bódai Zsuzsanna beszélgetett.

Beszéljünk-e kutatóegyetemekről?¹ Milyen szerepei és lehetőségei vannak a címmel kitüntetett intézménynek, milyen felelősség társul hozzá?

A kutatóegyetem kifejezés az elmúlt egy-két évtizedben vált elterjedtté világszerte, az Egyesült Államokból származik, az ottani felsőoktatás világos klasszifikációjában használják. Az ilyen címmel rendelkező intézmény a tudomány és a kutatás művelésével határozza meg önmagát, a többi intézménytől eltérő társadalmi feladatokkal rendelkezik, így az elvárások is mások vele szemben. Ez nem azt jelenti, hogy jobb vagy rosszabb, mint más intézmények, hanem alapvetően más prioritásokkal rendelkezik. A cím egyrészt jelzi, hogy a kutatóegyetemek nemzetközi mércéhez igazodnak, másrészt öndefiníciójukban is a tudományos teljesítmény a meghatározó. Ha megfogalmazzuk, hogy vannak kutatóegyetemeink, akkor fontos lépést tettünk az elengedhetetlen hazai klasszifikáció felé. Ez egyébként sem idegen a magyar összefüggésektől, hiszen eddig tudományegyetemekről beszéltünk, amely a németes szemléletre utal. A nemzetközi megfelelés és az önmeghatározás mellett ki kell emelnünk a kommunikáció fontosságát is. A társadalom számára demonstrálnunk kell, hogy itt az ELTE-n a kutatással és a tudománnyal foglalkozunk. Úgy vélem, ez egyáltalán nem haszontalan.

„...a kutatóegyetemek nemzetközi mércéhez igazodnak, másrészt öndefiníciójukban is a tudományos teljesítmény a meghatározó.”

Milyen változást jelentett a 2010-ben elnyert cím az Egyetem életében?

Annak, hogy az ELTE kutatóegyetemként lép fel, nagyon fontos szerepe van, hiszen ezzel a kutatóegyetem fogalmat is erősítjük. Az ELTE

„Az ELTE Magyarország vezető tudományos-kutatói intézménye...”

¹ Utalás Fábri György a témában írt tanulmányára: <http://www.scribd.com/doc/57898990/kutatoegyetem-mcc-fgy>

Magyarország vezető tudományos-kutatási intézménye, önmagában olyan kutatási értéket hordoz, amelyet ha kutatóegyetemnek nevezünk, akkor a fogalom valóságos értékkel telik meg. Az önképünk miatt is fontos, hogy mit mondunk magunkról. Azt gondolom, hogy az a dolgunk, hogy a kutatás és tudomány minőségével összefüggően a minőségi hallgatók elérésének versenyében vegyünk részt. A kutatóegyetemi projekt nagyon fontos hozzájárulás ehhez a célhoz.

Ön az „Infokommunikációs környezet – társadalmi szakadék áthidalása” című elemi projekt vezetője, amelyben tudománykommunikációval, a tudomány társadalmi elfogadottságával és a tudomány iránti fogékonyság felkeltésének lehetőségével foglalkoznak. Milyen előzményei voltak a kutatásnak?

Elemi projektünk nem a semmiből jött, a 2000-es években több felmérést végeztünk a tudomány társadalmi elfogadottságáról. Abban az időszakban dolgoztam az Akadémia kommunikációs igazgatójaként, amikor megújítottuk az intézmény kommunikációját, amely így sokkal nyitottabbá vált a társadalom felé. Konkrét médiaprogramot is indítottunk, a Mindentudás Egyetemét, amely átalakította az addigi tudománykommunikációs rutinokat. Ehhez kapcsolódott az a szociológiai és filozófiai kutatásból, nemzetközi összehasonlító vizsgálatokból álló elméleti munka, amely a tudomány társadalmi szerepét tárta fel. A kutatási program eredményeit hasznosítjuk a jelenlegi projektben, a meglévő adatbázisokat új szempontokkal dolgozzuk át, konferenciákat szervezünk. Fontos feladatunk a tudománykommunikáció posztgraduális képzésének elindítása és gondozása is. Úgy gondolom, a hazai közmédia átalakulásának időszakában fontos és aktuális kérdés, hogy a sajtó és a nyilvánosság hogyan határozza meg ezeket a folyamatokat, ezek a kérdések is megjelennek projektünkben. A program nemzetközi zárókonferenciáját *A demokratikus nyilvánosság és a tudományos értékelés* címmel 2012. májusban rendeztük. A szimpóziumon az egyetem, a tudomány világának értékelési módszereivel, minősítő gyakorlataival foglalkozunk, illetve a demokratikus nyilvánosság, a politika és a sajtó szerepét vizsgáljuk a folyamatban, amerikai és német esettanulmányokat mutatunk be.

„Fontos feladatunk a tudománykommunikáció posztgraduális képzésének elindítása és gondozása...”

2011 februárjában indult a posztgraduális tudománykommunikációs szakirány. Hogyan értékeli az elmúlt egy évet, és kiknek ajánlaná a képzést?

Tapasztalatokban gazdag, fontos éven vagyunk túl. Nagyon érdekes és színvonalas hallgatói gárdánk van, egyetemi menedzsmentben dolgozó kollégák és kutatók is részt vesznek

a képzésben. Világossá vált, hogy erős az igény a tudománykommunikáció, a felsőoktatás- és kutatómenedzsment iránt. Nálunk modern kommunikációs skilleket tanulnak, nemzetközi sztenderdek és intézményi struktúrákat ismernek meg a hallgatók. A jövőben cél-szerű a képzést a komplex gyakorlati formák felé orientálni, a résztvevők munkáját segítő valódi programokkal felépíteni.²

Egyrészt felsőoktatás-menedzsmentben dolgozóknak, oktatási és rektori/dékáni hivatalok munkatársainak lehet nagyon hasznos a képzés. Egyre többen érdeklődnek olyan kutatók-oktatók, akik kutatási nagyprojektek megvalósításában működnek közre, illetve pályájuk során várhatóan kommunikációs, menedzsment- vagy vezetői feladat elé kerülnek. Azok a diplomások, akik kutatni vagy csak jobban érteni szeretnék a felsőoktatási-tudományos világot, különösen annak médiakommunikációs vonatkozásait, ugyancsak tudnak új ismeretekhez jutni.

A kutatóegyetemi projekt egyik nagy előnye, hogy az elmúlt években nagyobb arányban vonhatók be a kutatásba doktoranduszok és hallgatók. Az önök projektjét ez mennyiben jellemzi?

Rendkívül fontos, egy példát hadd említsek. Az egyik konferenciánk központi eleme volt, hogy nyolc doktorandusz kolléga tartott előadást. Ha ők bekapcsolódnak a programba, akkor nem egyszerűen az történik, hogy kutatunk együtt és ez nagyszerű, hanem a téma iránt válnak érzékennyé. Ez mindenkinek nagyon hasznos és előremutató.

Decemberi konferenciájukon pszichológusok, szociálpszichológusok, jogászok és filozófusok ültek egy asztalnál. Miért tartja fontosnak ezt a fajta párbeszédet?

A kutatóegyetemi projekt az együttgondolkodásra és együttműködésre nagyon jól ráerősített. Elkezdte meghaladni ugyanis azt az egészségtelen széttagságot, amely túlságosan jellemző az Egyetemen. A mai tudományos világ egyértelműen az integráció, az interdiszciplinaritás felé halad. A hallgatóink jogos igénye is, hogy versenyképes diplomájuk érdekében mesterségesen ne válasszuk szét a szakmai együttgondolkodást. Az Egyetem vezetésének át kell tekintenie az erőforrásait, megszüntetnie a párhuzamosságokat, kihasználnia erőforrásainkat.

Ehhez erős belső párbeszédre van szükség.

Pontosan. A rektorhelyettesi programom középpontjában az állt, hogy az ELTE esetében nem a külső kommunikáció a kérdés, hanem a belső, itt vannak nagy hiányosságok. Szakmai fórumokat kell indítanunk, lehetőséget biztosítanunk a találkozásokra – a Tudós Klub

² A képzésről bővebb információ található itt: <http://tudkomam.elte.hu/>

például ezt szolgálja. A második, hogy élő hálózati platformot kell teremtenünk, ahol virtuálisan beszélhetjük át közös dolgainkat és céljainkat. A harmadik a legnehezebb: bizalmi viszonyt kell teremtenünk, hangsúlyoznunk kell az együttműködés kultúráját, amelyben a hallgatótól a kutatókig mindenki azt érzi, hogy egymást segítve tudunk csak előrehaladni.

A kutatóegyetemi projekt lassan a végéhez közeledik. Két oldalról is adódik a kérdés: hogyan alakul a kutatócsoport jövője, illetve mit gondol az intézmény a projekt folytatásáról?

A kutatócsoport szempontjából kifejezetten jónak tartom, hogy egy olyan projektben dolgoztunk, amelyben közösen dolgoztunk más kollégákkal. Nagyon fontos, hogy a projektnek köszönhetően megalakult a Pszichológiai Intézetben a Társadalmi Kommunikációs Kutatócsoport, a fenntarthatóság így megoldódott. Személyesen a legfontosabbnak azt tartom, hogy nemzetközi szinten erősödünk meg, pozicionáljuk az ELTE-t a médiaorientált tudománykommunikációs kutatások és az egyetemi rangsorok területén. Szeretnénk, ha a kutatócsoport az Egyetem más szervezeti egységeinek is szolgáltatást nyújtana.

Az Egyetem egészét érintően a vezetésnek szüksége van egy kis időre, hogy rálásson a projekt egészére és értékelni tudja azt, ezért a személyes véleményemet mondom el. Nem tartom szerencsésnek azt, ahogy indultunk, legyünk őszinték: a pályázat kidolgozása több

„...pozicionáljuk az ELTE-t a médiaorientált tudománykommunikációs kutatások és az egyetemi rangsorok területén.”

„A projektben mégis nagyszerű dolgok születtek és fontos beruházások valósultak meg.”

pontra esetleges volt a külső feltételek miatt, nem jött jól a kormányzati bizonytalanság sem. A projektben mégis nagyszerű dolgok születtek és fontos beruházások valósultak meg. A projekt megvalósítása előhozta mindazokat a gyermekbetegségeket, hibákat, amelyekkel az Egyetem vezetése küszködik, ebből a szempontból is nagyon tanulságos volt. Híve vagyok a nagy projekteknek, szeretném, ha lenne folytatás, erről meg kell győznünk magunkat, választ kell adnunk menedzsmenti és kutatói szinten felmerülő kérdésekre is. Az ELTE közösségének éreznie kell a felelősséget, önmagunk számára kell feltételül szabni, hogy együtt kell működnünk, így lesz eredmény is.

Az interjút Bócai Zsuzsanna készítette.

TANULMÁNYOK



ATIPIKUS KOGNITÍV FEJLŐDÉS: ALAPKÉRDÉSEK, PERSPEKTÍVÁK ÉS SAJÁTOS MÓDSZERTANI NEHÉZSÉGEK



Győri Miklós a Soros Alapítvány, Research Support Scheme támogatottja, valamint Bólyai-ösztöndíjjal kitüntetett kutató, aki az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar Gyógypedagógiai Pszichológiai Intézetének megbízott vezetője.

AZ IDEGRENDSZERI FEJLŐDÉSI ZAVAROKRÓL

Az elmúlt néhány évtizedben egyre nő az érdeklődés az atipikus neurokognitív fejlődés iránt. Igen változatos jelenségek tartoznak ide, mint például a diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, a nyelvi fejlődés különféle zavarai, a figyelemzavar, hiperaktivitás, a Down-szindróma, az autizmus-spektrumzavarok, a fejlődési epilepszia következtében kialakuló kognitív eltérések. S persze még hosszan sorolhatnánk: a Goldstein és Reynolds (2011) által szerkesztett kiváló kézikönyv például 24 kisebb-nagyobb csoportban mutatja be a kognitív aspektusokat is érintő, gyermekkorban jelentkező idegrendszeri fejlődési zavarokat. Ezek közös vonásaik mellett eltérő jellegzetességeket is mutatnak: mások a definitív tünetei, idegrendszeri hátterük, fejlődési mintázataik, kezelési-támogatási-fejlesztési módjaik, következményeik és prognózisuk.

A jelenségek közös vonásai közé sorolhatjuk például azt, hogy az idegrendszer fejlődési pályája valamilyen mértékben már korán eltér a tipikus variációktól, így eleve egy kisebb-nagyobb mértékben atipikus központi idegrendszer épül fel, s ennek eredményeképpen az egyedfejlődés során kimutathatóan atipikusan szerveződnek meg egyes kognitív képességek. Ennek az eltérő idegrendszeri és kognitív fejlődésnek pedig viselkedéses megnyilvánulásai is jelentkeznek, amelyek aztán részben adaptációs-participációs nehézségekhez, s az esetek egy részében pedig sajátos erősségekhez is vezetnek. Az ide sorolt jelenségek jellegét az is befolyásolja, hogy mely idegrendszeri struktúrák/funkciók milyen atipikus szerveződést mutatnak, s ez a mintázat milyen hatások eredményeképpen jön létre, milyen fejlődési pályát fut be, milyen viselkedéses-kognitív eltérésekben manifesztálódik a fejlődési pálya különböző pontjain. A jelenségek okait keresve olyan kérdésekre is választ kell keresnünk, mint például milyen egyéb, nem kognitív jellegű pszichológiai folyamatok (például érzelmi, motivációs mintázatok) és egyéb viselkedések (például különféle motoros vagy szenzoros eltérések), illetve szomatikus (anatómiai vagy fiziológiai) sajátosságok mutatnak még a tipikustól eltérő jellegzetességeket.

Csak röviden jelzem, a fenti aspektusoknak nem pusztán a tudományos megismerés, besorolás, rendszerezés szempontjából van jelentősége, de mindegyiküknek gyakorlati következményei is vannak: szorosan összefüggenek a pontosabb diagnózissal, a pontosabban tervezhető és monitorozható (gyógyító-segítő) beavatkozásokkal; az előrejelzés, s így a prevenció, vagy a korai segítő beavatkozás lehetőségével, így az érintettek és környezetük életlehetőségeivel, életminőségével, társadalmi részvételével és személyes jólétével.

Az atipikus kognitív fejlődés jelenségei jellegzetesen számos tudományos diszciplína, s számos szakma kompetenciakörébe tartoznak. A terület iránt egyre intenzívebb az érdeklődés, így számos egyéb tudományterületre érvényes. Igaz a természettudományos szemléletű alap kutatásokra, a humán- és társadalomtudományokra (filozófia, szociológia, neveléstudomány, a pszichológia nem naturalista megközelítése stb.), és a különféle alkalmazott kutatásokra – valamint a szélesebb közvéleményre is. Az orvostudomány például többféle módon is érintett. Mivel etiológiájukban a genetikai tényezők minden esetben hangsúlyos szerepet kapnak, a genetika lényegében minden ága vizsgálja ezeket a jelenségeket. Az idegtudományok relevanciája triviális.

„A terület iránt egyre intenzívebb az érdeklődés...”

A kognitív eltérések, és azok fejlődésének pontos feltárása a pszichológia, s ezen belül a kognitív lélektan, a neuropszichológia, a fejlődépszichológia érdeklődési körébe tartozik, miközben a zavarokkal összefüggő különféle beilleszkedési nehézségek, konfliktusok, érzelmi mintázatok és járulékos zavarok a klinikai pszichológia területére. Maga a fejlesztés, támogatás, terápia is részben a pszichológia feladata, de legalább ugyanennyire a gyógy-pedagógia (angolszász nyelvterületen a speciálisan képzett pedagógusok és különféle terapeuták) feladatköre, s a neurokognitív zavarokkal élő gyermekeket mint *speciális nevelési igényűeket* azonosítják (*children with special educational needs*), és megfelelő pedagógiai és terápiás módszerekkel oktatják és fejlesztik őket. S mint fentebb utaltam rá, igen komoly humán- és társadalomtudományos (szociológiai, antropológiai, filozófiai, jogi) diskurzusok tárgya az e zavarokkal élő emberek társadalmi helye, szerepe, lehetőségei és nehézségei.

„...a neurokognitív zavarokkal élő gyermekeket mint speciális nevelési igényűeket azonosítják...”

Az alábbiakban *elsősorban mint pszichológiai alap kutatási témát* mutatom be az atipikus kognitív fejlődés néhány aspektusát, s az ezekből fakadó sajátos módszertani kihívásokat. Az itt csak röviden vázolt gondolatmenet részben a kereteit, részben egyes konklúzióit adja annak a kutatási projektnek, amely az *Atipikus (kognitív) fejlődés: mintázatok, utak, eszközök* című elemi projekt keretei közt, az ELTE BGGYK Gyógypedagógiai Pszichológiai Intézetében az Európai Unió támogatásával és az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul

meg (a támogatási szerződés száma: TÁMOP 4.2.1./B-09/KMR-2010-0003). (A hivatkozások listájában *-gal jelöltem a projektből született publikációkat.)

RELEVANCIA ÉS ALAPKÉRDÉSEK

Az atipikus kognitív fejlődés jelenségei természetesen önmagukban, önmagukért is igen érdekesek: hozzátartoznak az emberi faj változatosságához. Érdekes azonban egy futó pillantást vetni kutatásának véleményem szerint legfontosabb két további motívumára – részletes kifejtés nélkül.

Egyrészt, noha időnként vitatják ezt az állítást, jól érvelhető, hogy az atipikus fejlődés tanulmányozása nagyban hozzájárulhat, sőt hozzá is járult a tipikus fejlődés variációinak, és az ezekhez kapcsolódó szükségletek megértéséhez. Ráadásul számos szinten és tudományos diszciplínában így van ez, a viselkedésgenetikától a fejlődési idegtudományokon és a pszichológián keresztül a pedagógiáig.

Érdekes azt is végiggondolni, a népesség milyen nagy hányadát érintik közvetlenül vagy közvetve (például családtagként, hozzátartozókként) az atipikus kognitív fejlődéssel óhatatlanul együtt járó sajátos kihívások, gyakran nehézségek, s nem ritkán súlyos problémák. Nincs összegző statisztikánk arra, hogy pontosan hány személy mutat atipikus kognitív fejlődést (s az alábbiak majd megmutatják, hogy pontos számot, részben szakmai, részben gyakorlati okoknál fogva, egyhamar nem is áll módunkban megadni), s az egyes neurokognitív zavarok gyakorisági adatai sem összegezhetőek az átfedések miatt. Ám az az adat például, hogy Angliában az iskoláskorú gyermekek mintegy 15–20%-a mutat valamilyen speciális nevelési igényt, jól mutatja, az előfordulási arányokat tekintve sem marginális kérdésekről van szó.

„...Angliában az iskoláskorú gyermekek mintegy 15–20%-a mutat valamilyen speciális nevelési igényt...”

Fontos azt is jelezni, hogy alapvető kérdések nyitottak az atipikus kognitív fejlődéssel kapcsolatban. Noha az utóbbi mintegy egy évtizedben ugrásszerű fejlődést mutatnak az etiológiai kutatások, egy sor atipikus fejlődési pályánál például még nem látjuk tisztán a különféle *rizikó- és protektív tényezőket*. Ugyancsak nem világos a *zavar és tehetség kapcsolata* az atipikus kognitív fejlődésben, noha egyre világosabban látjuk ezt, a kettő meglepően gyakran együtt jár. Egy sor esetben tisztázatlan kérdéseket jelentenek – s alább erre ismét utalunk majd, mint módszertani nehézségeket okozó tényezőre –, hogy nem látjuk a *tipikus és az atipikus* fejlődés közötti, illetve a *különbéle atipikus* fejlődési pályák közötti világos határokat. Meglepő lehet, de nem feltétlenül erős a korreláció az idegrendszeri sajátosságok és a viselkedési nehézségek közt – legalábbis részben azért, mert a személy társas és szocioökonómiai kontextusa, élettörténete, sajátos stratégiái szintén nagyban

befolyásolják, milyen mintázatát mutatja majd a nehézségeknek és erősségeknek. Mindez azt is jelenti, hogy a „neurokognitív fejlődési zavar” számos szempontból életlen határu és nyilvánvalóan pontatlan fogalom, míg az „atipikus kognitív fejlődés” – egyelőre – meglehetősen intuitív koncepció.

KUTATÁSMÓDSZERTAN: SAJÁTOS KIHÍVÁSOK

Az elmúlt évtizedekben világossá vált: az atipikus idegrendszeri-kognitív fejlődés igen *sokféle mintázatban, változatban* van jelen; ezek a jelenségek nemcsak jóval változatosabbak, de jóval *gyakoribbak* is, mint korábban gondoltuk, ráadásul pedig igen *összetettek*. A társadalmaknak, s benne az egészségügyi, oktatási és szociális intézményrendszereknek természetesen mihamarabb és minél hatékonyabban alkalmazkodniuk kell az egyre pontosabban feltérképezett sajátos szükségletekhez – például nevelési-oktatási szükségletekhez.

Az orvosi diagnosztikus rendszerek arra törekednek, hogy éles határokkal rendelkező diszkrét kategóriákba sorolják be az egyes kórképeket, az adott zavar prototipikus formája köré szervezve minden diagnosztikus kategóriát, s világosan elhatárolják azokat a „normalitás” vagy „egészség” valamilyen expliciten vagy látenszen megfogalmazott koncepciójától. A kutató számára is ez lenne az ideális állapot. Az empirikus kutatás homogén populációkkal és mintákkal szeret dolgozni: ezek teszik lehetővé a következtetések problémamentes általánosítását, s az általánosítás határainak pontos kijelölését. A neurokognitív fejlődési zavarok azonban többnyire nem ilyen szigorúan kategoriális módon jelentkeznek.

Számos ilyen zavarnál nem látjuk az éles határt a tipikus fejlődés variációi és az atipikus fejlődés, a zavar variációi között. Ez a probléma megjelenik például az autizmus-spektrum-zavarok klinikai diagnosztikájában (magyarul STEFANIK és mtsai 2007), de könnyen tetten érhető az intellektuális képességzavarok kapcsán, ahol a diagnózis szempontjából kritikus 70 pontos IQ-küszöb nyilvánvalóan egy önkényes szakmai konvenció.

Másrészt nem mindig látjuk az éles határokat az egyes neurokognitív fejlődési zavarok között sem. Nincs szó arról, hogy bármely két fejlődési zavar esetében lehetséges a folytonos átmenet, mégis vannak olyan zavarok, amelyek között, úgy tűnik, ilyen folytonos átmenet tapasztalható, legalábbis viselkedéses szinten. Ilyen például az autizmus és a (receptív) nyelvi zavar (lásd például TAYLOR és mtsai 2012).

Nem ritkák az egyébként egymástól függetlenül is megjelenő fejlődési zavarok *halmozódásai*. Viszonylag régóta ismert például, hogy az epilepszia legalább egy nagyságrenddel gyakoribb autizmusban, illetve tágabban autizmus-spektrumzavarokban (5–40%), mint a teljes populációban (0,5–1%) (CANIATO 2007), s ugyanez igaz az átfogó intellektuális képességzavarra is (LECAVALIER et al. 2011).

Részben a halmazódásokkal összefüggésben, minden neurokognitív fejlődési zavarra jellemző a *belső heterogenitás*. Az intellektuális képességzavarok halmaza például igen heterogén, mind az oki mechanizmusokat, mind a viselkedéses mintázatokat tekintve. Ugyanakkor még ennek a heterogén kategóriának egy viszonylag jól körülhatárolható csoportjában, a Down-szindrómában is jelentkezik lényegi változatosság. Itt e belső heterogenitás egy része megragadható a genetikai mechanizmus felől, s a zavarnak három alcsoportja különíthető el.

Négy olyan tényezőt soroltunk fel, amely részben a mintaválasztás, részben pedig a következtetések általánosíthatósága szempontjából jelent nehézséget az atipikus kognitív fejlődés tanulmányozásában. Egy sor további, itt terjedelmi okokból nem részletezhető módszertani „bonyodalom” származik például az atipikus fejlődési pályák sokféleségéből, az idegrendszeri háttér komplexitásából, a viselkedéses jellegzetességek gyakran erős kontextusfüggéséből, s esetenként az atipikus neurokognitív fejlődéshez társuló nem idegrendszeri testi eltérésekből.

ILLUSZTRÁCIÓ: A TEKINTETKÖVETÉSES MÓDSZERTAN ALKALMAZÁSA AZ ATIPIKUS FEJLŐDÉS MEGÉRTÉSÉBEN

Az eddig elmondottakat az alábbiakban egy speciális területről vett példával illusztrálom: az atipikus kognitív fejlődés egy sajátos módszertannal, az ún. tekintetkövetéses technikával történő kutatásával. Előbb néhány szót szólva a tekintetkövetéses módszertanról, megpróbálom röviden megmutatni, hogy miközben e technika fontos lehetőségeket kínál ezen a területen is, a sajátos kutatási fókusz sajátos módszertani nehézségekhez vezet.

„...a sajátos kutatási fókusz sajátos módszertani nehézségekhez vezet.”

Ezek kezelése természetesen korántsem reménytelen, ám kétségkívül sajátos módszertani megoldásokat igényel (részletesebben lásd majd: GYÖRI–CSÁKVÁRI–VÁRNAGY *előkészületben*).

A tekintetkövetéses (*gaze-tracking*) adatszerzési technikák célja, hogy térben és időben minél pontosabb adatokat kapjunk arra vonatkozóan, hogy egy adott időpillanatban éppen mi van egy adott személy *tekintetének fókuszában* (részletesebb összefoglalóért magyarul lásd GYÖRI, megjelenés alatt/2012). Miért olyan érdekes és releváns adat számunkra a tekintet fókusza és annak változása? A különféle megismerési – és egyéb pszichológiai – folyamatokat tekintve, kézenfekvő módon jó okunk van feltételezni, hogy:

- (1) a tekintet fókusza hozzávetőlegesen jelzi azt a bemeneti információt, amely éppen a figyelem középpontjában van, észlelési feldolgozás alatt áll;

- (2) a tekintet fókuszának kiválasztása (azaz a vizuális letapogatás mintázata) utal a személy aktuális észlelési preferenciáira, így a személy előzetes tudására és korábbi tapasztalataira is, amelyek az adott helyzetben aktiválódnak;
- (3) ez a letapogatási minta utal a bemeneti információval kapcsolatos kognitív feldolgozás „mennyiségére”, például a feldolgozás esetleges nehézségeire;
- (4) utal a bemeneti információval kapcsolatos kognitív feldolgozási folyamatok viszonyára, kapcsolatára, például sorrendjére.

A letapogatási mintázatok elemzése tehát valóban a megismerési és egyéb lélektani folyamatok fontos aspektusaira vethet fényt, s tegyük hozzá: mivel a mai tekintetkövetéses technológiák egy része képes az igen finom idői és téri felbontásban történő mérésre, meglehetősen pontos kiindulóadatokból van módunk következtetni a mélyben zajló kognitív folyamatokra. Fejlődési szempontból pedig különösen fontos, hogy már csecsemőkorban alkalmazható eljárásról van szó, azaz olyan életkorokban (vagy állapotokban) is képes információt szolgáltatni belső folyamatokról, amikor vagy ahol a verbális instrukción alapuló szándékvezérelt válaszok (akaratlagos, célvezérelt nyílt viselkedés) nem állnak rendelkezésre.

Ráadásul meglehetősen könnyen kezelhető eszközökről van szó, amelyek sok más korszerű kutatási technológiával szemben (például EEG vagy különféle képalkotó eljárások) viszonylag nagy rugalmasságot engednek meg a kísérleti-mérési helyzetek tervezésében és alkalmazásában. A manapság legtöbbet használt tekintetkövető rendszerek személyi számítógépekkel integráltan működnek, ahol a PC végzi a rendszer vezérlését, az adatrögzítést és az adatalemzést is. E rendszerekkel a vizsgált személy éppen olyan interakciókban lehet, mint egy személyi számítógéppel: képernyőn és/vagy hangszórón kapja az információt, egérrel, billentyűzettel vagy hasonló eszközzel válaszolhat. Nem véletlen tehát, hogy e módszereket az ipari formatervezéstől az ergonómián és a marketingen keresztül a pedagógiai, pszichológiai, idegtudományi és orvosi kutatásig gyakorlatilag széles körben használják.

Talán nem igényel részletesebb kifejtést, hogy a tekintetkövetéses módszertan e röviden vázolt előnyei különösen alkalmas eszköznek mutatják az atipikus kognitív fejlődés vizsgálatára is. S valóban, nem kevés empirikus tanulmány irányult arra, hogy a különféle ide tartozó csoportok esetében finomabb kognitív jellegzetességeket tárjanak fel tekintetkövetéses technikával (összefoglalóként lásd például BORASTON–BLAKEMORE 2007; KARATEKIN 2007; ROMMELSE és mtsai 2008). Kutatócsoportunk elsősorban az autizmus-spektrumzavarok kognitív hátterének – kategorizációs folyamatok (VÁRNAGY–GYŐRI 2012), kognitív instabilitás (GYŐRI és mtsai, elfogadva; MEGELLAI–GYŐRI, elfogadva) – kutatásában, illetve az intellektuális képességzavarokban mutatott társas készségek vizsgálatában (CSÁKVÁRI és mtsai 2012) alkalmazza ezt a technikát.

Fontos azonban felhívni arra is a figyelmet, hogy a tanulmányok abszolút értelemben vett nagy száma relatíve mégis viszonylag kicsiny: jóval kevesebb, mint a tipikus megismerést és pszichológiai folyamatokat vizsgáló tanulmányok száma. Csak két példát említve:

miközben az intellektuális képességszavar az atipikus kognitív fejlődés egyik fontos csoportját képezi, alig jelentek meg tanulmányok e csoportról tekintetkövetéses technikával, s a megjelentek is meglehetősen általános, exploratív kutatási fókuszokkal. S miközben az autizmus-spektrumzavarok kutatásának egyik kulcskérdése az, vajon a felszínen épek tűnő nyelvi teljesítmény mögötti neurokognitív folyamatok mennyiben térnek el a tipikusaktól – s ez olyan kérdés, amely jól vizsgálható tekintetkövetéses technikával –, alig publikáltak ilyen jellegű tanulmányt (lásd GyÖRI, előkészületben/2012).

Az okok részben az atipikus kognitív fejlődés kutatásának korábban jelzett átfogó nehézségeivel, részben pedig sajátosan a tekintetkövetéses technika e csoportokra történő alkalmazásának nehézségeivel tűnnek összefüggni.

Noha gyakran a kognitív/pszichológiai folyamatok „tükréként” kezeljük őket, s joggal, a megvalósuló szemmozgásaink és letapogatási mintázataink agyi és más biológiai folyamatok eredményei, azok függvényei is. A kutatás szempontjából ez azért is fontos, mert egyszerre jelent előnyt és nehézséget.

Előnyt, mert a letapogatási mintázatok alkalmazhatjuk neurális szintű kérdések megválaszolására is, azaz következtethetünk belőlük idegrendszeri állapotokra és folyamatokra.

„...az atipikus fejlődésben mind a kognitív, mind a neurális eltérések igen összetettek...”

Nehézséget azonban azért, mert számos *nem kognitív* idegrendszeri tényező, folyamat is befolyásolja a tekintet mintázatait. Az atipikus kognitív fejlődés minden esetére igaznak látszik, hogy mind neurális, mind kognitív-viselkedéses szempontból igen komplex: az idegrendszer is számos ponton mutathat, mutat finomabb eltéréseket a tipikustól. Ezek hatásai több ponton is interferálhatnak azokkal a megismerési hatásokkal, amelyekre vizsgálatunk éppen irányul. Azaz, ha a megismerés érdekel bennünket, tudnunk kell, hogy a letapogatási mintázat egy adott jellegzetességéért (például egyszerűen egy konzekvensen hosszabb fixációs időért) valóban valamilyen kognitív tényező, folyamat a felelős, vagy alacsonyabb szintű, tisztán neurális magyarázatot kell keresnünk. Mivel az atipikus fejlődésben mind a kognitív, mind a neurális eltérések igen összetettek, ezek szétválasztása nem triviálisan egyszerű feladat. Természetesen megfelelő módszertannal, például megfelelő kísérleti/mérési elrendezéssel általában ez a nehézség is kezelhető, de kétségtelenül „extra” erőfeszítéseket igényel a kutatóteamtől.

Ugyancsak sajátos nehézséget, s nehezen kezelhető jelenséget jelentenek az olyan, a neurokognitív fejlődés különféle zavaraiiban halmozottan előforduló perifériális (nem kérgi) elváltozások, amelyek valamilyen módon mintegy fizikailag akadályozzák a tekintetkövetéses módszerek alkalmazását (például CsÁKVÁRI és mtsai 2012). Ezek módszertani kezelésére egyetlen igazi „recept” van: ezeket az eseteket kénytelenek vagyunk kihagyni a vizsgálati mintákból – noha nem tudjuk, hogy ez a sajátos szűrés miként befolyásolja a minták reprezentativitását és ezzel az eredmények általánosíthatóságát.

A módszertani nehézségek további sorolása helyett hangsúlyozom: ezek a nehézségek egyáltalán nem teszik lehetetlenné, sem annyira nehézkessé az atipikus fejlődés kutatását, hogy ne lenne érdemes folytatni ezeket a vizsgálódásokat. A pszichológiatörténet amúgy is kínál bizonyos kiutakat (például a klasszikus neuropszichológiai esettanulmányos módszertanának korszerűsítését), más tudományterületek pedig analóg problémákat mutatnak fel, s helyenként megoldásokat is adnak. Kétségtelen azonban, hogy a módszertani nehézségeket komolyan kell vennünk és fel kell vállalnunk a siker érdekében.

ÖSSZEGZÉS ÉS PERSPEKTÍVÁK

E cikkben azt igyekeztem röviden megmutatni, hogy az atipikus kognitív fejlődés kutatása jóval több, mint divat vagy egzotikus érdeklődés: e terület jelenségeinek megértése sokat ad a tipikus emberi fejlődés megértéséhez, igen sok embertársunk életminőségének és perspektíváinak javításához járulhat hozzá, és számos tudományterületen hozhat érdekes, önmagukon túlmutató új belátásokat. Arra is kitértem, hogy mindez akkor is igaz, ha a terület leírására alkalmazott fogalmak sem kellően tisztázottak még, s számos igen alapvető kérdés nyitott még. Részben általánosságban, részben a tekintetkövetéses módszertan alkalmazása módszertani nehézségeinek bemutatásával azt igyekeztem felvillantani, hogy e nyitott kérdések eredményeképpen is a terület (pszichológus) kutatója egy sor alapvető módszertani nehézséggel találkozhat.

Úgy tűnik, hogy az atipikus kognitív fejlődés mélyebb feltárása nemcsak intenzív kutatásokat, de szemléletváltást és kreatív módszertani megoldásokat is megkíván. Mivel itt területi okokból nem érvelhetek mellette, csak utalok rá: részben más tudományterületeken (például klinikai orvostudomány) jelentkező analóg problémák eredményeképpen, részben más tudományterületek (viselkedésgenetika) eredményei hatására elindult egy módszertani megújulás, módszertani áthangolódás az atipikus kognitív fejlődés kutatásában is. A következő években kiderül, mennyiben sikerül ezeket a változásokat konszolidálni, s mennyiben vezetnek majd áttörésekhez.³

HIVATKOZÁSOK

BORASTON, Z.–BLAKEMORE, S.-J. (2007): The application of eye-tracking technology in the study of autism. *Journal of Physiology*, 581, 893–898.

BORSOS Zs.–GYÖRI M. (elfogadva): *A komplex-explicit tudatelmélet és a klinikai tünetek kapcsolatának stabilitása magasan funkcionáló autizmusban: előzetes eredmények*. Konferencia-

³ A tanulmány háttérében álló projekt az Európai Unió támogatásával és az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg, a támogatási szerződés száma TAMOP 4.2.1./B-09/KMR-2010-0003. A hivatkozások listájában *-gal jelöltem a projektből született publikációkat.

- előadás a Magyar Pszichológiai Társaság XXI. Országos Tudományos Nagygyűlésén. 2012. május, Szombathely.*
- CANIATO, R. (2007): Epilepsy in autism spectrum disorders. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 16, 61–66.
- CSÁKVÁRI J.–GYŐRI M.–VÁRNAGY-TÓTH Zs. (2012): *Visual problems in adults with Intellectual Disability – first experiences from an eye tracking study*. Poster presented at the 4th European Conference on Psychology and Visual Impairment (ECPVI), Heidelberg.*
- GOLDSTEIN, S.–REYNOLDS, C. A. (eds) (2011): *Handbook of Neurodevelopmental and Genetic Disorders in Children*. Guildford, New York, NY.
- GYŐRI, M. (előkészületben): *Nyelv, kommunikáció és kogníció atipikus mintázatai és kapcsolatai autizmusban*. (Könyvfejezet.)*
- GYŐRI, M. (megjelenés alatt/2012): *A neurokognitív fejlődési zavarok viselkedésgenetikája*. (Könyvfejezet.)*
- GYŐRI M. (megjelenés alatt/2012): *A tekintetkövetéses módszertan alkalmazása a neurokognitív fejlődési zavarok diagnosztikájában: alapok és perspektívák*. (Könyvfejezet.)*
- GYŐRI M.–CSÁKVÁRI J.–VÁRNAGY-TÓTH Zs. (előkészületben): *Tekintetkövetéses módszertan és atipikus neurokognitív fejlődés: irányok, perspektívák és nehézségek az alap kutatásban és a támogató alkalmazásokban*.*
- KARATEKIN, C. (2007): Eye tracking studies of normative and atypical development, *Developmental Review*, 27, 283–348.
- LECAVALIER, L.–SNOW, A. V.–NORRIS, M. (2011): Autism spectrum disorders and intellectual disability. In J. L. MATSON & P. STURMEY (eds): *International Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders* (1st edition, 37–51). Springer, New York.
- MEGELLAI G.–GYŐRI M. (elfogadva): *Végrehajtó működések rövid távú instabilitása magasan funkcionáló autizmusban: előzetes eredmények*. Konferenciaelőadás a Magyar Pszichológiai Társaság XXI. Országos Tudományos Nagygyűlésén. 2012. május, Szombathely.*
- ROMMELSE, N. N. J.–VAN DER STIGCHEL, S.–SERGEANT, J. A. (2008): A review on eye movement studies in childhood and adolescent psychiatry. *Brain and Cognition*, 68, 391–414.
- STEFANIK K.–GYŐRI M.–SAJÓ E.–VÁRNAI Z.–BALÁZS A. (2007): Az autizmus spektrum zavarok diagnosztika a klinikumban és a kutatásban: az ADI-R és az ADOS eljárások. In RACSMÁNY M. (ed.): *A fejlődés zavarai és vizsgálómódszerei. Neuropszichológiai diagnosztikai módszerek* (1st edition). Akadémiai, Budapest.
- TAYLOR, L.–MAYBERY, M.–WHITEHOUSE, A.: Do Children with Specific Language Impairment have a Cognitive Profile Reminiscent of Autism? A Review of the Literature. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1–17.
- VÁRNAGY-TÓTH Z.–GYŐRI M. (2012): Concept learning: the steepness of typicality depends on learning performance. Conference poster. *BCCCD 12 – Budapest CEU Conference on Cognitive Development*. Budapest, Hungary, January 2012.*

FOGYATÉKOS EMBEREK ÉLETMINŐSÉGCÉLJAINAK FELTÁRÁSA



Kullmann Lajos egyetemi oktatói tevékenysége mellett több mint 30 éven át vezette főigazgató főorvosként az Országos Orvosi Rehabilitációs Intézetet. Jelenleg az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar egyetemi tanára. A Kutatóegyetemi pályázat Pedagógikum Alprojektjében a *Személyes életminőségcélok szerepe a rehabilitációban* című kutatási projektet vezeti.

Tóth Katalin pszichológus, főállásban az Országos Orvosi Rehabilitációs Intézet munkatársa, a Kutatóegyetemi pályázat Pedagógikum Alprojektjében a *Személyes életminőségcélok szerepe a rehabilitációban* című kutatási projekt aktív résztvevője.

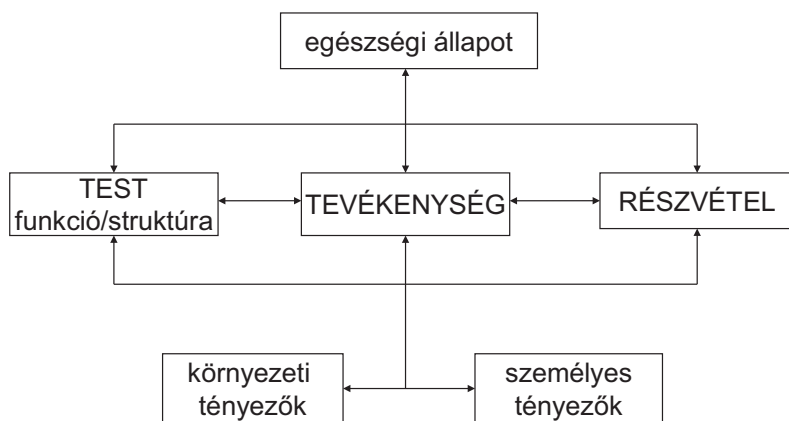
KIK IS A FOGYATÉKOS EMBEREK?

Az Egészségügyi Világszervezet (a továbbiakban: WHO) szerint *az ember biológiai lény, és mint biológiai lénynek jellemzően teste van, testének pedig funkciói és struktúrái*. Tud például beszédhangokat képezni, amelyeket központi idegrendszere vezérlésével – gégejének struktúráival, gégeizmainak bonyolult működtetésével hoz létre. Másrészt mindannyian nemcsak biológiai, hanem *speciálisan emberi lények* vagyunk. Mint humán jelenségnek, az embereknek a legfontosabb megkülönböztető jellemzője a többi élőlényrel szemben az, hogy szinte folyamatosan tevékenykedik. Ezt tesszük, ha ismereteket szerzünk, ha kommunikálunk, ha ellátjuk magunkat, dolgozunk, megszervezzük az életünket, és így tovább. Az előző példa folytatásaként emeljük ki a beszédet. Nemcsak hangokat képezünk, hanem tevékenységünk részeként szavakat formálunk, kifejezzük gondolatainkat, érzéseinket. Ennek megfelelően beszédünk ritmusa, dallama is változik, mondandónkat taglejtéssel, testbeszéddel is kiegészítjük. Egyúttal meg is értjük más emberek beszédét. Már az eddigiekből is következik, hogy nem magunkban beszélünk, hanem, mert *egyúttal társadalmi lények is vagyunk*, valakivel, valakikkel társalgunk, vitatkozunk, kommunikálunk. Mint társadalmi lényekre jellemző ránk, hogy részt veszünk különböző élethelyzetekben, így a család életében, a forgalmas közlekedésben, kereső foglalkozást látunk el, vagy bekapcsolódunk szabadidős tevékenységekbe, és ezeknek megfelelő szerepeinket éljük meg, mindezek részeként és ezeknek megfelelően kommunikálunk is. A WHO a *funkcióképesség* állapotának azt nevezi, ha mindhárom szempontból (a WHO szerint az emberi lét három

dimenziójában) zavarmentes állapotban vagyunk, azaz megtartott a testünk integritása, elképzeléseink szerint tevékenykedünk és részt veszünk valamennyi részünkre fontos élet-helyzetben, a maguk teljességében megéljük a szerepeinket.

A *fogyatékos* egészségi állapotunk megváltozása esetén jöhet létre, gyűjtőneve a biológiai működések és struktúrák károsodásának, az emberi tevékenységek akadályozottságának és a társadalom életében való részvétel korlátozottságának. A WHO felfogása szerint azonban a fogyatékos-ság nem egyszerűen az ember megváltozott egészségi állapotának egyenes következménye, hanem a megváltozott egészségi állapotú ember és környezete, továbbá személyes adottságai kölcsönhatásának az eredményeként jön létre. A mondat első olvasásra minden bizonnyal nehéz. Tekintsük meg a WHO magyarázó ábráját is. (1. ábra)

„...a fogyatékos-ság nem egyszerűen az ember megváltozott egészségi állapotának egyenes következménye...”



1. ábra. A fogyatékos-sággal összefüggő tényezők a WHO szerint

Az ábrán jól látható, hogy nemcsak az egészségi állapotunk, valamint a környezeti és a személyes tényezők hatnak emberi életünknek a fentiekben felsorolt három dimenziójára, és azokban a funkcióképességünkre, hanem egyúttal mindhárom vonatkozásban kölcsönhatás is kialakul. Ha például egy stroke-beteg személy afáziássá válik, akkor nem biztos, hogy meg fogja érteni orvosa tanácsait, ami az egészségi állapotára is kedvezőtlenül hathat vissza. A családi együttélés során kommunikációs zavarai miatt kapcsolati problémái alakulhatnak ki. Ha jó a család, türelemmel, szeretettel veszik körül, ami beszédképességének javulását is segítheti, és a kapcsolatrendszer nem sérül. Ellenkező esetben a családi kapcsolatok súlyosan sérülhetnek, ami azután a személyre, személyes jellemzőire is visszahat, például csökkentve önbizalmát, autonómiáját, vagy éppen depressziót okozva.

A WHO fogyatékoságfelfogásának a kölcsönhatás elv melletti, további két, igen fontos alapelve van.

- A fogyatékoság diagnózistól teljesen független, tehát jelentősen különböző kóros egészségi állapotok hasonló vagy ugyanolyan fogyatékoságot okozhatnak. Például végtaghiányt (ami testi struktúránk károsodása, egyúttal fogyatékoság is) egyaránt okozhat egy taposóakna (baleset), az érzőküllet (betegség) vagy az anya thalidomidszedése a terhesség alatt (fejlődési rendellenesség).
- A másik fontos elv a fogyatékoság élettapasztalatként való felfogása, amely bárkivel, bármikor megtörténhet, mint valamilyen probléma észlelése a funkcióképességben. Következésképpen nem végzetszerű, lehet visszafordítható is.

A FOGYATÉKOS EMBEREK SZEREPE A REHABILITÁCIÓBAN

A rehabilitáció aktív, dinamikus folyamatként határozható meg, amely segíti a fogyatékos személyt abban, hogy megszerezze azt a tudást és azokat a képességeket, amelyekkel maximalizálhatja fizikai, pszichés és szociális funkcióit. Olyan folyamat, amely a funkcióképességet maximalizálja és minimalizálja a fogyatékoságot. *A rehabilitáció tehát jelentős részben a fogyatékos ember saját munkája.*

„A rehabilitáció tehát jelentős részben a fogyatékos ember saját munkája.”

Ha igaz, amit állítunk, akkor különös, hogy az orvos, illetve a rehabilitációs team többi tagja miért csak orvosi dolgokról (vérnyomásról, ízületi mozgáskorlátozottságról, leletekről) beszélnek a fogyatékos (lehetnek krónikusan betegek is, de sokszor nem azok) emberrel. Őket elsősorban az érdekli, mit fognak tudni megtenni, esetleg mit nem, hogyan tudnak dolgozni, élni, hogyan fogják tudni hobbijaikat űzni. Ezek azok a dolgok, nevezzük céloknak, amelyekért hajlandók maguk is többet tenni. A rehabilitációs folyamat korai szakaszában tehát meg kell ismernünk a fogyatékos ember céljait, hogy ő mit gondol saját sorsáról. Így alakult ki az utóbbi évtizedekben *a rehabilitációs célok közös kitűzésének* a gyakorlata. A fogyatékos ember és a rehabilitációs team tagjai a célokat közösen tűzik ki, közösen értékelik megvalósulásukat, és módosítanak, ha a szükség azt kívánja. A fogyatékos személyek céljainak megismerése, megbeszélése nemcsak a motivációt javíthatja, hanem általában az eredmények kedvezőbb megítélését is támogatja.

Módszertanilag a rehabilitációs célok feltárása még sok kérdést vet föl. Mi a jobb, hagyni a fogyatékos személyt beszélni és narratívájából levezetni a rehabilitációs célokat? Vagy inkább strukturált interjút készíteni, lehetőség szerint biztosítva, hogy fontos területek ne sikkadjanak el a beszélgetés során? Ma még nincsen cáfolhatatlan bizonyítékunk arról,

melyik a helyes módszer. További kérdésként felmerül, hogy az interjúk vezérfonalaként állapotspecifikus interjú-csekklistákat használjunk-e, vagy tudományos módszerekkel kifejlesztett kérdőíveket? Mindegyik álláspontnak vannak hívei. Azután azt sem döntötték meg el, milyen célokat ismerjünk meg, mérjünk föl. Rehabilitációs eredménycélokat, vagy inkább a fogyatékos személy életminőségcéljait, amelyek mentén életét élni szeretné? Ha a hosszú távú célokra gondolunk, akkor talán szimpatikusabb az utóbbi módszer, a mindennapi gyakorlatban azonban fontos lehet rehabilitációs részcélokat kitűzni.

Etikai kérdések is felmerülnek. Ezek közül az egyik legfontosabb az életminőségcélok felmérésének az időzítése. Mivel az életminőségcélok felmérése a rehabilitációban való részvétel motivációját, a páciens erőforrásainak felszabadítását szolgálhatja, kézenfekvő, hogy ez minél előbbi időpontban történjék meg. Másik oldalról, a súlyos testi és lelki sérülést szenvedett embereknek időre lehet szükségük ahhoz, hogy sérülésüket feldolgozzák, képesek legyenek helyzetüket realisan értékelni, a kutatásban való részvételhez csak ezután nyerhető a tájékozott beleegyezés.

A szakirodalom tanulmányozása ugyanerre a következtetésre adott alapot. Két etikai alapelv ütközésében kell az egyensúlyt megfelelően megtalálni. A jót tenni (jó szándék) alapelve a minél korábbi bevonás mellett szól, többek között a gerincvelő-harántsérülést nem ritkán követő másodlagos károsodások megelőzése céljából is. Az autonómia alapelve megköveteli, hogy a vizsgálatban részt vevő személyek informáltak, az információ fogadására és felelős döntések meghozatalára alkalmas állapotban egyezzenek abba bele.

*„A jót tenni (jó szándék)
alapelve a minél korábbi
bevonás mellett szól...”*

AZ EGÉSZSÉGÜGYI VILÁGSZERVEZET ÉLETMINŐSÉG-FELFOGÁSA ÉS -FELMÉRŐ MÓDSZERE

A WHO rövid ideje, az 1990 évek óta foglalkozik intenzívebben az életminőséggel. Definíciója szerint *az életminőség az egyén észlelete* az életben elfoglalt helyzetéről, ahogyan azt életterének kultúrája, értékrendszerei, valamint saját céljai, elvárásai, mintái és kapcsolatai befolyásolják. Szélesen értelmezett fogalom, amely bonyolult módon magába foglalja az egyén fizikai egészségét, pszichés állapotát, függetlenségének fokát, társadalmi kapcsolatait, személyes hitét, valamint a környezet lényeges jelenségeihez fűződő viszonyát.

*„...az életminőség
az egyén észlelete...”*

A WHOQOL életminőség-felmérő eszköz általános, generikus változatát is az 1990-es években dolgozták ki, nemzetközi együttműködésben, nagyon jól megalapozott módszertan

alapján. A mindennapi gyakorlatban 26 kérdést tartalmazó rövidebb változata, a WHOQOL-BREF vált be, amelyet nemzetközi mintán hitelesítettek. A nagyon szigorú szabályok mentén elkészített hazai változat is hiteles, megbízható. Változó személyi összetételű hazai kutatócsoportunk huzamosabb idő óta részt vesz a fejlesztésében. A közelmúltban fogyatékos emberek életminőség-felmérésére készült a generikus kérdőívhez specifikus modul. Ismerve a WHO sokoldalú életminőség-felfogását, ennek a munkának a során merült fel annak a lehetősége, hogy a fogyatékos emberek életminőségcéljait lehetőleg ezeknek a kérdőíveknek a segítségével mérjük fel, a strukturált interjúk vezérfonalaként használva őket.

Mivel *a fogyatékos emberek életminőségét nagyobb részben ugyanazok a tényezők határozzák meg, mint bárki másét*, fontosnak tartjuk, hogy az interjúk vezérfonala az életminőség szempontjából fontos általános területeket is tartalmazza, ne csak fogyatékoságspecifikus vonatkozásokat. Ebből kiindulva logikusnak tűnt, hogy az interjúkhoz mind a WHOQOL-BREF kérdőívet, mind a fogyatékosági modult használjuk.

A kérdőív kiválasztása újabb megválaszolandó kérdést vet fel. Mivel az egészségügyben igen nagyszámú kérdőív van használatban, a WHO kérdőívei lesznek-e a legjobbak? Úgy véljük, hogy a sok kérdőív közül csak kevés irányul valóban az életminőségre, mások inkább egészségi állapotot mérnek fel. A fogyatékoságfelfogás bemutatása során felsorolt szempontok miatt az egészségi állapotot felmérő kérdőív használatát mindenképpen el kívántuk kerülni. Végül az előzetes szakirodalom-elemzés is arra utalt, hogy a WHO életminőség-kérdőíve a fogyatékos emberek körében megbízhatóan használható.

A KUTATÁSI TEREP ÉS MÓDSZER

Kutatásunknak mind pénzügyi, mind időbeli korlátai vannak. Következésképpen korlátozottak voltunk a vizsgálati populáció méretének a tekintetében is. Igyekeztünk olyan homogén populációt keresni, amelyik esetében az életminőség felmérése közismerten nem könnyű, ugyanakkor a vizsgálati minta homogenitása mégis elősegíti következtetések levonását. További választási szempontunk volt, hogy kognitív és/vagy kommunikációs problémák ne gördítsenek akadályt a kutatás végzésében. Így esett a választásunk a gerincvelő-haránt-sérült személyek vizsgálatára. Elképzelésünket erősítette, hogy a célpopuláció esetében mások már sikeresen használták az úgynevezett WHOQOL-BREF kérdőívet az életminőség felmérésére.

Az Országos Orvosi Rehabilitációs Intézetben működik jelenleg az ország egyetlen gerincvelő-haránt-sérült emberek rehabilitációjára szakosodott osztálya. A kutatáshoz megvolt a fogadókészség. Az intézet korszerű rehabilitációs elveket vall és módszereket alkalmaz.

A kutatásba minden olyan friss gerincvelő-sérülést elszenvedett 18 éven felüli személyt bevonunk, akinek az interjúban való részvételét kognitív vagy kommunikációs zavar nem

akadályozza, valamint az intézeti kutatásetikai bizottság által jóváhagyott tájékoztatás alapján részvételébe beleegyeznek. Minden vizsgálatba vonást személyes ismerkedés, kapcsolatfelvételi beszélgetés előz meg. Természetesen a kutatásból bárki később is kiléphet. Az interjúkat négy szemközt, nyugodt, barátságos, nem kórházi jellegű környezetben vesszük fel, fáradtság esetén lehetőség van megszakítására is, folytatását akár másik napra is lehet halasztani. Minden interjút diktafonnal, digitális formában rögzítünk, és az interjú készítője közben jegyzeteket is készít. Fontos szempontként határoztuk meg azt is, hogy az interjú során nem szükséges minden témáról beszélni, az egyes kérdésekkel pedig a vizsgálatba vont személyek egyéni igényei és érdeklődése szerinti mélységben lehet foglalkozni. A résztvevők korábbi kérdésekre, témákra később is visszatérhetnek az interjú során. Minden interjú végén megkérdezzük az interjúalanyokat az interjúval kapcsolatos véleményükről is.



2. ábra. Az interjúhelyzet és környezete.

Az interjú után a résztvevők kitöltik a kérdőívet, majd a rehabilitáció befejeződésekor ismételtén, az eredmények felmérése céljából. Ezenkívül orvosi, szociodemográfiai adatokat és a tevékenység képességének jellemzésére használt funkcionális függetlenségi skála (FIM) eredményeit is rögzítjük.

Az interjúk teljesítésének céldátumaként először a felvétel utáni második hét végét tűztük ki. Hamar rá kellett jönnünk, hogy optimisták voltunk. Bár jelenleg is van céldátumunk (a felvétel utáni negyedik hét vége), elfogadtuk, hogy a traumafeldolgozás egyéni különbségeihez jobban kell alkalmazkodnunk. Más változtatást a módszerekben nem kellett alkalmaznunk.

ELŐZETES EREDMÉNYEK

Mivel a vizsgálat még folyamatban van, az eredmények rendszerezett feldolgozása most fog elkezdődni. Csak előzetes eredményekről tudunk számot adni. Ezeket a jobb áttekinthetőség kedvéért röviden, pontokba szedve mutatjuk be.

- Eddig összesen 69 interjú készült, a vizsgálatba beleegyezés hiányában 7 személyt nem tudtunk bevonni, indoklást nem kértünk, 24-en pedig közbejött betegség, szепtikus állapot, állapotromlás vagy egyéb ok miatt nem voltak bevonhatók. Összességében tehát úgy véljük, hogy a rászorulóknak többsége esetében az együttműködés készsége jó.
- Az interjút fáradtság miatt egyetlen esetben sem kellett megszakítani. Úgy véljük, hogy sikerült olyan körülményeket kialakítanunk, amelyek nem terhelők a potenciális résztvevők számára.
- Több alkalommal kiderült, hogy az adott személy életminőségcéljai, elvárásai a rehabilitációs team által feltételezettől eltértek, mást, általában kevésbé a fogyatékoság testi dimenzióit tartották fontosnak. A tevékenység és a részvétel részükre nagyobb jelentőségű. Ezeket az eredményeket a team felé visszacsatoljuk.
- Az interjú kérdései sokakat első alkalommal szembesítenek az élet fontos kérdéseivel. Ugyanakkor az interjúknak nem célja a jövőről való tájékoztatás. Mégis, a résztvevők többsége gondolkodni kezd a jövő kérdéseiről. Az addigi veszteség megélése mellett megkezdődik a jövő felé fordulás, a jövő tervezése.
- A kérdéssorból a generikus kérdőív kérdései azok, amelyekkel kapcsolatban jelentősebb szellemi munka indul meg a résztvevőkben. Ez egyrészt jelezheti azt, hogy a minden ember részére fontos életminőség-kérdések a legfontosabbak a fogyatékos emberek esetében is. Másrészt ez annak a következménye is lehet, hogy a rehabilitációs osztály jellegéből fakadóan elsősorban a fogyatékosággal kapcsolatos kérdésekre koncentrál, és ennek megfelelően azokban nyújt több támogatást az interjúig eltelt időben. Végül nem tudjuk kizárni azt sem, hogy a sérült személyek hárítják, tagadják az állapotukat, éppen ezért a fogyatékoságukra vonatkozó kérdéseken kevésbé gondolkodnak el.
- Az interjúk a rehabilitáció személyre szabott formálása céljából jóval részletesebb információt szolgáltatnak, mint ami a kitöltött életminőség-kérdőívből nyerhető.
- Az interjúalanyok többsége az interjút saját számára hasznosnak találta.

„Az addigi veszteség megélése mellett megkezdődik a jövő felé fordulás, a jövő tervezése.”

Elkezdjük az életminőségcélok feltárását elősegítő interjúk módszertanának leírását önálló füzet formájában, illetve az eredmények részletes feldolgozását, amelyeket hazai szakfolyóiratban tervezünk megjelentetni.

KÖVETKEZTETÉS

A rehabilitáció tervezésének a folyamatában a fogyatékos emberek céljainak figyelembevétele az elmúlt két évtizedben egyre szélesebb körben a gyakorlat részévé válik. Az életminőségcélok vizsgálata és figyelembevétele kevésbé elterjedt. Nincs tudásunk arról, hogy az életminőségcélok feltárása céljából mások nemzetközi fejlesztésű, hitelesített kérdőívet használtak volna az interjúk vezérfonalaként. Kezdeti eredményeink biztatóak. Megalapozhatják a kutatás nagyobb, másfajta fogyatékossgal élő emberek csoportjára történő kiterjesztését.

HIVATKOZÁSOK

- EGÉSZSÉGÜGYI VILÁGSZERVEZET (2004): *A funkcióképesség, fogyatékossg és egészség nemzetközi osztályozása (FNO)*. ESzCsM–OEP–Medicina, Budapest.
- KULLMANN L.–TÓTH K. (2012): Exploration of quality of life goals in individuals with spinal cord injury. *International Journal of Rehabilitation Research*, 35, 85–87.
- PAULIK E.–BELEC B.–MOLNÁR R.–MÜLLER A.–BELICZA É.–KULLMANN L.–NAGYMAJTÉNYI L. (2007): Az Egészségügyi Világszervezet rövidített életminőség-kérdőívének hazai alkalmazhatóságáról. *Orvosi Hetilap*, 148, 155–160.
- PAULIK E.–TRÓZNAI T.–KULLMANN L. (2010): A fizikai fogyatékossgal élő személyek életminőségének vizsgálata: az Egészségügyi Világszervezet életminőség-mérő eszközének adaptációja. *Rehabilitáció*, 20, 3, 134–141.
- Tóth K.–Kullmann L. (2012): *Módszertani ajánlás az életminőség célok feltárására fogyatékos emberek poszt-akut rehabilitációja során*. ELTE, Budapest.
- Tóth K.–Putz M.–Kullmann L. (2013): Életminőség célok feltárása gerincvelősérült személyek primer rehabilitációjában. *Ideggyógyászati Szemle*, 66(7–8), 242–250.

EGYÜTTMŰKÖDÉS VERSENGŐ KÖZEGBEN: GAZDASÁGI SZEREPLŐK NÉZETEI AZ EGYÜTTMŰKÖDÉS LEHETSÉGES FORMÁIRÓL AZ ÜZLETI ÉLETBEN



Fülöp Márta, az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar egyetemi tanára, az MTA Pszichológiai Kutatóintézet főmunkatársa. Kutatási tevékenysége a gazdasági, időskori, kisgyermekkorú versengésre; a versengő és nem versengő ember prototípusára; a konstruktív és a destruktív versengésre terjed ki. Kultúrközi összehasonlító vizsgálatot végez a versengésre vonatkozó nézeteket illetően Japánban, USA-ban, Nagy-Britanniában, Kanadában, Hongkongban, Nepálban.

Az állampolgáriság és vállalkozás kérdését vizsgálja Magyarországon és Nagy-Britanniában.

A jelen kutatás célja annak vizsgálata volt, hogy mi történik az együttműködéssel egy erősen versengő kontextusban, milyen feltételek segítik elő a jelenlétét és milyen feltételek gátolják. Az üzleti élet szereplői között az együttműködő és versengő kapcsolatok komplex kombinációja alakulhat ki, ezért az üzleti világot és az üzletembereket választottuk kutatásunkhoz.

A jelen tanulmány egy szélesebb vizsgálat keretében felvett adatok fókuszált elemzésének eredményét mutatja be. Az eredeti vizsgálatban 202 gazdasági szereplővel (vállalat-tulajdonossal, CEO-val, gazdasági szakemberrel) készítettünk mélyinterjút, amely a versengés jelenlétét, szerepét és jelentőségét hivatott feltárni az üzleti életben. Az interjú részét képezte az is, hogy a versengés mellett az együttműködés gazdasági szereplők közötti jelenlétéről, szerepéről és jelentőségéről is képet kapjunk. Az elkészült interjúkat tartalom-elemeztük. Az elemzések alapján választ kaptunk arra, hogy van-e együttműködés az üzleti élet szereplői között, milyen nézetekkel rendelkeznek az üzleti élet szereplői az együttműködés és versengés összeegyeztethetőségéről, mit tartanak az együttműködést elősegítő és gátló feltételeknek.

A verseny és az együttműködés egyben tartása kulcsfontosságú kérdése a globalizált világnak, a gazdaság és a politika világának, az Európai Unió országainak, a multikulturális társadalmaknak, a rendszerváltás utáni magyar társadalomnak és az ország jövőendő vezető értelmiségének és pedagógusainak, akik modellt adó, kultúráközvetítő és kultúraformáló szerepben vannak. A verseny elve képviseli a magas teljesítményt, a tehetség kibontakoztatását, a kreatív és innovatív, versenyképes tudás kialakítását és menedzselését. A versengő felek közötti együttműködő viszony lehetővé teszi, hogy a riválisok a versengés

révén fejlődjenek és kölcsönösen fejlesszék egymást, és biztosítja a destruktív feszültségek és konfliktusok elkerülését (FÜLÖP 2008b).

Brandenburger és Nabeluff (1998) elemzése szerint az üzleti kontextus az üzleti élet különböző szereplői közötti együttműködő és versengő kapcsolat komplex kombinációja, ezt ők kooperációnak nevezték el. Az üzleti menedzsment terén végzett legfrissebb kutatás szintén azt bizonyítja, hogy a leggyümölcsözőbb felállás az üzletben mindkét fél számára a „kooperáció” (OSARENKHO 2010).

„...a versengés révén fejlődjenek és kölcsönösen fejlesszék egymást...”

A KUTATÁSRÓL¹

A kutatás célja annak mélyebb feltárása volt, hogy hogyan lehet jelen az együttműködés a különböző szereplők között még az olyan, intenzív versengéssel jellemezhető területeken is, mint az üzleti szféra. Azt kívánta bemutatni, hogy az üzletemberek hogyan értelmezik az együttműködés és versengés közötti kapcsolatot, hogy képesek-e úgy látni őket, mint mindkét fél számára hasznos, egyidejűleg jelenlévő, összetartozó minőségeket, vagy egymást kizáró kategóriáknak tartják őket. Azokat a feltételeket kívánta azonosítani, amelyek az üzletemberek szerint elősegítik az együttműködést, vagy – ellenkezőleg – hátráltatják annak a létrejöttét.

Az elemzésnél 202 magyar üzletember adatait használtuk fel. 69%-uk férfi, 31%-uk pedig nő volt. Az átlagéletkor 43 év. Foglalkozásukat tekintve vállalkozók vagy cégtulajdonosok voltak (40%), cégvezetők (30%), felsővezetők (20%), bankárok (5%), közgazdászok (2%) és értékesítők (2%). Körülbelül a válaszadók 1/3-a volt budapesti, 70%-uk pedig kisebb magyar városokban él.

A kutatás során mélyinterjúkat készítettünk, az interjúkat rögzítettük, szó szerint legépeztük és tartalomelemzést végeztünk. Az interjú során a megkérdezettek általános nézeteit kérdeztük a versengésről, jelenlétéről, szerepéről és jelentőségéről a saját életükben, a gazdasági életben és a magyar üzleti életben. A jelen tanulmány az interjúk tartalmának csak azt a szeletét elemzi, amely az együttműködés témájára vonatkozik, ezt a jelenséget helyezi a fókuszba. Az elemzés kitér arra, hogy az interjúalanyok hogyan látják az együttműködés és versengés viszonyát a gazdasági életben, hogy egymás mellett létezőnek, egymással összefonódónak vagy egymást kölcsönösen kizárónak tartják-e ezeket a fogalmakat. Másodsorban azt elemezzük, hogy milyen szereplők között, milyen együttműködés jelenik meg az üzleti világban, és milyen feltételek segítik vagy hátráltatják a jelenlétét.

¹ A jelen elemzés egy korábbi, más kérdésfeltevésű kutatás (A versenyképesség egyéni, intézményes és társadalmi determinánsai. NKFP 5/049/2004; Projektvezető: Fülöp Márta) során felvett interjúk anyagának a jelen kutatási kérdést fókuszba helyező másodelemzése, amelyre a jelen kutatás adott lehetőséget.

AZ EGYÜTTMŰKÖDÉS JELENLÉTE A VERSENYSZFÉRÁBAN

Vizsgáltuk, hogy interjúalanyaink közül hányan állítják, hogy létezik együttműködés az üzleti életben. A szociálpszichológia hagyományos nézetei szerint az erős versengés kizárja az együttműködést (FÜLÖP 2008). Számos kutatás pedig azt bizonyította, hogy az együttműködési készség a magyar lakosságban meglehetősen alacsony szintű, az együttműködésre való képtelenség a nemzeti önészlelés részévé vált (MINISZTERELNÖKI HIVATAL ORSZÁGIMÁZS KÖZPONT 2000). A 202 válaszadóból azonban csak hatan (3%) mondták, hogy Magyarországon egyáltalán nincs együttműködés az üzleti életben. Tehát a megkérdezett üzletemberek 97%-a szerint van valamilyen együttműködés a magyar üzleti életben.

„...az együttműködési készség a magyar lakosságban meglehetősen alacsony szintű...”

AZ EGYÜTTMŰKÖDÉS ÉS VERSENGÉS KÖZÖTTI KAPCSOLAT AZ ÜZLETI VILÁGBAN

Az elemzés egyik fő kérdése az volt, hogy miként értelmezik az üzleti élet aktív résztvevői az együttműködés és versengés közötti kapcsolatot. Két egymástól elkülönülő nézetet találtunk, és ezeken belül több alcsoportot.

1. AZ EGYÜTTMŰKÖDÉS ÉS A VERSENGÉS ELLENTÉTESEK, NEM ÖSSZEEGYEZTETHETŐEK

A kapcsolat konceptualizálása során az egyik megközelítés az *ellentétes, kölcsönösen kizáró* értelmezés volt. A válaszadóknak mindössze 17%-a esett ebbe a csoportba.

„Azt gondolom, hogy a világot nem a versengés viszi előre, hanem pont az ellenkezője. Kooperatív stratégiával kell előrevinni.” (53 éves férfi, igazgató)

„A gazdaságban kétféle játék van, az egyik az nulleredményű játék: amennyivel nekem több van, a másiknak annyival kevesebb. Például amikor elosztásról van szó, amikor fölszámolóbiztos voltam, akkor mondták, hogy: »Úgy kellene csinálni, hogy mindenki jól járjon!«; de mondom: »Itt mindenki nem járhat jól, ön meg én jól járhatunk, s megszívják a hitelezők«.”

Ezen a csoporton belül is a legtöbben árnyalták azt a nézetüket, hogy a versengés és együttműködés nem egyeztethető össze, vagyis csak meghatározott feltételek esetén látták úgy, hogy kölcsönösen kizárják egymást. Az egyik nézet szerint *csak a destruktív versengés* zárja ki az együttműködés lehetőségét. Az egyik válaszadó megfogalmazásában:

„A versengés kitaratóbbá és kreatívabbá tesz, ha az a célja, hogy elérj annyit, mint mások, sőt túl is szárnyald őket... Az agresszív nyomulás azonban többnyire káros, nemcsak egészségügyi okokból, hanem azért is, mert rossz hangulatot teremt, gátolja az együttműködést, még a kreativitást is akadályozza.” (30 éves férfi, vezető szakértő egy multinacionális cégnél, egy nagyobb városban)

Egy másik alcsoport úgy fogalmaz, hogy az együttműködés és a versengés csak abban az esetben zárják ki egymást, amikor a versengés tétje egzisztenciális.

„Ott, ahol a megélhetésért és tényleg a piacon maradásért vagy a csőd ellen folyik a verseny, ott ez egészen eldurvulhat az emberi kapcsolatokban, és bár személyisége válogatja, az akár közel vérre menő versengés is lehet. Míg ott, ahol a nagy haszon és a még nagyobb haszon közötti különbség a verseny tárgya, ott egészen nyugodtan kollegiális kapcsolat és nagyon jó emberi kapcsolat is maradhat a versenytársak között.” (30 éves férfi, társtulajdonos, igazgató)

„Az is előfordul időnként, hogy a versengő vállalatok ellenségekké válnak, mivel a cég fennmaradása a tét.” (55 éves férfi, vezérigazgató, nagyobb városban)

2. AZ EGYÜTTMŰKÖDÉS ÖSSZEEGYEZTETHETŐ A VERSENGÉSSSEL

A másik jellemző felfogás az, amikor az együttműködés és a versengés *nem egymást kizáró jelenségek*, hanem különböző kombinációkban manifesztálódnak.

„A »lágyműködésnek« nem látom semmilyen káros hatását, szerintem nagyon jól kiegészülhet a kooperativitással is, szóval ezek nem zárják ki egymást.” (30 éves férfi, vezető szakértő)

Az együttműködés és versengés összeegyeztetésének két különböző formáját fogalmazzák meg a válaszadók.

2.1. AZ EGYÜTTMŰKÖDÉS MINT VERSENGÉSI STRATÉGIA

Az interjúalanyok legnagyobb csoportja (57,5%) az együttműködést versengési stratégiaként határozta meg, ami pragmatikus okokból van jelen a felek között. Az együttműködés a versenytársak között azért jön létre, hogy sikeresebbek legyenek a versenyben.

„Ugyanakkor az én gazdasági környezetemben a versenytársakkal – versenyen kívül – normális, sokszor egymást is segítő kapcsolatrendszer működik, mintha kialakulóban lenne egy »fogjuk össze mi, kicsik, az életben maradásért« mozgalom.” (49 éves nő, cégvezető)

„Együttműködnek az adott internetszolgáltatóval az értékesítés során, mert rájöttek, hogy így mindenki jobban jár, üzleti érdekük az együttműködés.” (32 éves férfi, kereskedelmi igazgató)

„Működhet együtt, de az már megint egy olyan cél érdekében jöhet létre, ami együttműködésre kényszeríti. Mert én saját magamtól nem fogok együttműködni egy versenytársammal, hacsak a gazdasági környezet nem kényszerít arra. Vagy a versenytársam nem tud valami olyat, amit én nem tudok, és tudok ezért cserébe valamit ajánlani.” (30 éves férfi, kontroller)

Az üzleti élet szereplői közötti pragmatikus okokból kialakuló együttműködésnek a válaszadók 31%-a említette *negatív vagy illegális, törvényellenes formáit* is, mint például a korrupciót, a kartelleket vagy a nepotizmust.

„Államilag nem egészen elfogadott, tehát konkrétan jogilag tiltott példa, amikor a telefontársaságok próbáltak egymással megegyezni, hogy hogyan alakítják ki az árpolitikájukat, ami ugye nekik végül is kooperáció, de a fogyasztó szempontjából ugye egyáltalán nem jó, és ezt tiltja a törvény.” (30 éves nő, igazgató)

„Még mindig nem eléggé tiszta a verseny, még mindig működnek a régi, jól behuzalozott baráti és másmilyen kapcsolatokon alapuló előnyök.” (56 éves férfi, üzlettulajdonos)

2.2. EGYÜTTMŰKÖDŐ VERSENGÉS

Amikor a versenytársak közötti versengés folyamatában jelen van a közöttük lévő együttműködés is, és ez nem közvetlenül egy harmadik féllel szembeni versengés miatt jön létre, akkor azt *együttműködő versengésnek* neveztük. Ez a fogalom azokra a folyamatokra illik, amikor a versengő felek célja, hogy az együttműködés segítségével tökéletesedjenek, innovatívabbá váljanak. Ezért a versenytársak nem ellenfélként, hanem partnerként tekintenek egymásra, akik azért segítenek egymásnak, hogy a saját üzletüket fejlesszék, mivel a másik nem fenyegetésként, hanem a fejlődés eszközeként él bennük (FÜLÖP 2008b). Az interjúalanyok 40%-a említette az együttműködő versengést, mint üzleti gyakorlatuk részét.

„A versengés – legalábbis az én fejemben – az lehet egy olyan szituáció is, amikor mind a ketten előrehaladunk egymás mellett, akár egymást ösztönözve.” (28 éves férfi, cégvezető)

„A bankok szeretnek egymással együttműködni, amikor védik a saját érdekeiket. Tehát hogyha egyik ügyfél az egyik bankot megúsztotta azzal, hogy bedöntött egy hitelt, tehát nem tudta visszafizetni, akkor van egy úgynevezett BAR lista, amire mindjárt fölkerül. És a bank éppenséggel mondhatná azt, hogy ő elhallgatja, meg nem érdekli, hogy nála bedőlt a hitel, ő nem fogja tovább hitelezni, de nem, azt az ügyfelet fölrakja erre a listára, hogy a többi bank is tudjon róla. Tehát az érdekeiket így védik, mert tudják, hogy ha ők ezt fölteszik, akkor a másik is föl fogja tenni a saját rossz tapasztalatait bizonyos listákra, és így megvédi egymást. Tehát van együttműködés az amúgy egymással versengő bankok között.” (38 éves férfi, banki főosztályvezető)

AZ EGYÜTTMŰKÖDŐ FELEK

Az együttműködés különböző szereplők között különböző szinteken, egymásba fonódva van jelen a piaci verseny közegében működő vállalat életében. A leggyakrabban említett példa a munkatársak együttműködése volt a vállalaton belül (59%). Együttműködés jelen lehet a vállalat és alvállalkozói, beszállítói, partnercégei között (25,5%) és az együttműködő versengésnek megfelelően a rivális vállalatokkal is (40%). A vállalat és a vásárlók közötti együttműködést a válaszadók 17%-a említette. Mindössze hatan (3%) számoltak be külföldi céggel való együttműködésről. (Természetesen ez nem jelenti azt, hogy a külföldi cégekkel való együttműködés aránya valóban ennyire alacsony lenne, hanem az interjúk során tett hivatkozások számát jelzi.)

AZ EGYÜTTMŰKÖDÉS ELŐSEGÍTŐI/ELŐSEGÍTŐI

Az együttműködés elősegítői közül leginkább a vállalaton belüli együttműködés erősítésére volt világos elképzelésük a megkérdezetteknek. Leggyakrabban a *csoportos feladatokat* említették. Minden olyan magyarázatot, ami a *csoportteljesítmény* és különböző intézményeknél (a szocializáció különböző helyszínein, mint az iskola, vagy később a munkahely) a *csapatmunka ösztönzését* hangsúlyozta, ide soroltunk. Fontosnak tartották még a *destruktív versenynek a vezetőség által történő kezelését*, a *szervezeti fejlődés elősegítését* (csapatépítő tevékenységek, szabadidős programok, a csapatszellem erősítése a csoport tagjaiban) és végül az *alkalmazottak optimális kiválasztását* (többnyire az életkorra és a tapasztalatra történt hivatkozás, de néhány válaszadó a nemek optimális arányát is az együttműködést elősegítő tényezőként említette), a *közös célokkal és érdekekkel kapcsolatos tudatosság növelését*, a *bizalomépítést* és a *kooperációra való szocializálást*. Említették a *szabálytartást*, a *korrektséget és erkölcsöt*, a *világosan meghatározott szerepeket*, a *jó kommunikációs és konfliktuskezelő készséget*, valamint a *barátságos viselkedést*.

Az üzleti partnerek közötti együttműködés legfontosabb eleme a bizalom és a reciprokálás.

AZ EGYÜTTMŰKÖDÉS GÁTJAI

Az együttműködést gátló feltételek között részben ugyancsak a vállalaton belüli „interperszonális” együttműködést akadályozó tényezőket említették, de itt a vállalatok közötti együttműködést akadályozó kondíciókat is felsorolták. A vállalaton belüli együttműködés gátjaként leggyakrabban említett kategória az *önérdek* volt. Az önzéssel, féltékenységgel, az egyéni érdek elsőbbségével kapcsolatos valamennyi hivatkozás – amikor a közjával vagy a közérdekkel ütközik – ebbe a kategóriába tartozott. A második leggyakoribb csoport a *destruktív versengés* jelenléte volt. Mindazok a kijelentések tartoznak ide, amelyek a versengő felek közötti agresszióval vagy a szolidaritás hiányával kapcsolatosak.

„Az üzleti partnerek közötti együttműködés legfontosabb eleme a bizalom és a reciprokálás.”

A vállalatok közötti együttműködés akadályaként a *szabályszegést*, vagyis a *tisztességtelen üzleti viselkedést* említették, így például a késedelmes fizetés, vagy paradox módon az együttműködés „negatív formáit”, a korrupciót, a kartelleket, a nepotizmust. Minden olyan hivatkozás ide tartozott, ami a közösen megállapított versenyszabályok megszegésére utalt.

A *kölcsönös bizalomhiány* részben a fenti szabályokat be nem tartó versengés miatt alakul ki, és mind a vállalaton belüli, mind a vállalatok közötti együttműködésnek gátja. Az együttműködés gátjának tartották a *szűkös erőforrásokat*, a *szűkülő piacot*, ha a vállalatok a létükért küzdenek.

Az együttműködés nehézségeiért olyan makrojellemzőket is felsoroltak mint a *rendszer-váltás utáni gazdasági-politikai helyzet*, a *kommunizmus öröksége* és az arra a rendszerre jellemző *kényszerű együttműködés*, az *országra jellemző fejletlen demokrácia*, az együttműködés *kultúrájának a hiánya*.

AZ EREDMÉNYEK ÖSSZEGZÉSE

Az intenzív versennyel jellemezhető gazdasági életet át- meg átszövő együttműködések bizonyítják, hogy bizonyos feltételek teljesülése esetén az intenzív versengés és az akár erős együttműködés nem zárják ki egymást. A Brandenburger és Nabeluff (1998) és Osarenkho (2010) által leírt „koopetíció” feltétlenül jelen van a magyarországi gazdasági élet gyakorlatában is.

Az egyik leggyakrabban említett együttműködés a versenytárs cégek közötti stratégiai együttműködés, amely

„...az intenzív versengés és az akár erős együttműködés nem zárják ki egymást.”

annak érdekében alakul ki, hogy más versenytársakkal szemben közösen tegyenek szert versenyelőnyre. Az együttműködés ez esetben versengési stratégia. Az együttműködésnek ez az értelmezése megegyezik az evolúciós pszichológusokéval (például CHARLESWORTH 1996). A stratégiai együttműködésnek vannak legális és illegális formái.

A másik, az interjúalanyok által meglepően sokszor említett forma, az általunk együttműködő versengésnek nevezett folyamat (McGOVERN–MOTTIAR 1997; FÜLÖP–SZARVAS 2011). Ekkor a versenytársak közötti versengést nem váltja fel a stratégiai együttműködés, a versengés fennáll, de a versengésnek számos olyan eleme van, amelyben az együttműködés is jelen van és a versenytársak abban is együttműködnek, hogy a verseny fennmaradjon közöttük, mert ez mindkét fél fejlődését, prosperálását és innovációját szolgálja.

Az együttműködés akadályai között a gazdasági élet szereplői legfontosabbnak az önérdeket látják, azt, amikor a versengő felek nem ismerik fel a közös érdekekben rejlő egyéni érdeket (FRANK 2004). A törvénytelen, szabálytalan együttműködés ugyancsak egy versengési stratégia, azonban a szabályszegés kialakítja az éles határokat a belső (akik megegyeztek) és a külső csoportok között (akikkel szemben zajlik a szabálytalan együttműködés), és fenntarthatja a bizalom alacsony szintjét (VVS-TÁRKI 2009), amely megnehezíti az együttműködést a gazdasági szereplők között.

A válaszadók kidolgozott elképzeléssel rendelkeztek arról – mint általában vezető pozícióban dolgozó üzletemberek –, hogy miként lehet növelni a vállalaton belül az egymással versengésben lévő munkatársak és részlegek közötti együttműködést, de kevésbé volt kialakult gondolatrendszerük arra vonatkozóan, hogy miként lehetne az egymással versengő vállalatok közötti pozitív együttműködést elősegíteni.

Az üzleti élet képviselői sokkal részletesebben tudták kifejezni azt, hogy mik azok a makro- és szituatív mutatók, amelyek viszont megnehezítik vagy akadályozzák az együttműködést. Igaz, az akadályozó tényezők értelmezhetőek mint feltételek is. Így például a riválisokkal szembeni bizalmatlansághoz vezető „negatív együttműködés” megakadályozása (CSEPELI 2010) utat nyithat a „pozitív együttműködésnek”.

HIVATKOZÁSOK

- BRANDENBURGER, A. M.–NABELUFF, B. J. (1998): *Co-opetition*. Currency Doubleday.
- CHARLESWORTH, W. R. (1996): Co-operation and Competition: Contributions to an Evolutionary and Developmental Model. *International Journal of Behavioral Development*. 19, 1, 25–39.
- CSEPELI Gy. (2010): *Társadalmi szolidaritás – Összetartó társadalom*. http://www.kka.hu/_Kozossegi_Adattar/PAROLAAR.NSF/274d67036bb315838525670c008147c9/e134d884d2d08cb5c12577c00043cf1f?OpenDocument (Letöltés ideje: 2011. május 16.)
- FRANK, H. (2004): *What Price the Moral High Ground? Ethical Dilemmas in Competitive Environments*. Princeton University Press, Princeton, NJ.

- FUKUYAMA, F. (1997): *Bizalom. A társadalmi erények és a jólét megteremtése*. Európa, Trust, Budapest.
- FÜLÖP M. (2008): Educating the Cooperative Competitive Citizen. In: TIRRI, K. (ed.): *Educating Moral Sensibilities in Urban Schools*. Sense Publishers, Rotterdam.
- FÜLÖP M.–SZARVAS H. (2011): The cooperative competitive citizen. In: CUNNINGHAM, P. (ed.): *Europe's future. Citizenship in a Changing World*. London Metropolitan University, London. 1–11.
- MCGOVERN, S.–MOTTIAR, Z. (1997): *Co-operative competition: a Foucauldian perspective*. DCU Business School Research Paper Series, 20. Dublin City University Business School, Dublin.
- MINISZTERELNÖKI HIVATAL ORSZÁGIMÁZS KÖZPONT (2000): *Országkép 2000*. Budapest. <http://www.gallup.hu/gallup/orszagkep/orszagkep.htm> (Letöltés ideje: 2011. május 20.)
- OSARENKHO, A. (2010): A study of inter-firm dynamics between competition and cooperation. A coopetition strategy. *Journal of Database Marketing & Customer Strategy Management*, 17, 201–221.
- TÁRKI (Social Research Institute Inc.) (2009): *Értékek – World Value Survey*. <http://www.tarki.hu/hu/research/gazdkult/kutatas.html> (Letöltés ideje: 2011. május 19.)



A MAGYAR FIATALOK IDENTITÁSKONSTRUKCIÓINAK VIZSGÁLATA



Nguyen Luu Lan Anh az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Interkulturális Pedagógiai és Pszichológiai Központjának vezetője, habilitált egyetemi docens. Kutatási munkája a kulturális összehasonlító pszichológia, akkulturáció, társas támogatottság, gender (nemi szerepideológiák, nemi sztereotípiák) területeket öleli fel.

Napjainkban a magyar társadalomban továbbra is a monokulturális szemlélet az uralkodó, dacára annak, hogy kulturális szempontból egyre inkább plurálissá válik. A kulturális sokszínűségben rejlő lehetőségek kiaknázásához és a sikeresebb együttműködéshez így elengedhetetlen a multikulturális szemlélet, a kulturális sokszínűség figyelembevétele és elfogadása.

„...a magyar társadalomban továbbra is a monokulturális szemlélet az uralkodó...”

A társas – és csoportok közötti – érintkezésben az etnikai-kulturális identitásnak kiemelt szerepe van, ennek feltérképezése ezért közelebb vihet minket a multikulturális szemlélet megértéséhez és előremozdításához. Kutatásunkban ezért arra vállalkoztunk, hogy a magyarországi fiatalok etnikai-kulturális identitását vizsgáljuk.

KUTATÁSI KÉRDÉSEK

Kutatásunk a magyarországi többségi, valamint etnikai-nemzeti kisebbségi, illetve bevándorló fiatalok etnikai-kulturális identitását, identitásfejlődését vizsgálja. Szerettük volna egy komplex, dinamikus rendszerben megragadni, egy tágabb társadalmi-, interkulturális és szocializációs kontextusban értelmezve az identitás jelenségeit. A Magyarországon élő fiatalok nemzeti-etnikai identitására fókuszálva – kitekintve az európai identitás kérdéseire is röviden – a következő főbb kérdésekre kerestük a választ:

■ Többség és kisebbség szempontjai:

- Mennyire markánsan jelennek meg a különféle (európai, magyar, etnikai) identitások?
- Mennyiben elfogadottak ezek a többségi és kisebbségi identitások?

- Hogyan észlelik a többségi fiatalok az egyes kisebbségi csoportok tagjait?
- Hogyan észlelik a kisebbségi fiatalok a többségi társadalom feléjük irányuló attitűdjeit?
- Kultúrák találkozásának szempontjai:
 - Mit gondolnak a többségi fiatalok a kisebbségi csoportok akkulturációjáról?
 - Mennyire jellemző a kisebbségi fiatalokra saját etnikai-kulturális identitásuk megőrzése?

A feltárandó kérdéseket alapvetően két nézőpontból fogalmaztuk meg. Egyrészt arra voltunk kíváncsiak, hogyan észlelik a történelmi kisebbségi és bevándorló fiatalok a többségi társadalmat, és hogyan konstruálják saját identitásukat ebben a térben. A másik nézőpontból, a többségi identitással rendelkező fiatalok szemszögéből pedig arra kerestünk választ, hogy mennyiben fogadják el, engedik meg vagy éppen ignorálják, esetleg a diszkrimináció alapjává teszik a kisebbségi etnikai-kulturális identitásukat.

MÓDSZEREK ÉS RÉSZTVEVŐK

Egymásra épülő vizsgálatokat végeztünk, a jelenségkör komplex felderítésére, kvantitatív és kvalitatív módszereket egyaránt alkalmazva.

A kutatás első, feltáró részében félig strukturált interjúkkal és fókuszcsoportos beszélgetésekkel vizsgáltuk az identitás kérdéseit. A cél az volt, hogy indirekt módon, a kortárs csoport kontextusában vizsgálva feltárjuk a fiatalok identitásának meghatározó elemeit és fejlődésének jellegzetességeit. Az egyes csoportokban többségi, illetve nemzetiségi oktatásban is részt vevő budapesti közép- és szakiskolai tanulók vettek részt. A személyes környezet, az iskolai tapasztalatok, a barátok, a családi kapcsolatok kontextusában térképeztük fel az önmagukról kialakított képet, valamint a tapasztalt (interetnikus) interakciókat.

A kvalitatív szakaszban kapott eredményeink felhasználásával egy nagyobb mintán kvantitatív, kérdőíves módszerrel szisztematikusan is vizsgáltuk az identitáskonstrukciók jellemzőit és beágyazottságát. Az etnikai-kulturális szempontból alapvetően elkülöníthető két pozícióhoz – a többségi és a kisebbségi identitáshoz – igazodóan elkészített kérdőíveinket több mint 300 fiatal egy kérdezőbiztossal történő személyes beszélgetésben válaszolta meg.

„Résztvevőink 14–18 éves, zömmel Budapesten tanuló fiatalok voltak.”

Résztvevőink 14–18 éves, zömmel Budapesten tanuló fiatalok voltak. Etnikai-kulturális identitás szempontjából hat csoportot vizsgáltunk az identitás meghatározásánál az öndefinícióra építve. Ennek alapján tehát magukat többségi magyarnak / romának / németnek / szlováknak / szerbnek / vietnáminak valló fiatalokat kérdeztünk. Sajnos nem volt lehetőségünk az összes lehetséges kisebbségi csoport vizsgálatára, a kiválasztásnál így olyan

szempontokat érvényesítettünk, mint például azt, hogy elérjük a Magyarországon élő legnagyobb kisebbségeket (romák, németek), vagy a markáns etnikai identitással rendelkezőket (szerbek) és a bevándorolt kisebbséget is (vietnámiak), illetve mindenképpen vizsgálni szerettük volna azt a csoportot, amely ma Magyarországon a többségi társadalom előítéleteinek kifejezett céltáblája (romák).

A KUTATÁS EREDMÉNYEI

IDENTITÁSOK A BESZÉLGETÉSEK TÜKRÉBEN

A fókuszcsoportos és az interjúbeszélgetés előnye a kötött kérdésekkel dolgozó kérdőívhez képest, hogy lehetőséget ad a résztvevőknek identitásukkal kapcsolatos gondolataik szabad megfogalmazására, nem pedig az előre megadott szempontok mentén kellett válaszolniuk.

Az etnikai-kulturális identitásfejlődés szakirodalmára rímelve világosan kirajzolódott, hogy ez az identitás nem adott, hanem hosszú, sokszor tudatos felépítési folyamat eredménye. Ebben a folyamatban sok tényező játszik szerepet. Ízelítőül néhányat ismertetünk és elemzünk.

Nem meglepő módon a családnak van nagy szerepe abban, hogy a fiatalok az adott etnikai-kulturális csoporthoz tartozónak érzik magukat. Sokszor említenek egy családtagot, akinek különösen nagy szerepe van abban, hogy továbbvigyék a családban ezt az örökséget. Mintha lenne egy kultúra-továbbvivő szerep a családban, amit vagy valamelyik szülő, vagy nagyszülő, sokszor például a nagymama tölt be. Nem kis szerepe van ugyanis az olyan konkrét dolgokban – többnyire cselekvésekben – megtestesülő horgonyzási pontoknak, mint a nyelvhasználatnak, az ételeknek (különösen a süteményeket említik gyakran), az ünnepeknek, a táncnak, a zenének. Korántsem egyirányú ez a folyamat. Arra is van példa, hogy a serdülő maga próbálja a család felnőtt tagjaiban is megerősíteni az etnikai-kulturális csoporthoz tartozást. A vertikális (szülő, nagyszülő–gyerek) befolyáson kívül fontosnak látszik a horizontális befolyás is: testvérek, unokatestvérek hatása, akik szintén az etnikai-kulturális csoporthoz tartozónak tekintik magukat.

*„...különösen a süteményeket
említik gyakran...”*

A nyelv szinte minden beszélgetésben felmerül, mint központi, az identitáshoz leginkább kapcsolódó kérdés. Az etnikai csoportok esetében a nyelvelsajátításnak, nyelvtudásnak, nyelvhasználatnak van külön és együtt is nagy jelentősége. Nagyon változatos képet fest a nyelvismeret szintje, a nyelvtanulás folyamata. A nyelvhasználat viszont beszélgetési partner-, helyzet- és témafüggő: ezek függvényében használják a magyar vagy az etnikai csoport(ok) nyelvét, illetve kapcsolnak át egyik nyelvről a másikra. A nyelvhasználat és az identitáscímke közötti kapcsolat sem egyértelmű, előfordul például, hogy a fiatal alig

használja az etnikai csoportja nyelvét, mégis határozottan és kizárólagosan a csoport tagjának tekinti magát.

A kognitív elemeknek – azaz a kultúrával kapcsolatos ismereteknek, mint például a hagyományok, szokások, a gyökerek, és a családtörténet – is nagy szerepe van. Azok a fiatalok, akiknek a család és az etnikai közösség történetéről sokat mesélnek a családban, vagy maguk is kezdeményezően érdeklődnek – a serdülőkorra jellemző identitáskeresés közben –, érzelmileg is mélyebbnek élik meg az etnikai csoporthoz való tartozást. Ugyancsak ezt segítik például a nemzetiségi iskolák, táborok és az egyéb módon szervezett közösségek is.

A fiatalok számára akkor válik természetessé a saját és a mások etnikai-kulturális identitásának elfogadása és elismerése, ha a környezetükben tudatosan reflektálnak és pozitívan reagálnak a sokféleségre, mint értékre – akár egy családon belül a sokféle nemzetiségű ősök, a rokonok által használt sokféle nyelv kapcsán, akár az iskolában a különböző etnikai, kulturális, nyelvi háttérű diákok jelenléte miatt.

Világosan kirajzolhatóak a fiatalok körében a multikulturális vagy a biculturális identitás különféle mintázatai, amikor egy vagy akár több etnikai identitás mellett a magyar identitás is tematizálódik. Határozottan az az összkép rajzolható fel összességében, hogy nem „zéróösszegű” módon (azaz az egyik nem megy a másik kárára) gondolkodnak az identitás kérdéseiről a fiatalok. Az etnikai-kulturális és a magyar identitás nemcsak hogy megfér egymás mellett, hanem sajátos viszonyba kerül egymással. A spontán elbeszélésekben ugyanakkor nem kap számottevő szerepet az „európaiság”. Úgy tűnik, ezen a szinten értelmezve az nem szerves része az identitásnak.

„...nem »zéróösszegű« módon (azaz az egyik nem megy a másik kárára) gondolkodnak az identitás kérdéseiről...”

CSOPORTKÖZI KAPCSOLATOK – A KÉRDŐÍVES VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI SZERINT

A kvalitatív eredményeinkre is épülő kérdőíves kutatás szerteágazó eredményeinek bemutatására itt most nincs lehetőségünk (adataink teljes körű feldolgozása a kézirat leadásának időpontjában még javában zajlott). Az alábbiakban ízelítőül bemutatunk néhány fontos és érdekes eredményt.

„Többségi magyar” fiataloknak azokat tekintettük, akik elsődleges identitásként a „magyar”-t jelölték meg, és ezzel együtt azt is mondták, hogy nem tartoznak más etnikai-kulturális csoporthoz. Az önmeghatározásukkal kapcsolatos kérdésre – miszerint a három legfontosabb dolgot válasszák ki a felkínált hat lehetséges kategória közül – az első helyen a legtöbben az életkorukat (40%) vagy a nemüket (30%) említették, második helyen ugyancsak ez a két kategória szerepelt a legtöbb válaszolónál (életkor: 25%, nem: 31%), a harmadik helyen pedig az európaiság (24%), illetve a „település lakosának lenni, ahol él” (20%).

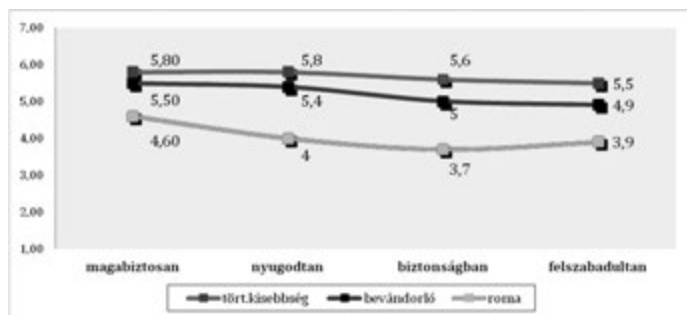
Nyelvtudásukra jellemző adat, hogy a magyar mellett második nyelvként legtöbbször az angolt (66%) vagy a németet (19%) mondták, egytizedük pedig semmilyen másik nyelvet nem adott meg. Emellett érdekes adat, hogy aktív kommunikációra mindössze 43%-uk használja az idegen nyelvet, ami jobbára az angol (36%).

A „magyarság” kérdéskörét körbejárva érdekes adat, miszerint a többségi fiatalok legnagyobb része „teljes mértékben” magyarnak érzi magát (75%, egy ötfokú skálán az átlagérték: 4,58), emellett majdnem ugyanilyen mértékben „európainak” is (65%, átlag: 4,43), a két érték között nincs (statisztikailag) szignifikáns különbség.

Kérdeztük azt is a magyarsággal kapcsolatban, hogy mit gondolnak arról, mi és mennyiben fontos ahhoz, hogy valaki magyar legyen. Egy ötfokú skálán megadva a válaszokat, a legfontosabbnak a szubjektív érzés bizonyult, miszerint akkor magyar valaki, ha magyarnak érzi magát (átlag: 4,28), a legkevesbé pedig az számít (átlag: 3,38), hogy Magyarországon született.

A többségi magyar fiataloktól, saját identitásuk és a „magyarsággal” kapcsolatos kérdések feltérképezése mellett kérdeztük azt is, hogy mit gondolnak, hogyan érznek a Magyarországon élő bevándorlókkal, történelmi kisebbségekkel és a romákkal kapcsolatban. A kérdések arra vonatkoztak, hogy ezeknek a csoportoknak a kisebbségi, kulturális-etnikai identitását hogyan látják, valamint arra, hogyan érzik őket mint csoportot (például érznek-e fenyegetettséget), illetve hogy kapcsolatba kerülve konkrét személyekkel ezekből a csoportokból, milyen érzésekről tudnak beszámolni az interakciók során. Egy összehasonlító ábrát mutatunk be, amely az interakciókban keletkező érzéseket veti össze a három kisebbségi csoportra vonatkozólag.

*„...akkor magyar valaki,
ha magyarnak érzi magát...”*



1. ábra. Érzések egy potenciális interakció során egy történelmi kisebbségi, egy bevándorló és egy roma személlyel

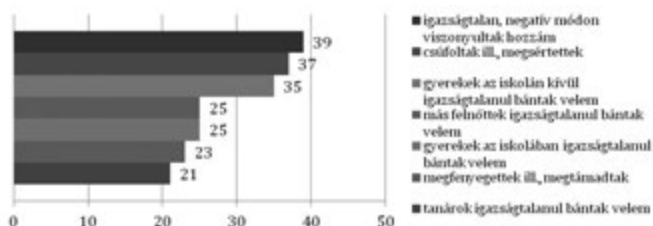
„Kisebbségi etnikai-kulturális” identitással rendelkezőnek azokat tekintettük, akik azt mondták magukról, hogy egy (vagy több) olyan csoporthoz tartozónak érzik magukat, amelyik nem a magyar (például szlovák, roma/cigány, vietnámi, német).

Őket is megkérdeztük – hasonlóan a többségi magyarokhoz – az önmeghatározásukkal kapcsolatosan, miszerint a három legfontosabb dolgot válasszák ki a felkínált hat lehetséges kategória közül. Az első helyen a legtöbben itt is az életkorukat (45%) vagy a nemüket (24%) említették, második helyen ugyancsak ez a két kategória szerepelt a legtöbb válaszolónál (életkor: 17%, nem: 40%), a harmadik helyen viszont kiemelkedett az etnikai-kulturális származás (25%), némileg megelőzve az európaiságot (24%). Nyelvtudásukra jellemző adat, hogy a legtöbben a magyart nevezték meg első nyelvként (83%), második nyelvként legtöbben a németet (37%) vagy az angolt (27%) mondták, harmadik nyelvként pedig a saját etnikai-kulturális csoport nyelve jelenik meg, változó arányban. Érdekes adat még, hogy a kisebbségi válaszolók háromnegyede (75%) adott meg itt három nyelvet is (a többségi magyar fiataloknál ugyanez az arány 58% volt), valamint az is, hogy aktív kommunikációra majdnem a kétharmaduk (59%) használ két, és egynegyedük (26%) három nyelvet is.

A „magyarság” kérdéskörét a kisebbségi identitással (is) rendelkező fiataloknál is feltérképezve jellemző volt, miszerint a többségi fiatalokhoz képest kevésbé markáns a „magyarságtudat” (átlag: 4,11), ugyanakkor az „európaiság” érzésében nem mutatkozik jelentős különbség (átlag: 4,38). Érdekes, hogy a saját etnikai-kulturális csoporthoz való tartozás érzését (átlag: 3,52) megelőzi mind a magyarság, mind pedig az európaiság.

Ugyancsak megkérdeztük azt is a magyarsággal kapcsolatosan, hogy mit gondolnak arról, mi és mennyiben fontos ahhoz, hogy valaki magyar legyen. Itt is – hasonlóan a többségi fiatalok válaszhaihoz – a szubjektív érzés bizonyult a legjelentősebbnek, miszerint akkor magyar valaki, ha magyarnak érzi magát (átlag: 4,45), a legkevésbé pedig az számít (átlag: 3,46), hogy Magyarországon született.

A kisebbségi fiataloknak – identitásuk komplex feltérképezése érdekében – sok további kérdést tettünk fel, például a nyelvhasználatra vagy a kulturális hagyományok őrzésére vonatkozóan. Emellett kérdeztük azt is, hogy a származásuk, identitásuk miatt érték-e őket negatív tapasztalatok, voltak-e diszkrimináció részesei. Zárásként, és egyben figyelemfelhívásul az alábbi ábrán mutatunk be néhány fontos adatot. Összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy a kisebbségi fiatalok jelentős része (szituációtól függően a konkrét kérdészett 20–39%-a) számolt be arról, előfordult már, hogy a származása miatt igazságtalanul bántak vele, fenyegették vagy bántották.



2. ábra. A kisebbségi fiatalok által, származásuk miatt észlelt diszkrimináció (azok aránya, akik a különböző kérdésekre az „egyáltalán nem fordult elő” [1] lehetőségtől eltérő [2-3-4-5] válaszokat adtak)

A legérdekesebb eredmények – a fiatalokat leíró-jellemző adatokon túl – az olyan összefüggés-elemzésekkel tárhatóak fel, amelyek fényt derítenek az egyes tényezők kapcsolataira és a különböző változók közötti bonyolultabb hatásrendszerekre. Ezeket területi okokból itt nem fejthetjük ki, de eredményeink teljes körű bemutatására készül már a tanulmánykötet.

A KUTATÁS GYAKORLATI HASZNOSÍTÁSA

A fiatalok identitáskonstrukcióinak vizsgálata során nyert eredményeinket szeretnénk a gyakorlatban is hasznosítani. Kidolgozás alatt van egy kisebbségi identitást erősítő tréning, amelyben olyan módszerek felhasználására is kísérletet teszünk, mint a résztvevő-alapú, az akciókutatásokat képviselő „photo-voice” módszere. A pozitív kisebbségi identitás kialakításának és az etnikai identitás erősítésének módszertanában az audiovizuális eszközök használata indirektebben, inkább az önkifejezés támogatásával, az egyéni látásmód erősítésével hatnak. A photovoice módszere a dokumentarista fotográfián keresztül tapasztalati szakértőként kezeli az érintetteket, és a kutatások alanyaiból résztvevőkké teszi őket. Lehetőséget teremt a párbeszéd kialakítására a közösség tagjai és a tágabb társadalom között is azzal, hogy a kisebbségi csoportok bemutatják saját kultúrájukat, szokásaikat, nehézségeiket és sikereiket a saját nézőpontjukból, narratíváikon keresztül. Ezekon a narratívákon keresztül pedig képessé válhatnak azonosítani és erősíteni a saját etnikai-kulturális identitásukat, és az így megteremtődő stabil identitás a többségi társadalomba való integráció első lépéseként szolgálhat.

„Kidolgozás alatt van egy kisebbségi identitást erősítő tréning...”

ÉLETMÓD ÉS EGÉSZSÉG, AVAGY MIT TEHETÜNK A SAJÁT EGÉSZSÉGÜNKÉRT?



Bárdos György egyetemi tanár, az MTA doktora, az ELTE PPK Egészségfejlesztési és Sporttudományi Intézet igazgatója, a Pedagógikum kutatóegyetemi alprojektjének vezetője, kutatási területe a rendszer-pszichofiziológia és a magatartástudományok.

*„Ne sajnálj ma 15 percet
az egészségedre, hogy ne tölts
később heteket a betegségeddel.”*

Életünket a természeti, épített és mentális környezettel kölcsönhatásban éljük, és ez a kölcsönhatás meglehetősen komplex. Az egyén gyakran látszólag teljes mértékben rabja ennek a komplexitásnak, mintha saját magának mindebben semmi szerepe sem volna. Különösen jól látható ez az egészségmegőrzés vonatkozásában, amit az emberek nagy része – mint a sült galambot – valamilyen külső autoritástól vár és remél.

*„Az egészség az ember testi, lelki
és szociális jóllétét jelenti, és nem
csak a betegség vagy fogyatékosság hiányát.”*

Bár ahhoz nem fér kétség, hogy az egészségvédelem társadalmi feladat, amihez megfelelő struktúrát, pénzt, illetve szakmai háttérrel kell biztosítani, de az egészséget mégsem lehet valakire rákényszeríteni: azért mindenkinek magának is tennie kell.

A környezet igen sokféleképpen hat egy emberre, mégpedig mindhárom említett dimenzió mentén, és a testi és szellemi funkciók magukon viselik a külső világ lenyomatát. Szerencsére ez a lenyomat nem abszolút és merev, hanem az egyén magatartása módosíthatja azt, a közvetítő tényező pedig az *életmód*.

Az egészség meglehetősen nehezen definiálható fogalom, a WHO 1946-os meghatározása szerint:

„Az egészség az ember testi, lelki és szociális jóllétét jelenti, és nem csupán a betegség vagy fogyatékosság hiányát.”

Az egészség nem csupán cél, hanem egy erőforrás, melyet a mindennapokban használunk, más szóval, életminőségünk leginkább – és főleg szubjektíve – elsősorban azon múlik, milyen az egészségi állapotunk, illetve hogy mit gondolunk és érzünk a saját egészségünk-ről. Az egészség és betegség azonban nem „bináris” dolgok, hiszen közöttük folyamatos az átmenet. Valahogy ilyesféleképpen lehetne modellezni:

Egészség – nemegészség – eltérés – rendellenesség – elváltozás – **betegség** – súlyos betegség – terminális állapotok – **halál**

A felsorolt állapotok inkább csak afféle „útjelző póznák”, nemcsak az átmenet, hanem az egyes kategóriák is folytonosnak értelmezhetők. Ha az „útjelzők” helyét ki akarjuk jelölni, akkor legalább három kritériumot érdemes figyelembe venni: az egészségtől való távolságot, a megfordíthatóságot, illetve a helyreállíthatóságot. Az egészségtől való távolság a normális életműködésekben bekövetkező romlás mennyiségi és minőségi mutatóival jellemezhető. A megfordíthatóság azt jelenti, hogy lehetséges-e a visszatérés az egészséges állapothoz, végül a helyreállíthatóság azt vizsgálja, maradéktalanul visszanyerhető-e az eredeti állapot.

A fenti folyamat leírásában például a nemegészség közel van még az egészséghez, általában viszonylag könnyen megfordítható, és az egészség maradéktalanul helyreállítható. A súlyos betegség viszont már igen messze van az egészségtől (gyakran már nem is ahhoz, hanem a halálhoz mérjük a távolságot), nehezen vagy csak korlátozottan fordítható meg, és gyakran marad vissza valamilyen tartós egészségkárosodás.

Fontos végiggondolni azt, hogy mitől változik meg az egészséges állapot, melyek a betegség felé vezető út legfontosabb tényezői. Bár ezzel kapcsolatban nagyon sok elképzelés született, a címben szereplő kérdésfeltevés szempontjából G. L. Engel úgynevezett bio-pszicho-szociális elmélete a leghasznosabb segítség. Engel felismerte, hogy az egészség, a nemegészség, illetve a betegség soktényezős állapotok, és viszonylagosak, azaz még a fogalmak is számos tényezőtől függenek. Egy másik alapvető felismerése az volt, hogy a szervezet működési zavarai teljesen, vagy jobbra rejtve maradhatnak, legalábbis egy hosszú ideig (jellemző példa a hosszú ideig rejtve kifejlődő daganat, vagy a cukorháztartás zavara, amelyek sokáig semmilyen panaszt nem okoznak). Ami az okokat illeti, alapvető megállapítása, hogy a betegségek, kóros állapotok, és ezek következményei mindig rendelkeznek szociális, pszichés, egyedfejlődési és fiziológiai összetevőkkel, vagyis valóban sok tényezőtől függenek. Engel nagy érdeme, hogy felismerte, illetve ki merte mondani, hogy a betegség eltérő szinten történő alkalmazkodás, vagy hibás szerveződés talaján bekövetkező csőd. Tehát nem valami eleve elrendelt történés, hanem működésbeli zavar, amelyet éppen az előzőekben felsorolt tényezők összessége okoz, vagy

„...a betegség eltérő szinten történő alkalmazkodás...”

okozhat. Ha mindezen tényezőket egységben szemléljük, akkor úgy is fogalmazhatunk, hogy az egészség a teljes jóllétet jelenti, egyéni és környezeti vonatkozásban egyaránt (azaz homeosztázis), míg a betegség eszerint a homeosztázis megbomlása.

A jobb áttekinthetőség kedvéért nézzük meg Engel bio-pszicho-szociális betegségkeletkezési modelljét grafikusán is.



1. ábra. Az Engel-féle bio-pszicho-szociális betegségkeletkezési modell

Az egészség – mivel sok tényezőtől függ – maga is többdimenziós állapot, és bár az egyes dimenziók talán nem teljesen függetlenek egymástól, érdemes őket elkülöníteni, hiszen más-más megközelítést igényelhetnek:

- genetikai dimenzió (örökletes hiányok, illetve örökölhető hajlamok);
- biológiai dimenzió (a szervezet egészének, illetve egyes szerveinek működése és azok kölcsönhatásai);
- lelki dimenzió (a pszichés működés, a lelki egyensúly minősége);
- mentális dimenzió (a gondolkodási folyamatok tisztasága);
- emocionális dimenzió (az érzelmek felismerése, átélése, kifejezési képessége);
- szociális dimenzió (az egyén kapcsolati rendszere, család, munkahely, társadalom);
- kulturális dimenzió (hagyományok, nézetek, elképzelések).

Egészség tehát akkor van, ha valamennyi dimenzió mentén jól működik az ember. Az életben használatos fogalommal élve, akkor vagyunk egészségesek, ha a szervezetünk homeosztázisa ép. A homeosztázis a mai korszerű értelmezésben a szervezet integritásának (épségének és működőképességének) megőrzése hosszú távon; az egyes szervrendszerek harmonikus együttműködése; jól szervezett anyag-, energia- és információcseré; gazdaságos forrásfelhasználás; és gyors és hatékony alkalmazkodás a környezet változásaihoz. A homeosztázis fenntartása az egészség minden dimenziójában igényel variabili-

tást, folyamatos alkalmazkodást a külső és belső változásokhoz, és sokféle szabályozómechanizmus összehangolt működésére épül.

Ha a szervezet normális, összehangolt, alkalmazkodó működését tekintjük homeosztázisnak, akkor a betegség a homeosztázis megbomlása, a szabályozófunkciók zavara. Ha ez kismértékű, akkor csak nemegészségi állapot alakul ki, ha nagyobb, akkor betegség, ha nagyon nagy, akár halál is. A gyógyítás eszerint tehát nem más, mint a homeosztázis helyreállítása. Felmerül azonban a kérdés: szükségszerű-e az egészség megromlását, azaz a homeosztázis megbomlását megvárni? Nem lehetne-e megelőzni, időben felismerni, és alkalmas módon korrigálni ezeket a zavarokat? Nos, lehet, erről szól(hat) az életmód!

Az életmód tulajdonképpen a magatartás, az egyéni életvitel megjelenési formája a mindennapi életünkben; az, ahogy az életünket az adott körülmények, feltételek, lehetőségek között éljük és szervezzük. A teljesség igénye nélkül, az életmód elemei a következők: a mikrokörnyezet felépítése és fenntartása, a munkaszervezés, a pihenés, a szociális kapcsolatok és a családi élet, a higiénia és testápolás, a táplálkozás, a mozgási aktivitás, a szellemi és fizikai rekreáció, az egészségmagatartás stb. Az életmód nehezen megfogható fogalom, hiszen még az egyes felsorolt elemek is igen sokféle formában jelennek meg, és legtöbbször csak akkor figyelünk rájuk, ha valami baj van. Ahhoz, hogy az egészségünket meg tudjuk őrizni, az életmód minden aspektusát érdemes megvizsgálni, ami persze hosszú és bonyolult elemzést igényel. Ebben a cikkben ezért főleg azokról lesz szó, amelyek valamilyen szinten kapcsolódnak a kutatóegyetemi pályázati projekthez. Elemzésünkhöz az USA-ban a 70-es és 80-as években a leggyakrabban előforduló és legtöbb halálozást okozó betegségcsoport, a keringési katasztrófák vizsgálata során feltárt kockázati tényezőkből indulunk ki, mivel ezek megváltoztatása látványosan javította a betegségi és halálozási statisztikákat.

*„Az életmód tulajdonképpen
a magatartás, az egyéni életvitel
megjelenési formája...”*

Az úgynevezett kockázati tényezők (vagy rizikófaktorok) az életmód olyan elemei, amelyek jelenléte megnöveli a betegség kialakulásának valószínűségét. Minél több ilyen van jelen, annál valószínűbb a megbetegedés kialakulása. Az egyes tényezők nem egyforma erősségűek, vannak enyhébbek és vannak súlyosabbak is, hatásuk pedig nem egyszerűen összeadódik, hanem erősítik egymást. A kockázat pontos becslése ezért nehéz, hiszen függ az egyén állapotától, életmódjától, környezetétől, de még személyes orvosi történetétől is, az azonban egyértelműen bebizonyosodott, hogy a kockázati tényezők eltávolítása vagy hatásuk gyengítése tartósan és nagyléptékben csökkenti a betegségek kockázatát.

A legnagyobb súlyú tényezőnek a dohányzás bizonyult. Általánosságban elmondható, hogy a különféle, úgynevezett addikciók, azaz anyagok vagy viselkedési mintázatok szenvedélyszerű használata az életmód egyik legveszélyesebb zavara. A dohányzáson kívül ide

tartozik az alkoholfogyasztás, a különféle drogok, a táplálkozási szenvedélyek, de ugyan-csak ide tartoznak az úgynevezett viselkedésfüggőségek (például a szerencsejáték-függőség, az internetfüggőség, sőt az edzésfüggőség) is. Bár az életmódkutatásnak ez egy olyan szelete, ami speciális felkészültséget igényel (a projekt keretében több munkacsoport is vizsgálja), azzal az általánosság szintjén is érdemes foglalkozni, hogy a függőségek megelőzésében az életmódtervezésnek és -szervezésnek fontos szerepe lehet. Mindenekelőtt azért, mert a mikroszociális környezet (család, iskola, munkahely) nagyon sokat tehet azért, hogy azokat az érzelmi és más pszichés feszültségeket, amelyek – sok más tényezővel együtt – felelősek az addikció kialakulásáért, megfelelő mederbe terelje, levezetésüket, megoldásukat segítse. Elsősorban a közösségi cselekvés ennek a színtere, a rekreációs-szervezőkön kívül a pedagógusok, az andragógusok és persze a családtagok is nagyon sokat tehetnek ebben az ügyben.

Egy másik jelentős kockázati tényező a magas vérnyomás. Ez ugyan – első rátekintésre – orvosi probléma, valójában azonban – különösen a megelőzés szintjén – messze nem az. Talán leginkább az egészség-magatartás fogalma segít megérteni, hogy miért: olyan nincs, hogy valaki magas vérnyomást örököljön, legfeljebb a hajlam öröklődhet, ami azonban csak egy, és nem is mindig domináló tényező. A hajlam megfelelő életmóddal, viselkedéssel, tudatos életvitellel kordában tartható, és maga a vérnyomásérték ellenőrizhető és figyelhető. Általában is érdemes felfogni és megérteni, hogy a rendszeres és alapos szűrővizsgálatokon való részvétel az egészség-magatartás, és ennek révén az egészséges életmód része, tulajdonképpen az egyéni higiénia egyik fontos eleme.

Egy további, szintén fajsúlyos kockázati tényező a táplálkozás és a testsúly. Noha korábban úgy gondolták, hogy a sovány testalkat a leginkább előnyös, biztosítótársaságok kutatásai révén kiderült, hogy az átlagos, vagy azt egy kissé meghaladó testtömegű embereknek a legkisebb a betegségi és halálozási kockázata. A testsúlyt nem önsanyargatással, ismételt (és többnyire eredménytelen) fogyókúrákkal, hanem ésszerű életmóddal lehet kontroll alatt tartani. A szervezetnek – bármit is mond sok úgynevezett „szakértő” – élettani szempontból mindenféle tápanyagra (szénhidrátokra, zsírszerű anyagokra, fehérjékre, vitaminokra és nyomelemekre) szüksége van, ha ezeket megvonjuk, a testsúlycsökkenéssel párhuzamosan több kárt tehetünk, mint amennyi hasznunk lesz. A szervezet – ezt nehéz felfogni, különösen a mai „hedonizáló” világban – valójában megmondja, mire van szüksége, ha idejében figyelünk rá, és nem fedjük el az üzeneteket tanult és káros mintázatokkal. Felnőttkorban is lehet ezeken változtatni ugyan, de persze gyermekkorban ez is könnyebb. Akárhogy is nézzük, a kulcs a mértékben és az arányokban van. Jó tudni például azt az alapelvet, hogy az agynak mindig szüksége van cukorra, azaz szénhidrátot mindig kell bevinni, ha ugyanis nincs, a szervezet saját fehérjéinek lebontásával maga állítja elő, csak hogy ez más funkciókat

„...az agynak mindig szüksége van cukorra...”

károsítva betegség felé tolja el a működést. Rossz hír, hogy a felesleges szénhidrát zsírrá alakulhat, és még rosszabb hír, hogy a zsírokból – sajnos – nem állítható elő cukor. Jó hír viszont, hogy energiatermelésre a zsírok is használhatók, vagyis megfelelő arányok és például mozgási aktivitás kombinálásával a zsírtartalmak csökkenthetők (teljes kiürítésük azonban élettani szempontból nem ajánlott). Végül egy nagyon fontos alapelv, hogy mindhárom fő tápanyag esetében vannak olyan vegyületek, amelyeket a szervezet nem tud maga előállítani, készen kell felvennie (ezeket nevezik esszenciális anyagoknak), vagyis megfelelő mennyiségű zsírszerű anyagokat és fehérjéket is magunkhoz kell venni. Erre különösen azoknak kell ügyelni, akik – például kulturális vagy szociális okokból – szélsőséges táplálkozási formákat választanak (például vegetáriánusok).

A kockázati tényezők egy újabb csoportját képezi a mozgásszegény életmód, azaz a rendszeres és mérsékelt fizikai aktivitás hiánya. Egyetemistákon végzett kutatások egyértelműen kimutatták, hogy azok egészségi állapota, akik rendszeresen végeznek valamilyen fizikai aktivitást, sokkal jobb, mint azoké, akik nem. Az egészségzavarok között jellemző a túlsúly, a testtartási problémák, a gyakori fejfájás, a fáradékonyság, a koncentrációs zavarok, amelyek egyértelműen a mozgásszegény életmód rovására írhatók. Valójában

„Valójában szó sincs arról, hogy intenzív versenysportra, vagy önsanyargató mozgási aktivitásra volna szükség...”

szó sincs arról, hogy intenzív versenysportra, vagy önsanyargató mozgási aktivitásra volna szükség, sőt ezek gyakran inkább egészségkárosító hatásúak. Fontos a fokozatosság, a rendszeresség, az ésszerűség és a célszerűség. Érdemes elgondolni, hogy mit akarunk elérni – az izmok és ízületek mozgékonyságának fokozását, vagy a keringési funkciók javítását, vagy a testtömeg csökkentését, vagy mozgási mintázatunk javítását –, és ennek megfelelően választani a mozgási formát. Ezek persze nem egymást kizáró lehetőségek, nagyon sok egyszerűen és olcsón kivitelezhető aktivitás egyszerre képes mindezt csinálni. Ha volna kellő mennyiségű és minőségű életmód-tanácsadás, a táplálkozás mellett talán a mozgás-tervezésben tudna a legtöbbet segíteni.

Végezetül egy olyan életmódtényezőről kell megemlékezni, ami nem szerepelt az amerikai vizsgálat rizikófaktorai között, mégis nagyon fontos eleme az életmódnak: a higiénia és a testápolás. A rendszeres és ésszerű tisztálkodás szükséglete ma már közhely, mégis valójában nagyon keveset tudunk ennek módozatairól. Sok és sokféle higiénias termék van forgalomban, nehéz is megmondani, melyik jó, és melyik nem. Ez külön tudomány, amivel nagyon keveset foglalkoznak; de legalább mindenkinek figyelnie kellene magára. A bőr, és különösen annak érzékeny részei (arc, szemek alatti bőr, hónalj, lábujjak köze stb.) jelzik, ha a tisztálkodás nem komfortos. A kiszáradás, a foltosodás, a hámlás, a kivörösödés, vagy a túlzott fénylés egyaránt figyelmeztető jel; ilyenkor a legjobb szakember tanácsát kérni. Különösen érdemes azzal foglalkozni, hogy a bőr rendkívüli módon meghálálja,

ha foglalkoznak vele. Mivel ez a szervünk mutatja legelőször és legszembetűnőbben az öregedés jeleit (de minden belső diszkomfort jeleit is), időben kell a kezelést elkezdeni. Ez az idő meglepően korán van: a bőr rugalmas rostjai már 25–30 éves kor körül pusztulni kezdenek, ha nem védik őket. Vagyis az öregedés jelei elleni küzdelmet éppenséggel fiatalon kell elkezdeni. Ugyancsak nagyon fontos a károsítás elleni védekezés, leghangsúlyosabban az ultraibolya- (UV-) sugarak hatásának kiküszöbölése. Ezt napi szinten kell és érdemes csinálni, olyan krémek vagy arcápolók (nyáron napvédő termékek) használatával, amelyek védőfaktorokat tartalmaznak. Hasonlóan fontos a bőr megfelelő tisztítása, a szennyezőanyagok távoltartása.

Mint a fentiekből látható, az életmódnak szinte minden aspektusára érdemes, és minden aspektusára folyamatosan kell is figyelni. El kell ismerni, hogy ez nem könnyű dolog, és bizony egy kicsit tanulni sem árt hozzá – de bőven megéri. Ahogy a mottó is mondja, napi kis ráfordítás hosszú távú egészséget eredményezhet.

A TÁMOP 4.2.1/B-09/1/KMR-2010-0003

„AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS TÁRSADALMI FOLYAMATAI ÉS BIOPSZICHOSZOCIÁLIS HÁTTERE” CÍMŰ (5. SZÁMÚ) ALPROJEKT MUNKATÁRSAI

Sorszám	Elemi projekt vezetője	Beosztás	Elemi projekt címe
1. pillér	GYŐRI MIKLÓS	Kognitív, kommunikációs és idegrendszeri mintázatok és változások az élethosszig tartó fejlődésben	
1.	Győri Miklós gyorimiklos@elte.hu	ELTE BGGYK egyetemi docens, ELTE BGGYK Gyógypedagógiai Pszichológiai Intézet vezetője	Atipikus (kognitív) fejlődés: mintázatok, utak, eszközök
2.	Molnár Márk molnar@cogpsyphy.hu	ELTE PPK egyetemi tanár, MTA doktora, MTA Pszichológiai Kutatóintézet kutatója	Öregedés (idegtudományi és társadalomtudományi vonatkozások) 1.
3.	Striker Sándor striker.sandor@ppk.elte.hu	ELTE PPK egyetemi docens, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet Andragógia Tanszék vezetője	Öregedés (idegtudományi és társadalomtudományi vonatkozások) 2. (Minőségi öregedés, élethosszig tartó tanulás)
4.	Király Ildikó kiralyi@mtapi.hu	ELTE PPK egyetemi docens, ELTE PPK Pszichológiai Intézet Kognitív Pszichológia Tanszék vezetője	A tanulás és megismerő folyamatok idegrendszeri korrelátumainak feltárása

2. pillér	BÁRDOS GYÖRGY	Életmód- és egészségfejlesztés (élettudományi és társadalomtudományi vonatkozások)	
5.	Bárdos György bardosgy@gmail.com	ELTE PPK egyetemi tanár, MTA doktora, ELTE PPK Egészségfejlesztési és Sporttudományi Intézet igazgatója	Életmódfejlesztés és test-kultúra – rekreáció- és sportpszichofiziológiai laboratórium fejlesztése
6.	Mészárosné Darvay Sarolta darvay.sarolta@tok.elte.hu	ELTE TÖK főiskolai docens, ELTE TÖK Természettudományi Tanszék vezetője	Egészségtudatos magatartásformálás gyermekkorban
7.	Tihanyiné Hős Ágnes tihanyi.agi@tok.elte.hu	ELTE TÖK főiskolai docens, dékánhelyettes ELTE TÖK Testnevelési Tanszék vezetője	A 3–7 éves korú gyermekek egészségfejlesztésében a viselkedésfaktorok longitudinális vizsgálata
8.	Demetrovics Zsolt demetrovics.zsolt@ppk.elte.hu	ELTE PPK egyetemi tanár	A pszichoaktív szerek hosszú távú hatásának és a felhasználás kialakulását és fennmaradását befolyásoló tényezők vizsgálata
9.	Gerevich József jozsef.gerevich@barcsi.elte.hu	tudományos főmunkatárs	Pszichiátriai és addiktív zavarok klinikai és pszichoszociális jellemzői fogyatékos emberek csoportjaiban

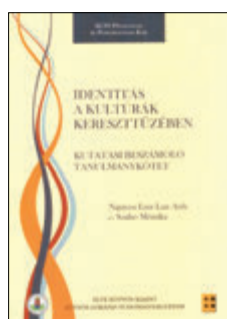
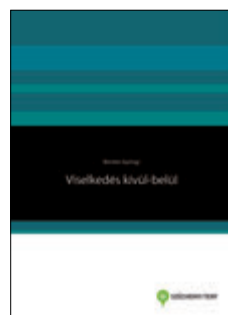
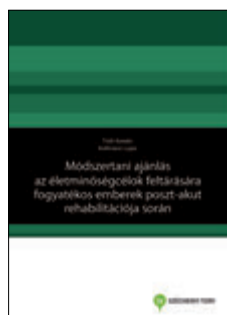
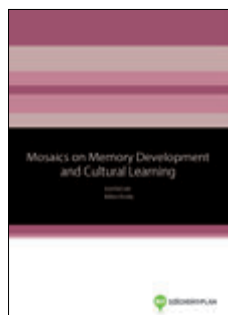
Sorszám	Elemi projekt vezetője	Beosztás	Elemi projekt címe
10.	Kullmann Lajos lajos.kullmann@barczi.elte.hu	ELTE BGGYK egyetemi tanár	A személyes életminőség-célok megismerésén keresztül fogyatékos emberek motivációjának javítása, eredményesebb bevonása saját rehabilitációjuk folyamatába
11.	Oláh Attila olah.attila@ppk.elte.hu	ELTE PPK egyetemi tanár, dékán	Az egész életen át tartó tanulás és önkitaljesítés motivációs személyiségbeli és emocionális facilitátorainak elemzése pozitív pszichológiai megközelítés keretében
12.	Rózsa Sándor rozsaqqq@gmail.com	ELTE PPK egyetemi adjunktus	Korszerű pszichodiagnosztikai eszközök a kutatásban és az oktatásban
13.	Marton Klára klaramarton@gmail.com	ELTE BGGYK tudományos főmunkatárs	Diagnosztikus és terápiás eljárások hatásvizsgálata és fejlesztése a gyógypedagógiában

3. pillér	HUNYADY GYÖRGY	A szocializáció társadalmi-környezeti húzóerői	
14.	Ollé János olle.janos@ppk.elte.hu	ELTE PPK egyetemi adjunktus	Infokommunikációs környezet/ társadalmi szakadék áthidalása 1.
15.	Fábrí György fabri.gyorgy@ppk.elte.hu	ELTE PPK egyetemi docens, ELTE rektorhelyettes	Infokommunikációs környezet/ társadalmi szakadék áthidalása 3. (A tudomány iránti fogékonyság felkeltése)
16.	Márkus Éva markus.eva@t-online.hu	ELTE TÓK főiskolai docens, ELTE TÓK Idegen nyelvi és Irodalmi Tanszék vezetője	Az etnikai kulturális identitásfejlődés európai távlatai 1.
17.	Mikonya György mikonya.gyorgy@tok.elte.hu	ELTE TÓK egyetemi docens, ELTE TÓK dékán	Az etnikai kulturális identitásfejlődés európai távlatai 2. (Reszocializáció és kultúrák párbeszéde az új vallásos mozgalmakban)
18.	Nguyen Luu Lan Anh lananh@ppk.elte.hu	ELTE PPK egyetemi docens, ELTE PPK Interkulturális Pedagógiai és Pszichológiai Központ vezetője	Az etnikai kulturális identitásfejlődés európai távlatai 3. (A magyar fiatalok identitáskonstrukcióinak vizsgálata)
19.	Fülöp Márta martafulop@yahoo.com	ELTE PPK egyetemi tanár	Az etnikai kulturális identitásfejlődés európai távlatai 4. (Pszichológiai Doktori Iskola „szocializáció és társadalmi folyamatok” program)
20.	Faragó Klára farago.klara@ppk.elte.hu	ELTE PPK egyetemi tanár	Az etnikai kulturális identitásfejlődés európai távlatai 5. (Sikeres döntések – adaptív kockázatvállalás)

Sorszám	Elemi projekt vezetője	Beosztás	Elemi projekt címe
21.	Kiss Paszkál kiss.paszkal@ppk.elte.hu	ELTE PPK egyetemi docens, dékánhelyettes ELTE PPK Társadalom és Neveléstudományi Tanszék vezetője	Az etnikai kulturális identitásfejlődés európai távlatai 6. (Csoportközi viszonyok, európai és nemzeti identitás összefüggésben a kultúrával és a versenyképességgel)
22-24.	Hunyady György hunyadi.gyorgy@ppk.elte.hu	ELTE PPK egyetemi tanár, MTA doktora, ELTE PPK Pszichológiai Intézet Társadalomtörténeti Pszichológia Professzúra vezetője	A Pszichológiai Doktori Iskola, különös tekintettel a laikus jogtudat szociálpszichológiájára
23.	Podráczky Judit podra@t-online.hu	ELTE TÖK főiskolai docens, Kaposvári Egyetem, dékán, egyetemi docens	Képzők továbbképzése

4. pillér	HALÁSZ GÁBOR	A pedagógusképzés tudásháttérének fejlesztése: a tanulás és tanítás tudományközi vizsgálata	
25.	Németh András nemeth.andras@ppk.elte.hu	ELTE PPK egyetemi tanár, MTA doktora, ELTE PPK Pedagógia-történeti Tanszék vezetője	A pedagógusképzést támogató történeti elemzések 1–2.
26.	Vámos Ágnes vamos.agnes@ppk.elte.hu	ELTE PPK egyetemi tanár, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet Oktatáselméleti Tanszék vezetője	A tanulás/tanítás kutatása és fejlesztése a közoktatásban
27.	Halász Gábor halasz@helka.iif.hu	ELTE PPK egyetemi tanár, MTA doktora, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet Felsőoktatás-Menedzsment Központ vezetője	Tanulás/tanítás kutatása és fejlesztése a felnőtt- és felsőoktatásban
28.	Szabolcs Éva szaev@ludens.elte.hu	ELTE PPK egyetemi tanár, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet igazgatója	Neveléstudományi Doktori Iskola fejlesztése
29.	Zászkaliczky Péter zaszkaliczky.peter@bggyk.elte.hu	ELTE BGGYK főiskolai tanár, dékán, ELTE BGGYK Általános Gyógypedagógiai Tanszék vezetője	Az iskolai és társadalmi inklúzió feltételrendszere és korlátai: a fogyatékoság társadalomtörténeti aspektusai, különös tekintettel az ellátórendszer kirekesztő mechanizmusaira és az inklúziót elősegítő differenciáló tanulási/tanítási lehetőségekre
30.	Lénárd Sándor lenard.sandor@ppk.elte.hu	ELTE PPK egyetemi adjunktus	Szakkollégium fejlesztése

A PROJEKT KERETÉBEN MEGJELENT KIADVÁNYOK:



Az Eötvös Loránd Tudományegyetem, Magyarország vezető kutatóegyeteme sikeresen pályázta meg a Nemzeti Fejlesztési Ügynökség által kiírt Társadalmi Megújulás Operatív Program pályázatát. A felsőoktatás minőségének javítását és az egyetemi kutatások előmozdítását célzó, 2010-től 2012-ig tartó projekt az ELTE nyolc karának bevonásával öt alprojektben valósult meg a reáltudományok, a bölcsész tudományok, a jogtudományok, a társadalomtudományok, illetve a pedagógiai és pszichológiai tudományok területén, nemzetközileg elismert kutatóink szakmai irányításával, interdiszciplináris együttműködésekben.

Az „Európai Léptékkal a Tudásért, ELTE” projektben az ELTE Pedagógikum három kara, a Pedagógiai és Pszichológiai Kar, a Tanító- és Óvóképző Kar és a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar együttműködésével, újszerű, karközi kutatómenedzsmenten alapuló kutatási-fejlesztési alprojektje az élethosszig tartó tanulás jegyében az oktatásra és az egészségfejlesztésre fókuszált.

A négy kutatási pillér (Kognitív, kommunikációs és idegrendszeri mintázatok és változások az élethosszig tartó fejlődésben; Életmód- és egészségfejlesztés; A szocializáció társadalmi-környezeti húzóerői; A pedagógusképzés tudásháttérének fejlesztése: a tanulás és tanítás tudományközi vizsgálata) keretein belül három laboratóriumot sikerült berendezni, több mint 260 oktató és kutató, illetve 110 körüli doktorandusz és hallgató vett részt kutatási munkában, 19 monográfia készült, valamint 150-nél több tudományos publikáció jelent meg.

Jelen kötetben arra törekedtünk, hogy ha nem is a teljesség igényével, de ízelítőt adjunk a Pedagógikum karain lezajlott kutatómunka tartalmi gazdagságából, emberi és tudományos eredményeiből.

ISBN 978-963-284-370-4



9 789632 843704



ÚJ SZÉCHENYI TERV

Nemzeti Fejlesztési Ügynökség
www.ujszechenyiterv.gov.hu
06 40 638 638



MAGYARORSZÁG MEGÚJUL

A projektek az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósulnak meg.