

ELTE ILLYÉS SÁNDOR
SZAKKOLLÉGIUM

SZERKESZTETTE

LÉNÁRD SÁNDOR
SZABÓ ZOLTÁN ANDRÁS
TAKÁCS ÁDÁM

ÖTÉVES JUBILEUMI KÖTET

HÁRMASHATÁR 1.

PSZICHOLÓGIA, NEVELÉS- ÉS EGÉSZSÉGTUDOMÁNY



ELTE EÖTVÖS KIADÓ
EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM



HÁRMASHATÁR 1.

Ötéves jubileumi kötet

Hármashatár I.

ELTE Illyés Sándor Szakkollégium

PSZICHOLÓGIA, NEVELÉS- ÉS
EGÉSZSÉGTUDOMÁNY

Ötéves jubileumi kötet



BUDAPEST · 2012

Szerkesztették:

Lénárd Sándor, Szabó Zoltán András, Takács Ádám

Közreműködők:

Ágoston Csilla, Gelniczky Luca Orsolya, Horváth László,
Pétevári Judit, Pósch Krisztián Péter, Preisz Leila,
Szabó Gábor, Török Judit, Varga Júlia

© Szerzők, 2012

ISBN 978 963 7820 00 7



Felelős kiadó: Lénárd Sándor, az ELTE Illyés Sándor Szakkollégium igazgatója
Felelős szerkesztő: Pál Dániel Levente

Borító: Váraljai Nóra

Tördelőszerkesztő: Péter Gábor

Nyomdai kivitelezés: Prime Rate Kft.



Tartalom

I. AZ ELTE ISSZK ÖT ÉVE	7
Köszöntő	9
Előszó	10
GELNICZKY LUCA ORSOLYA: In memoriam Illyés Sándor	11
SZABÓ ZOLTÁN ANDRÁS: Az ELTE Illyés Sándor Szakkollégium fél évtizede (2006–2011) – Intézménytörténeti áttekintés	13
II. TANULMÁNYOK	19
ÁGOSTON CSILLA: A dadogással kapcsolatos aktuális kutatások: a terápiaák hatékonysága, az életminőség és a kortársak attitűdje szempontjából	21
HORVÁTH LÁSZLÓ: Az e-kultúra sajátosságai: a blog mint a hagyományos média konkurenciája	34
PÓSCH KRISZTIÁN PÉTER: Implicit Asszociációs Teszt – A kísérleti szociálpszichológia sikertörténetének nyomában	38
PREISZ LEILA: A gyerekkori amnézia egy alternatív magyarázati lehetősége az epizodikus emlékezési képesség és a tudatelmélet fejlődési összefüggéseinek tükrében	45
TÖRÖK JUDIT és VARGA JÚLIA: Elméleti összefoglaló a learning outcomes megközelítésről	52
III. INTERJÚK	67
IV. ADATTÁR	85
Abstract	99
Zusammenfassung	100

I.
AZ ELTE ISSZK
ÖT ÉVE

KÖSZÖNTŐ

Öt évvel ezelőtt, az ELTE „pepszis” (Pedagógiai és Pszichológiai Kar) hallgatóinak egy szűk csoportja nagy kalandra vállalkozott. Úgy gondolták, hogy létrehozzák az ELTE legfiatalabb szakkollégiumát, amely a három rokon területtel foglalkozó kar (Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Tanító- és Óvóképző Kar) hallgatóinak kínál új típusú tanulást, tehetséggondozást és egy sajátos közösségi formát. A diákok vágya és az egyetem vezetésének stratégiája közel állt egymáshoz, így elkezdődhetett a nagy utazás. Ez az ünnepi kötet a megtett út legfontosabb állomásait mutatja be, nem titkolva el a felmerült nehézségeket, a vakvágányokat, a fiatal szervezetekre jellemző tipikus hibákat, de ezzel párhuzamosan megmutatja az elért eredményeket, sikereket, örömeiket és a továbbfejlesztés lehetőségeit.

Egy köszöntőben, különösen egy öt éves születésnap esetén fontos lenne számba venni mindazon személyeket, akik munkájukkal eddig segítették az Illyés Sándor Szakkollégium elindulását, eredményes működését. Szerencsére sokan vannak az egyetem, a karok vezetői és oktatói között, akik fontosnak ítélik ennek a szakkollégiumnak a fejlődését, ők idejüket nem kímélve, szakmai tudásukkal folyamatosan támogatják ezt a közösséget. Mindez azonban nem lenne elég, ha évről évre nem sikerülne a szakkollégiumnak kialakítani egy nyitottságon alapuló szakmai műhelyt, ahová jó tartozni, ahol érdemes aktív szakmai, közéleti és közösségi életet élni. A közösség formális vezetőjeként sokszor elégedetlen vagyok az elért eredményekkel, újabb feladatokat és célokat tűzök a csapat elé, de – Önöknek megvallva – hatalmas munkát végeztek az elmúlt öt esztendőben a szakkollégisták.

A szakkollégium lehetőséget kapott arra, hogy a PPK elemi projektjeként hosszú távú szakmai fejlesztéseket hajtson végre az ELTE kutatóegyetemi pályázat keretei között. Ez a szakmai és anyagi támogatás is hozzájárulhatott ahhoz, hogy a Szakkollégium megerősödjön, ezt igazolja vissza az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet megbízásából 2011-ben készült országos felmérés is, amely szerint a vizsgált 10 kiválósági mutató alapján az Illyés Sándor Szakkollégium a lista élén elhelyezkedő három szakkollégium közé tartozik. Ezt az utat mutatja be a kötet.

*Lénárd Sándor
az ELTE ISSZK igazgatója*



Tartalom

ELŐSZÓ

Az ELTE Illyés Sándor Szakkollégium egyetemünk ötödik, egyben legújabb szakkollégiuma. Intézményünk öt éve foglalkozik a pszichológia, a nevelés- és az egészségtudományok iránt érdeklődő hallgatók kollektív tehetséggondozásával. E jubileum alkalmából az ELTE ISSZK egy kiadványsorozat elindítását tűzte ki célul, amelynek első, ünnepi kötetét tartja kezében az Olvasó. A *Hármasbátár* mint rendhagyó cím a Pedagógikum által összefogott fakultások (Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Tanító- és Óvóképző Kar) szakmai-tudományos egységét, valamint a három tudományterület együttműködését, a szakkollégium interdiszciplináris szemléletét hangsúlyozza.

A jubileumi kötet szerkesztése hosszú munkafolyamatot jelentett, hiszen az aktuális helyzetkép felvázolása mellett az elmúlt fél évtized rekonstruálása is az alkotókra hárult. A kiadvány egyben régi hiányt kíván pótolni: az ünnepi alkalomból Illyés Sándorról, szakkollégiumunk névadójáról szeretnénk megemlékezni.

Ennek megfelelően kötetünk tartalmi részét az *In memoriam Illyés Sándor* című nekrológ nyitja. A jubileumi kiadvány második részében a szakkollégium történetét ismer-tjük az alapítási folyamattól napjainkig. Ezt követően válogatást közlünk hallgatóink tudományos munkáiból: a kötet ezen részét öt tanulmány alkotja. A válogatás során prioritásként merült fel a képviselt tudományterületek arányos megjelenése, valamint a közölt tanulmányok diszciplináris kiegyensúlyozottsága. A tanulmányok sorát a szakkollégium Stratégiai Bizottságának oktató tagjaival készített interjúk követik: Fábri György, Halász Gábor, Hunyady György, Lehmann Miklós, Lénárd Sándor és Zászkaliczky Péter fogalmazta meg gondolatait a szakkollégiumi mozgalommal, intézményünkkel és annak stratégiai kérdéseivel kapcsolatban.

A kötetet szakkollégiumunk oktatóinak és alumnusainak névsora, valamint hallgatóink számottevő tudományos-közéleti teljesítményeinek – a teljesség igénye nélküli – összefoglalása zárja.

Szabó Zoltán András
felelős szerkesztő

GELNICZKY LUCA ORSOLYA

In memoriam Illyés Sándor

Nem könnyű nevet választani egy olyan szakkollégiumnak, amely több kar hallgatóit próbálja megszólítani. Intézményünk, amely 2006 óta működik a BGGYK, a PPK és a TÓK hallgatóinak szellemi és közösségi műhelyeként, számos diszciplína oktatásában és kutatásában érdekelt. Bár a pszichológia, a nevelés- és az egészségtudomány sok ponton összefonódik, nincs túl sok olyan személy Magyarországon, akinek munkássága mindhárom érintett karra – és a karokhoz tartozó tudományágak alakulására – egyaránt hatott. Elsőként érdemes tehát egy pillantást vetni névadónk életművére, illetve megvizsgálni, hogy munkássága miként kapcsolódik az ELTE fent említett három karához.

Illyés Sándor (1934–2001) a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán és az ELTE Bölcsészettudományi Karán szerzett diplomát gyógypedagógiai tanár és klinikai pszichológus szakon. Élete során tanított a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán és az ELTE pszichológia szakán, előbbin általános és személyiség-lélektant, illetve pedagógiai, gyógypedagógiai és szociálpszichológiát, míg utóbbin szenzomotoros organizáció, valamint akarat- és mozgásszerveződés tárgyakat. Kutatásai a felsorolt területeken kívül kiterjedtek az oktatásügy és a társadalmi szerveződés különböző kérdéseire is. Munkássága során a pszichológia, az egészség- és a neveléstudomány összefüggéseit vizsgálta, mindemellett aktív szerepet játszott a pedagógia és a pszichológia, továbbá a szociális-munkás-képzés felsőoktatási fejlesztésében, kialakításában. Mind tudományos, mind közéleti tevékenységéből kitűnik holisztikus szemlélete, a társadalmi megkülönböztetéssel és akadályoztatottsággal szembeni érzékenysége.

Illyés sokrétű szakmai tevékenységet tudhat magáénak. Úgy gondolom, szakkollégiumunk tagjai is effajta aktivitást szeretnének elérni. Szakkollégistáink olyan hallgatók, akik hozzá szeretnének szólni az életüket formáló eseményekhez, aktívan részt szeretnének venni a társadalom alakításában. Ennek megvalósulása érdekében szervezzük kerekasztal-beszélgetéseinket és a minden évben megrendezésre kerülő szakmai napokat. Aktuális kérdéseket vetünk fel a pszichológiához, a pedagógiához vagy a köz- és felsőoktatáshoz kapcsolódóan, vitatkozunk, válaszokat keresünk az egyetemi hallgatók és oktatók, illetve felkért szakértők segítségével. Témáink között szerepelt többek között a digitalizált társadalom, illetve a digitális bennszülött generáció, a demokrácia és az erre

való nevelés is. Kerekasztal-beszélgetést szerveztünk továbbá az új felső- és közoktatási törvénytervezetről is, mivel úgy gondoltuk, egy jövőendő pedagógusnak fontos feladata, hogy gondolkodjon mind képzéséről, mind munkakörülményeiről.

A konferencia- és kerekasztal-szervezés mellett aktív társadalmi szereplésünket és szakmai fejlődésünket szolgálja a különböző tematikus táborokban való részvétel, valamint azok szervezése is. Ezekben a táborokban egyfelől oktatási tevékenységet is ellátunk, így hallgatóink sokfajta pedagógiai helyzetet és környezetet kipróbálhatnak, de még fontosabb, hogy Illyés nevéhez kapcsolódva minden alkalommal kísérletet teszünk a táborozók, a gyerekek érzékenyebbé tételére a társadalmi igazságtalanságokkal szemben, valamint a hátrányos helyzetűek vagy akadályoztatott személyek iránti nyitottabb és segítőkészebb hozzáállás kialakítására.

A társadalmi felelősségvállalás egyre nagyobb teret kap szakkollégiumunkban, és ezt igyekszünk azokon a területeken megvalósítani, amelyek Illyés Sándor nevéhez fűződnek. A legerősebb kapcsolódásunk Illyés életművéhez azonban sokkal inkább a szűken vett szakmai munkánkban, témáinkban és szemléletünkben tükröződik. Erre kurzusok, műhelymunkánk és kutatások során van lehetőségünk. A munka során egy-egy témához más-más szakról érkező hallgatók csatlakoznak, és dolgoznak, kutatnak együtt. Megosztják egymással tudásukat, megismerik egy másik tudomány módszertanát és hozzáállását az adott kérdéshez. Ez biztosítja a szakkollégium számára egyes kérdések, kutatási területek új szemszögből való vizsgálatát. Ilyen interdiszciplináris műhely az Oktatáspolitikai Műhely, ahol gyógypedagógus-, pedagógus-, andragógus- és pszichológushallgatók, a Dadogás Műhely, ahol gyógypedagógus- és pszichológushallgatók, továbbá a Hátrányos Helyzetűek Integrációja Műhely, ahol gyógypedagógus, pedagógus, tanító és pszichológus szakkollégisták dolgoznak együtt. Az Oktatáspolitikai Műhely a 2011-es Országos Tudományos Diákköri Konferencián is interdiszciplináris csapattal indult.

A kurzusok a fentiekől eltérő, sajátos szerepet játszanak a szakkollégium sokszínűségének megteremtésében. Itt elsősorban nem az a cél, hogy a szakkollégisták saját maguk adják át tudásukat, sokkal inkább az, hogy egy másik tudományterület stúdiumait látogassák, így ismerkedve annak képzésével. Ilyen jellegű kurzusaink a Jelnyelv vagy az Élménypedagógia.

Szakkollégiumunk a három kar szakmai összefogásával és a tudományterületek – műhelymunkákkal és kutatásokkal való – összekapcsolásával a jövőben is szeretne hű maradni Illyés Sándor nevéhez és munkásságához. Akárcsak névadónk, mi is nyitunk a civil szervezetek felé, és segítségükkel minél aktívabb szerepet vállalunk a társadalmi akadálymentesítés folyamatában. Ennek a feladatnak a közeljövőben minél nagyobb figyelmet kívánunk szentelni, így gyarapítva tovább Illyés Sándor szellemi hagyatékát.

SZABÓ ZOLTÁN ANDRÁS
Az ELTE Illyés Sándor Szakkollégium
fél évtizede (2006–2011)

INTÉZMÉNYTÖRTÉNETI ÁTTEKINTÉS

*„Nem éveink számán múlik, hogy fiatalok vagyunk-e
vagy öregek. A fiatalság a tehetség egyik fajtája.”*
Heltai Jenő

NIETZSCHE (1874/1995) tipológiáját alapul véve egy intézmény történetét háromféleképpen lehet megírni: monumentális (utánzásra méltó mintákat kereső), antikvárius (megőrző, tisztelő), illetve kritikai (leleplező) módon. Egy jubileumi kötet esetében talán törvényszerű, hogy a szakkollégium eredményei, sikerei, valamint a működésében kulcsszerepet játszó személyek kerülnek a történet előterébe. A most közölt írás célja elsősorban nem a tudományos igényű rekonstrukció, sokkal inkább emlékállítás az ELTE Illyés Sándor Szakkollégium elmúlt öt évének.

AZ ALAPÍTÁS

A szakkollégium első írott említése egy tudományos diákköri dolgozat lábjegyzetében lelhető fel, ahol az intézményt az „alakuló tábor” jelzővel illetik a szerzők (FAZEKAS–SÍK 2007: 9). A szakkollégium alapításának gondolata Hunyady György akadémikustól származik, aki – az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának dékánjaként – 2006-ban kezdeményezte a fakultáshoz kötődő tehetséggondozási intézmény létrehozását. A koncepció kidolgozását Ilyash György (ELTE EHÖK) és Takács Ádám (ELTE PPK HÖK) vállalta: az így megszülető dokumentum az alapítás – többnyire provizórikus – jogi és szakmai kritériumait tartalmazta. A kezdeményezés kari, illetve egyetemi szintű képviseletét Baumstark Beáta, a kar hallgatói önkormányzatának elnöke látta el, míg az új intézmény kollégiumi rendszerbe való integrációját Tőke Szabolcs segítette elő. Szabó Zoltán András révén az alapítók sora újabb taggal bővült, és ezzel párhuzamosan megindult az intézményi irányítás szervezése is: a hallgatói javaslatok alapján a szakkollégium vezetésével Lénárd Sándort, az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetének adjunktusát bízta meg az egyetem rektora.

A szakkollégium interdiszciplináris szemlélete, valamint az oktatott-kutatott területek sokszínűsége a kapcsolódó fakultások bevonását indokolta: a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, valamint a Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar csatlakozott a kezdeményezéshez, így létrehozva az ELTE ötödik, egyben legújabb szakkollégiumát, amely a pszichológia, a nevelés- és az egészségtudományok iránt érdeklődő hallgatók kollektív tehetséggondozó intézményeként működött az elmúlt öt évben.

A NÉVVITÁK KORSZAKA

Némi átfedésben az alapítás periódusával kezdődött meg a névviták időszaka. Az intézmény első névadása Nevelés- és Egészségtudományi Szakkollégium (NESZ) volt, azonban híven több más tehetséggondozó fórum gyakorlatához, a NESZ is a tudomány vagy a közélet valamely jeles képviselőjének nevét kívánta felvenni. A prioritást a három kar, illetve tudományterület, valamint ezek termékeny együttműködésének reprezentálása jelentette. A megoldás kézenfekvő volt: Mérei Ferenc egy személyben testesítette meg a pszichológia, a pedagógia és az egészség kérdéskörének kutatóját; tudományos tevékenysége, interdiszciplináris szemlélete, a börtönök alatt tanúsított kitartása, munkabírása alapján neve méltán fémjelozhette az alakuló szakkollégium működését. Ennek okán már az alapító dokumentációban is mint Mérei Ferenc Nevelés- és Egészségtudományi Szakkollégium (MÉFNESZ) jelent meg az intézmény (ILYASH–SZABÓ–TAKÁCS–TŐKE 2006).

2006 őszén az ELTE Társadalomtudományi Szakkollégiuma is a névkeresés periódusába ért. Választásuk – elsősorban a szociometria terén végzett munkássága okán – Mérei Ferencre esett. Tekintve, hogy tulajdonképpen egy időben születtek meg a döntések, a két szakkollégium között hosszas egyeztetések indultak meg a név felvételét illetően. Megegyezés hiányában a két szakkollégium egy vitafórum szervezését kezdeményezte, amelynek célja a kérdés rendezése volt. A látványos kampuszon megszervezett decemberi eseményen két-két előadó vázolta fel érveit saját névadása mellett. Úgy tűnt, a helyzet körül kialakult parázs vita nem szül megoldást, így mindkét fél belegegyezett abba, hogy a kérdést szűkebb körben, két ötfős ad hoc bizottságot létrehozva tárgyalják meg. Mivel ez az alternatíva sem hozta meg a várt eredményt, végül hajnali kettőkor a felek úgy döntöttek, mindketten lemondanak a Mérei Ferenc név használatáról, emellett aláírtak egy nyilatkozatot, miszerint létrehoznak egy közös kutatóhálózatot, amely Mérei nevét viseli (GERŐ 2008).

A SZENÁTUSI LEGITIMÁCIÓ

Ez követően az intézmény a Pszichológiai, Nevelés- és Egészségtudományi Szakkollégium munkanevet használta, azonban sem e választást, sem pedig a működést nem szabályozta felsőbb egyetemi szerv. Ezt az exlex állapotot kívánta megszüntetni az ELTE szenátusának 2007. március 26-án hozott döntése (XXXIV/2007.), amely a fentebb említett névvel hozta létre a szakkollégiumot.

Az intézmény elhelyezésének kérdése kulcsfontosságú volt: az Egyetemi Kollégium az ELTE Kerekes úti Kollégiumának egy felújított részét ajánlotta fel az újonnan alakult szakkollégium számára. A hatodik emelet „A” szárnyán elhelyezkedő 36 férőhelyes szint adta a működés infrastrukturális alapjait, majd fokozatos fejlesztések során vált az oktatás-kutatás színterévé.

Az első felvételi eljárás során a hallgatók száma 45 főre bővült, amely keret – induló nagyságát tekintve – egyedülálló az ELTE szakkollégiumainak történetében.

AZ OKTATÁS-KUTATÁS MEGINDULÁSA

A szakkollégiumi oktatás a 2007/2008-as őszi félévben kezdődött meg, amely a bolognai folyamat révén kialakuló többciklusú magyar felsőoktatás sajátosságaihoz kívánt igazodni. Az így kialakított oktatási struktúra (vitaszeminárium, alap- és modulképzés) valamennyi szintjén az interdiszciplináris szemlélet fejlesztését, valamint az oktatók és a hallgatók szakmai kapcsolatának elmélyítését tűzte ki célul a szakkollégium.

Az ekkor formálódó kutatóműhelyek a szakkollégium által képviselt diszciplínák mindegyikét érintették, bár – a hallgatóság összetételéből adódóan – erőteljes pszichológiai túlsúly mutatkozott. Az önszerveződő műhelyek működését, egyben a szakkollégiumi közösség épülését jelentősen nehezítette a tagságot érintő nagymértékű fluktuáció.

A szakkollégium identitása szempontjából hasonlóan fontos kérdés volt a vitafórum óta függőben lévő névválasztás. A hallgatói javaslatok alapján a lehetőségek száma végül ötre csökkent (KARABA 2008): a Brunszvik Teréz, Hermann Alice, Ranschburg Pál, Szondi Lipót és Illyés Sándor alkotta sorból a 2001-ben elhunyt gyógypedagógus, pszichológus kapta a legtöbb szavazatot, így az intézmény betervezte a névfelvételi javaslatát a szenátus elé, amely 2007. december 1-jei hatállyal hagyta jóvá a kérést (CCXLVI/2007.).

Az immár Illyés Sándor nevét viselő intézmény 2008-ban kezdte meg a kollégiumon belül folyó szakmai munka tudatos ellenőrzését és támogatását. Ennek érdekében a felvételt nyert hallgatókat felsőbb éves szakkollégisták (mentorok) kezdték el segíteni a közösségbe való integrálódásukban, illetve tanulmányi-ügyintézési kérdéseik rendezésében. Később már nemcsak a sikeresen felvételizők, hanem az elutasítottak is a mentorrendszer működésének előnyeit élvezhették, így egy sikertelen pályázat esetén sem szűnt meg a kapcsolat az intézmény és a hallgató között. Az egyéni fejlődés eltérő időbeli

különbségeit figyelembe vevő megoldás lehetővé tette, hogy az elutasított felvételiző későbbi időpontban újra részt vegyen az eljárásban.

Kísérleti jelleggel vezették be a fejlődési portfóliót, amely a hallgatók szakkollégiumban töltött időszakának valamennyi szakmai, közéleti, illetve közösségi teljesítményét tartalmazta. Ezzel párhuzamosan indultak meg az intézmény első szakirányos kurzusai, az ún. modulok. A három féléven át tartó specializációt követően a szakkollégisták a modulzáró vizsgán adhattak számot a képzés során megszerzett tudásukról.

A SZAKKOLLÉGIUMI OKTATÁS EXPANZIÓJA

Az első modulzáró vizsgák eredményeként a tagság körülbelül fele szerezte meg az intézményben folytatott tanulmányait igazoló oklevelet. Ez a helyzet új kihívás elé állította a szakkollégiumot: a végzett hallgatók számára négy féléven át tartó projektképzés indult, amely a modulképzéshez viszonyítva rugalmasabb formában, az egyéni időütemezést figyelembe véve indult meg 2009-ben. Az új oktatási struktúra bevezetése a tehetség-gondozási folyamat meghosszabbítását, egyben a szakkollégium létszámának stabilizálását szolgálta.

2009-ben született kezdeményezés révén indult meg a Nyári Egyetem (később: Középiskolások Szabadegyeteme) elnevezésű tábor is. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem két szakkollégiumának (Bibó István, illetve Illyés Sándor) közös szervezésében megvalósuló rendezvény az andragógia, a gyógypedagógia, a jogtudomány, a pedagógia, a politológia és a pszichológia iránt érdeklődő, 9–12. évfolyamos középiskolások számára nyújtott bepillantást az említett diszciplínákba. A kezdetben szervezési és pénzügyi nehézségekkel küzdő program egyre nagyobb érdeklődésre tartott számot, így mára stabil, évi rendszerességű, több mint fél száz diák részvételével zajló rendezvénnyé vált.

A Nyári Egyetem megszervezése mellett az Illyés Sándor Szakkollégium csatlakozott egy már korábban életre hívott projekthez, az Állampolgári Nevelés Táborhoz is. A Bibó István Szakkollégium 7–8. osztályos tanulók számára 2001 óta hirdeti meg táborát, amelyben az ISSZK hallgatói animátori és pedagógusi kompetenciáik révén vettek, vesznek részt.

A STRATÉGIAI TERVEZÉS KORSZAKA

A közép- és hosszú távú fejlesztés iránti igény már 2009 őszén megfogalmazódott az intézményben: az ennek nyomán megszülető ad hoc Stratégiai Bizottság több hónapos munka során hozta létre az ISSZK első stratégiai tervét (LAUFER–LÉNÁRD–MOLNÁR–SZABÓ–TAKÁCS–TIMÁR–VARGA 2010). A bizottság működésével párhuzamosan, 2010-ben alakult meg az a Pedagógikum Szakmai Koordináló Tanácsa által kezdeményezett

munkacsoport, amely a korábbi stratégiai elképzelésekre reagálva fogalmazta meg észrevételeit a Szenátusnak (LAUFER–LÉNÁRD 2010).

A két testület javaslatai már a munkaanyagok fázisában is éreztették hatásukat – megvalósításuk előfeltételeit a Társadalmi Megújulás Operatív Programjának pályázata biztosította. A szakkollégisták kutató hallgatóvá válását célzó elemi projekt egy újabb stratégiai testületet hozott létre, emellett a csaknem négy éve elfeledett Mérei Ferenc Hálózat gondolatát élesztette újjá. A szakkollégisták tanulmányi és tudományos működését segítették elő az újonnan bevezetett oktatási és a kutatási ügyekért felelős mentori tisztségek, valamint a félévi rendszerességű szakmai orientációs megbeszélések is.

JUBILEUM A TUDOMÁNYOS MŰKÖDÉS JEGYÉBEN

Az egyre nagyobb hangsúlyt nyerő szakmai orientáció eredményeként a 2011-es esztendőben számos jelentős tudományos eredményt ért el a szakkollégium. A XXX. Országos Tudományos Diákköri Konferencián több helyezést, valamint egy különdíjat értek el az Illyés Sándor Szakkollégium tagjai. Az egyéb hazai megmérettetések mellett nemzetközi tudományos rendezvények, kutatói és tanulmányi ösztöndíjak jelezték a kollégisták szakmai kiválóságát. A tehetségonosítás és -gondozás sikerességét jelzi, hogy 2011-ben a Pedagógiai és Pszichológiai Karon átadott köztársasági ösztöndíjak felét az Illyés Sándor Szakkollégium tagjai vehették át.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- CCXLVI/2007. (XI. 26.) Szen. sz. határozat ELTE Pszichológiai, Nevelés- és Egészségtudományi Szakkollégium elnevezésének, valamint Szervezeti és Működési Szabályzatának módosításáról
- FAZEKAS M. – SIK D. (2007): *A magyarországi szakkollégiumok: érdekvérvényesítés, forrásszerzés, kommunikáció*. Kutatási zárójelentés, Nemzeti Civil Alapprogram. http://www.mihalyfazekas.eu/Fazekas-Sik_Szakkollegiumi%20mozgalom_2007.pdf (Letöltés ideje: 2011. december 12.)
- GERŐ M. – HAJDU G. – MEIXNER B. – NAGY J. P. – SZABÓ F. (2008): *Kötetlen*. ELTE Társadalomtudományi Szakkollégium, Budapest.
- ILYASH GY. – SZABÓ Z. A. – TAKÁCS Á. – TÖKE SZ. (2006): *Alapító dokumentáció*. Kézirat. Budapest.
- KARABA TÜNDE (2008): Új ELTE szakkollégium szeptembertől. ELTE Online. <http://www.elteonline.hu/kozelet/08-04-uj-elte-szakkollegium-szeptembertol> (Letöltés ideje: 2011. november 10.)
- LAUFER V. – LÉNÁRD S. (2010): *A szakkollégiumi fejlesztés mérlege és kilátásai*. Kézirat. Budapest.
- LAUFER V. – LÉNÁRD S. – MOLNÁR B. – SZABÓ Z. A. – TAKÁCS Á. – TIMÁR G. – VARGA J. (2010): *Eötvös Loránd Tudományegyetem Illyés Sándor Szakkollégium: stratégiai terv*. Kézirat. Budapest.
- NIETZSCHE, F. (1874/1995): *A történelem hasznáról és káráról*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- XXXIV/2007. (III. 26.) Szen. sz. határozat Pszichológiai, Nevelés- és Egészségtudományi Szakkollégium alapításáról és szervezeti és működési szabályzatának elfogadásáról

II.
TANULMÁNYOK

ÁGOSTON CSILLA

A dadogással kapcsolatos aktuális kutatások:

A TERÁPIÁK HATÉKONYSÁGA, AZ ÉLETMINŐSÉG
ÉS A KORTÁRSÁK ATTITÜDJE SZEMPONTJÁBÓL

Összefoglaló dolgozatomban a címben szereplő témák felvázolása előtt szeretnék röviden bemutatni egy kutatást, amely a dadogás okainak kialakulására fókuszál. BERBERI–HARAPI–KABILI–GECAJ–DYRMA–DEGA–ELEZI (2009) azt vizsgálták, hogy milyen kommunikációs minták jelennek meg az albán anyák és dadogó gyermekük, illetve az albán anyák és nem dadogó gyermekük között. Húsz anya–dadogó gyermek és húsz anya–nem dadogó gyermek pár vett részt egy strukturált játékban, amelyben a spontán beszéd fokozása volt a cél. Negatív megnyilatkozásnak számított a magyarázás, kérdés, kritikai közlés, a válasz hiánya és a félbeszakítás, a verbális dicséretet és elismerést pedig pozitív közlésként értelmezték. Szintén mérték az interakciók idejét és a szavak mennyiségét. Az anya–gyermek párok között csak a használt szavak mennyiségében mutatkozott szignifikáns különbség, más egyéb kommunikációs tényezőben nem. Ezek az eredmények arra utalnak, hogy a dadogó gyerekek édesanyáinak kommunikációs viselkedése nem különbözik a nem dadogókétól.

MENZIES–ONSLow–PACKMAN–O'BRIAN (2009) tanulmánya a szorongás és a dadogás közötti összefüggéseket vizsgálta, és összegzést adott a kognitív viselkedésterápia alkalmazási lehetőségeiről, amelyet hatékonyan felhasználhatnak a nyelvi patológiával foglalkozó szakemberek. A szerzők támogatják a gondolatot, hogy a dadogó felnőttek részesüljenek kognitív viselkedésterápiában. Először is azért, mert a dadogók hozzávetőlegesen 50%-a szociális fóbiában is szenvedhet (KRAIMAAT–VANRYCKEGHEM–VAN DAM–BAGGEN 2002, idézi MENZIES–ONSLow–PACKMAN–O'BRIAN 2009), ehhez pedig bonyolult fejlődési történet, a kortársakkal való problémás kapcsolat és a bullying is hozzájárul. A társadalomban kialakult sztereotípiák oda vezetnek, hogy a dadogó felnőttek gyakran olyan tapasztalatokat szereznek, amelyek erősítik a félelmeiket és a negatív önértékelésüket. Emiatt pedig jelentős mértékben megerősödik a szociális és foglalkozási elkerülés, és nem lebecsülhető az életminőségre gyakorolt hatás sem. Másodszor, a szerzők számos olyan vizsgálatot idéznek, amelyekben a dadogó felnőttek viselkedésterápiájával kapcsolatos kutatásban azok a résztvevők, akik valamilyen mentális egészséget érintő zavarral rendelkeztek – például szociális fóbiával –, sikertelenebbek voltak a terápián szerzett nyereségek fenntartásában. Általános probléma az, hogy a terápia során elért javulást

a páciensek nem képesek fenntartani, illetve a megszerzett kontroll után is dadogóként definiálják magukat (CREAM–ONSLow–PACKMAN–LLEWELLYN 2003, idézi MENZIES és mtsai 2009).

TESHIMA–LANGEVIN–HAGLER–KULLY (2010) megvizsgálták az Átfogó Dadogás Programban (angol rövidítéssel CSP) résztvevők kezelés utáni beszédének természetességét, illetve a természetességbeli különbségeket három, a beszédet hallgató csoport értékelését összevetve. A beszédértékelők csoportjai az alábbi tagokból álltak: 21 hallgató, akik nyelvi és beszédpatológiákkal foglalkoznak, 9 ember a társadalomból és 15 dadogó felnőtt. Az első két csoport tagjai csak keveset tudtak a dadogásról, a hallgatók nem végeztek el dadogással kapcsolatos kurzust, a társadalom tagjai pedig semmilyen, a beszéd folytonosságával kapcsolatos kurzust nem végeztek el. Az értékelőket nem tájékoztatták arról, hogy az értékelt beszédminta dadogóktól van, és többségük ezt nem is vette észre. A beszédértékelők három beszédmintát értékelték egy kilencpontos intervallumskálán. Az első két, 15 másodperces beszédmintát a CSP-ben részt vevő 16 dadogó felnőttől gyűjtötték a velük folytatott telefonbeszélgetés felvételével, a harmadik minta pedig egy életkor, nem és kiejtés szempontjából illesztett, nem dadogó mintától származott, szintén telefonhívás révén. A három beszédminta a következő volt: a közvetlenül a kezelést befejezett CSP-kliensek érzékelhetően folytonos beszédmintája (az angol „post-treatment” után „Post”), az öt évig utánkövetett (az angol „follow-up” után „F5”-nek nevezett) csoport beszédmintája és a tipikusan folytonos („TF”) beszélők beszédmintája. A közvetlenül terápia utáni beszédminta (Post) és az utánkövetéses beszédminta (F5) értékeléseinek átlagai közötti különbség szignifikáns volt. Az F5 átlagértékei abban a tartományban vannak, amelyben a tipikusan folyékony beszélők értékelései. A kutatók úgy találták, hogy a nyelvi és beszédpatológiákkal foglalkozó hallgatók kevésbé voltak kritikusak a természetesség értékelésében, mint a társadalom tagjai és a dadogók (az utóbbi két csoport által adott értékelések között nem volt statisztikailag jelentős különbség). Az eredmények arra mutatnak, hogy a beszéd természetessége a CSP-ben részt vevő klienseknél a kezelés utáni szakaszban fejlődik, ezenkívül lehetséges számukra a természetesség egy olyan szintjének elérése, amely úgy tűnik, hogy elfogadható a dadogó emberek számára, és azonos értékelést kap a tipikusan folyékonyan beszélők beszédmintáival.

Egyetértés van abban a tekintetben, hogy a beszéd természetességének értékelése jó mérőeszköz az egyes beszédterápiák hatékonyságának tesztelésére. Hasonlóan fontos elvárás, hogy a terápia után a kliens beszéde természetességének értékelése ugyanolyan tartományba essen, mint az eredendően folyékony beszéd értékelése. A harmadik fontos kritérium az ökológiai validitás, azaz, hogy a kliens környezetében a különböző forrásokból származó értékelések megegyezők vagy legalábbis erősen hasonlóak legyenek. A CSP, amely egy tinédzsereknek és felnőtteknek szóló kezelési program, ötvözi a beszéd újra-szervezését és a kognitív viselkedési készségeket. Az újrastrukturálás során a szakemberek arra törekednek, hogy a dadogók, akiknél a beszéd folyamata során körülbelül 40 szótag fordul elő percenként, elérjék a körülbelül 190 szótag/perces teljesítményt, ezenkívül differenciálják a magánhangzók kiejtésének hosszát, ez ugyanis segít megőrizni a beszéd

természetes prozódiai sajátosságait. Miután ezt elérték, a páciensek feedbacket kapnak beszédük természetességéről, és önértékelést is végeznek ezen a téren. A beszéd természetességét másként értékeli az egyes csoportok: korábbi kutatások (KLASSEN 2001, idézi TESHIMA–LANGEVIN–HAGLER–KULLY 2010) alapján a dadogók jobban észreveszik a beszédhibákat, mint a nem dadogók.

Korábbi kutatások azt állapították meg, hogy a dadogás rontja az életminőséget a pszichológiai, érzelmi és szociális működés terén. Figyelemre méltó, hogy a dadogó felnőttek személyes pénzügyi kiadásait ritkán vagy egyáltalán nem vizsgálták a beszéd folyékonysági rendellenességek területén. Erre vállalkozott BLUMGART–TRAN–CRAIG (2010) tanulmánya, amely tartalmazza a dadogás személyes költségeinek felbecslését, illetve egy, a költségek befolyásoló tényezőire vonatkozó kutatást, ausztrál populáción.

A vizsgálatban kétszáz dadogó felnőtt vett részt, akiket önszervező csoportok, valamint a magán-beszédpatológiai gyakorlatok, általános orvosok, állami kórházak beszédpatológiai osztályai és a közösségi egészségügyi központok segítségével hívtak meg a kutatásba. A vizsgálatba belépők nemi arányát a New South Walesben végzett epidemiológiai vizsgálatok alapján állapították meg. Minden vizsgálati személy részt vett egy 2–3 órás interjúban nyugodt és bizalmas körülmények között, amely során rögzítettek egy körülbelül háromperces, kötetlen beszélgetést, a dadogás súlyosságának meghatározása céljából. Az eredmények azt mutatták, hogy az átlagos teljes költség 5500 dollár körül volt a 2007/2008-as árfolyam alapján ausztrál dollárban, egy több mint 5 éves időszakban. Ebből átlagosan 2715 dollárt költöttek beszédkezelésre – ez 117 vizsgálati személyt érintett. Ez az adat torzíthatja a költségekről kialakult általános képet, mivel volt egy személy, aki például 8245 dollárt költött beszédkezelésre ebben az ötéves intervallumban. Átlagosan 3294 dollárt költöttek alternatív kezelésekre ($n = 47$). Ismételt kezelésekre a résztvevők majdnem fele ($n = 92$) költött átlagosan 1514 dollárt, az önszervezés költségei pedig átlagosan 1641 dollárt tettek ki 107 személynél. 43 résztvevő költött a dadogással kapcsolatos konferenciákra és szemináriumokra, és ez átlagosan 2389 dollárjukba került. További jelentős tételek voltak a dadogással kapcsolatos könyvek, kazetták és a dadogás miatti utazások költségei. Mindössze 19 olyan résztvevő volt, akinek a vizsgálat előtti öt évben nem volt a dadogással kapcsolatos kiadása.

A pénzügyi költségeket nem befolyásolta jelentősen a személy neme, éves jövedelme, illetve az, hogy a személy mennyire súlyosan dadogott. A 60 év alatti egyének azonban szignifikánsan többet költenek kezelésekre, míg a 60 év felettieknél mutatkozott egy trend az alternatív kezelésekre való nagyobb mértékű anyagi ráfordításra. Ez nem meglepő, mivel a dadogás kialakulása általában a gyermekkorra tehető, és az emberek általában inkább korábban próbálnak megoldást találni, mint később, ezenkívül a fiatalabbak valószínűleg nagyobb teljesítménykényszerrel szembesülnek a munkahelyükön. Ennek magyarázata, hogy az idősebbek miért költenek többet alternatív gyógymódokra, valószínűleg az lehet, hogy elveszítették már a bizalmukat a standard módszerekben. Azok, akiknél magasabb a szociális szorongás szintje – vagyis jobban félnek a negatív értékeléstől – szignifikánsan kevesebbet költenek, mint azok, akiknél alacsonyabb a szociális

szorongás. Tulajdonképpen ez az eredmény sem meglepő, hiszen a szociális szorongás szintje azt mutatja, hogy az egyén mennyire fél a társas értékelő situációkban, és az elővételezett szociális szorongás le fogja csökkenteni a társas interakciókra való hajlandóságot, valamint a segítség keresésének valószínűségét.

A mintában szereplők 50%-a úgy gondolta, hogy dadogása nehezzé teszi a munka megszerzését, 37,5%-uk nem tudott előbbre lépni dadogása miatt, és 7,5%-ukat elbocsátották munkahelyükről dadogásuk miatt. Ezek az adatok alátámasztják, hogy a dadogás összefügg a munkahelyi nehézségekkel, ennek következménye az étellel való alacsonyabb elégedettség. Nagyon fontos tehát, hogy a szakemberek kellő figyelmet fordítsanak a kezelési protokollok fejlesztésére, hogy a dadogók – különösen fiatal felnőtt korukban – megbirkózhassanak a szakmai akadályokkal, és képesek legyenek a hatékony megküzdésre. Ilyen intervenció lehet a szociális készségek fejlesztése, ezek alkalmazásának elősegítése a munkahelyen és az interjúk készségek fejlesztése. A tanulmány feltárta azt is, hogy a dadogó felnőttek Ausztráliában jelentős összeget fordítanak olyan dolgokra, amelyek dadogásukkal kapcsolatosak, az állami támogatás e téren pedig eléggé csekély. A költségeknek átlagban kevesebb, mint a felét fordították beszédterápiára, amelyet a szerzők közvetlen kezelésnek tekintenek, és emellett a költségek 26%-át alternatív kezelésre (kognitív viselkedésterápia, hipnoterápia, relaxációs technikák, akupunktúra stb.) fordították. Aggodalomra ad okot, hogy számos kezelésnek, amelyet a résztvevők választanak, nincs bizonyított hatékonysága a dadogás vagy az ahhoz kapcsolódó szorongás kezelésében. Súlyosság tekintetében az a tendencia – és ezt szintén érdemes a szakértőknek figyelembe venni –, hogy a súlyosabb dadogók költenek inkább beszédkezelésre, míg a kevésbé súlyos dadogók az alternatív kezelésekre.

A dadogók gyakorta számolnak be kommunikációs nehézségekről kulcshelyzetekben, az étellel való alacsony elégedettségről, csökkent képességekről az életcélok elérésében és olyan élményről, amikor az emberek negatívan reagálnak dadogásukra. YARUSS (2010) a dadogás szélesebb körű következményeit vizsgálta, sok más kutatással ellentétben, ahol csak a dadogás közvetlen, egyszerűbben vizsgálható jellegzetességével foglalkoznak (például a beszéd szaggatottságával, a dadogás gyakoriságával, a folyékonyság hiányával). Kevés olyan mérőeszköz van, amely foglalkozik a beszélő dadogásra adott reakciójával és mindennapi működési nehézségeivel. Ennek áthidalása végett esett a szerző választása az életminőségre, amely egy többdimenziós konstruktum, és képes a beszélő dadogással kapcsolatos tapasztalatainak sok szempontú megközelítésére. A dadogók általában nem olyan általános minőségi mutatókban éreznek diszfunkciót, mint a fájdalom, általános egészség, vitalitás vagy szexuális működés, hanem a társas interakciókban, az oktatási és szakmai lehetőségek kihasználásának képességében és egyéb, nem közvetlenül az egészséggel kapcsolatos területeken.

A WHO International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF, nyersfordításban: A működés, a fogyatékoságok és az egészség nemzetközi osztályozása) nevű kérdőíve olyan mérőeszköz, amely a testi működésen kívül a részt vevő aktivitással is foglalkozik, tehát számol az egyéni és a környezeti, kontextuális faktorokkal is, így

jó keretet nyújtott a szerzőnek egy új, átfogó mérőeszköz kialakításához. Az életminőséggel való elégedettséget YARUSS (2010) az OASES-sel mérte (Overall Assessment of the Speaker's Experience of Stuttering, ami nyersfordításban a következő: átfogó értékelés a dadogó dadogással kapcsolatos tapasztalatairól). Az OASES egy többdimenziós értékelő mérőeszköz, amely a WHO ICF-kérdőívén alapul, és négy részből áll. Az első rész általános információkat gyűjt a dadogás hátrányainak észleléséről, a második foglalkozik az affektív, viselkedéses és kognitív reakciókkal, a harmadik összegyűjti a beszélő nehézségeit az alkalmazott kommunikáció terén kulcsszituációkban, a negyedik pedig a dadogás negatív következményeit vizsgálja az étellel való elégedettség és a szerepekben való megfelelés képessége szempontjából. A mérőeszköz érvényességének bizonyítása érdekében a szerző előzetes fókuszcsoportos kutatást végzett, illetve több mint 300 dadogóval töltötte ki a kérdőívet a tesztfázisban. A végső érvényesítésben 173 dadogó vett részt.

YARUSS (2010) a következő eredményeket tárta fel ez utóbbi mintában: a válaszadók 12%-a állította, hogy életminőségét nem befolyásolja a dadogás, a többi válaszadó negatív hatásról számolt be, 28%-uk állította, hogy életminőségét „nagyon” vagy „teljesen” befolyásolja a dadogás. Az általános és munkahelyi kommunikációval való elégedettséget 91%-uknál befolyásolja a dadogás, ezzel szemben az otthoni kommunikációval való elégedettséget „csak” 62%-uknál befolyásolja a dadogás; ez arra utal, hogy az otthoni kommunikáció ilyen szempontból kevésbé érintett. A válaszadók 36%-a szerint dadogásuk nem befolyásolja kapcsolataikat, míg 14%-uk kapcsolataira „nagyon” vagy „teljesen” kihat a dadogás. 35%-uk nem számolt be negatív munkahelyi hatásokról, de 21%-uk munkáját „nagyon” vagy „teljesen” befolyásolja a dadogás. A kitöltők átlagos összesített pontszáma 2,4 pont volt (egy ötfokú skálán), ami azt sugallja, hogy a dadogásnak mérsékelt negatív hatása van az életminőségre.

Annak egyik lehetséges magyarázata, hogy egyesek minimális negatív hatásról számolnak be, az önsegítő csoportokban való részvételi hajlandóság lehet. Akik részesültek kezelésben, számos eredményről számoltak be, amelyek mind befolyásolják az életminőséggel való elégedettséget. Ez pedig elvezet a kutatás következő lépcsőjéhez. A szerző 44 vizsgálati személy részvételével megvizsgálta két terápia (az American Institute for Stuttering programja és a Successful Stuttering Management Program) hatékonyságát. A résztvevők pontszáma a terápia előtt 2,74 volt, ami magasabb, mint a 173 fős mintában kapott érték, tehát ők a dadogás némileg erősebb negatív hatásáról számoltak be az életminőségre vonatkozóan. A kezelés után ez az érték azonban 1,5 pontra csökkent. A különbség szignifikáns ($t(43) = 9,93$, $p < .0001$), ez pedig a terápiák mérhető, pozitív befolyására mutat rá, és az OASES érzékenysége is utal. Megkezdődött a kérdőív iskoláskorúak (7–12 évesek) és tinédzserek (13–17 évesek) számára átalakított változatának validálása is (YARUSS 2010).

CRUISE–WORRALL–HICKSON (2010) az egészséggel kapcsolatos életminőséget (health-related quality of life, HRQOL) vizsgálták olyan embereknél, akik kommunikációs rendellenességgel rendelkeznek. A mintába stroke utáni afáziás idős emberek és nem afáziás idős emberek kerültek be, az ő eredményeiket pedig összevetették dadogó

felnőttektől származó adatokkal, amelyek CRAIG–BLUMGART–TRAN (2009) vizsgálatából származnak. Fontos a két rendellenesség összevetésénél, hogy míg a dadogás általában gyermekkorban kezdődik, és számos tényező – például stressz, frusztráció – közrejátszhat a megjelenésében, addig az afázia kialakulása leginkább a késő felnőttkorra tehető, oka pedig stroke vagy egyéb agysérülés, amely a beszéddel kapcsolatos területeket érinti. A cikk nagyobbik része a stroke utáni afáziás idős emberek és a nem afáziás idős emberek egészséggel kapcsolatos életminősége közötti különbségekkel foglalkozik, ennek tárgyalásától – mivel nem tartozik szervesen a témához – eltekintek. A használt mérőeszköz az SF-36, amelyet az egészséggel kapcsolatos észlelt életminőség mérésére használnak különböző életkori csoportoknál mind a teljes populációban, mind klinikai populációkban. Az SF-36 nyolc egészségügyi fogalomra irányul: (1) az egészségügyi problémák okozta korlátozottság a fizikai tevékenységekben, (2) a fizikai vagy érzelmi problémák miatti korlátozottság a társas tevékenységekben, (3) a fizikai-egészségi problémák miatti korlátozottság a mindennapi szerepekhez kapcsolódó tevékenységekben, (4) testi fájdalmak, (5) általános mentális egészség (pszichológiai distressz és jóllét), (6) érzelmi problémák miatti korlátozottság a mindennapi szerepekhez kapcsolódó tevékenységekben, (7) vitalitás (energia és fáradtság), (8) az általános egészség észlelése. CRAIG–BLUMGART–TRAN (2009) azt állapították meg, hogy a dadogásnak negatív hatása van az érzelmi és mentális egészséggel kapcsolatos életminőségre (az általuk felvett minta 200 dadogó és 200 nem dadogó résztvevőből állt).

Az életminőség szubjektív észleletének mérésére két olyan eszközt is kifejlesztettek az utóbbi években, amely használhatónak bizonyult a dadogás kutatásának területén: YARUSS (2001, idézi CRAIG–BLUMGART–TRAN 2009) bevezette az OASES-t, amely a dadogásra adott affektív, viselkedéses és kognitív reakciókat tartalmazza. A másik mérőeszköz a Medical Outcomes Study Short Form-36, azaz SF-36 (WARE–SNOW–KOSINSKI–GANDEK 1993, idézi CRAIG–BLUMGART–TRAN 2009), amely egy olyan általános mérőeszköz, amely (1) több dimenziót használ az életminőség értékelésére, (2) megbízható és érvényes, (3) gyakran használják a különböző betegségek hatásának mérésére, így lehetővé válik a betegségek standardizált összehasonlítása. Ez utóbbi mérőeszközt és a Lifestyle Appraisal Questionnaire I-II-t (LAQI és LAQII, nyersfordításban Életmód Értékbecslés Kérdőív I-II) – amely az egészségi kockázatvállalás mérőeszköze – használta fel CRAIG–BLUMGART–TRAN (2009) egy 400 fős mintán, amelyben szerepelt 200 dadogó és 200 nem dadogó felnőtt. A két csoportban hasonló volt a résztvevők kora és nemi aránya. A csoportok között nem volt szignifikáns eltérés a LAQI alapján, amely az egészség kockázati faktorait (testtömeg-index, étrend, alkohol, nikotin- és kábítószer-bevitel, betegségek, vérnyomás stb.) tartalmazza.

A LAQII, amely az énhatékonyságot, ezen belül pedig a stressz kontrollálásának képességét méri, viszont különbséget mutatott ki a két csoport között: a dadogók énhatékonysága szignifikánsan alacsonyabb, mint a nem dadogóké, nemi különbségek nélkül. Az eredmények továbbá jelzik a dadogás negatív hatását több, az életminőséget meghatározó területen: szignifikáns különbség van a dadogók és nem dadogók között a vitalitás

[F (1,398) = 8.5, p = .000], a szociális működés [F (1,398) = 11.1, p = .000], az emocionális működés [F (1,398) = 10.1, p = .001] és a mentális egészségi státusz [F (1,398) = 34.4, p = .000] területén. Ezek a különbségek nem meglepők, ha a potenciális szociális hátrányt tekintjük, amely a dadogásból fakad: a dadogás kínos és frusztráló, ha a dadogó társas interakciót folytat; így kialakul az anticipátoros, vagyis elővételezett szorongás, és a dadogó személy kerülni kezdi az ilyen szituációkat. A vizsgálat arra is rámutat, hogy a súlyosabb mértékben dadogók sokkal inkább ki vannak téve a szegényes érzelmi működés veszélyének.

Az életminőséghez kapcsolódik, ugyanakkor számos új szempontot vet fel a társas kapcsolatok témája. Fontos szót ejteni arról, hogy a dadogó gyermekekhez, serdülőkhöz, fiatal felnőttekhez hogyan viszonyulnak kortársaik, milyenek a velük kapcsolatos attitűdök. Ennek bemutatására két általános iskolásokra és két egyetemistákra vonatkozó kutatást idézek, amely a legfrissebb eredményekkel szolgál ezen a területen.

A bullying¹ az iskoláskorú gyerekeknél elterjedt jelenség. BLOOD–BOYLE–BLOOD–NALESNIK (2010) azt vizsgálták, hogyan észlelik a nyelvi és beszédpatológiákkal foglalkozó szakemberek (speech-language pathologist, a továbbiakban: SLP) a bullyingot és milyen stratégiák vannak a beavatkozásra. A témakör vizsgálata azért fontos, mert a sajátos nevelési igényű diákoknál – amilyen esetenként a dadogók – nagyobb a kockázat, hogy bullying áldozatául esnek. DAVIS–HOWELL–COOKE (2002) szerint a dadogó gyerekeket gyakran mellőzik, és kevésbé népszerűek, mint folyékonyan beszélő társaik.

A szakembereknek hat bullyingepizódot kellett elemezniük, amelyben fizikális, verbális vagy kapcsolati bántalmazásnak esett áldozatul egy kitalált, tízéves, dadogó diák. A fizikális bullying a leginkább észrevehető, ide tartozik az ebédpénz elvétele, a házi feladat tönkretétele, az üdítőital ráöntése valakire. A verbális bullying negatív megjegyzések sorozata, amelyek célja az áldozat degradálása, megbántása. Nem kevésbé felkavaró a gyermek számára a kapcsolati vagy szociális bullying, amely során az áldozatot mellőzik a társas interakciók során (például nem engedik csatlakozni a játékhoz, nem beszélgetnek vele, kibeszélik a háta mögött).

Eddig kevés figyelmet szenteltek az iskolában tevékenykedő SLP-k tudására, attitűdjére és észlelő szerepére a bullying előfordulásának csökkentésével és megelőzésével kapcsolatban, pedig fontos az a típusú kapcsolat, amelyet a gyerek az SLP-vel alakít ki. A problémák megosztása ugyanis sokszor könnyebb egy olyan személlyel, akit nem lát a tanuló napi szinten, így egy bizalmi bázis lehet a gyermek számára. Ezért fontos az iskolai személyzet jelenlegi ismereteinek, attitűdjeinek, meggyőződéseinek meghatározása, a zaklatás megelőzése és a beavatkozó programok hatékonysága érdekében.

Az imént említett szituációk közül háromban specifikusan megemlítették a dadogó magatartást, a másik háromban pedig nem. A véletlen, arányos, rétegzett, valószínűségi

¹ A „bullying” szó egy jellegzetesen iskolai problémára utal, nincs szabatos magyar megfelelője. Olyan cselekvésként definiálják, amely során a „bully” (1) támadása során szándékosan kárt okoz a másinak, (2) ezt fizikai vagy pszichológiai úton teszi, (3) a cselekvés ismétlődően megtörténik, (4) az erősebb felől a gyengébb felé mutat, hogy hangsúlyozza az erőviszonyok különbözőségét (BOROSS 2006).

mintavételi technikával kiválasztott ezer SLP közül 475-en vettek részt a kutatásban. A résztvevők az előbb említett szituációk mellé kaptak egy kérdőívet az észlelt súlyossággal és az intervenció szándékával kapcsolatban, illetve egy kérdőívet, amelyen – előzetes értékelések alapján – kilenc stratégia szerepelt. Az SLP-k a fizikai bullyingot tartották a legsúlyosabbnak és azonnali intervenciót igénylőnek, ezt követte a verbális bullying. A kapcsolati bullyingot nem tartották súlyosnak és beavatkozást igénylőnek. Bár a dadogó magatartást hangsúlyozó szituációknál szignifikánsan súlyosabb volt a helyzet értékelése [$F(1,2849) = 21,4, p < 0,001$], a hatás nagysága – ami segít a feltételek közötti különbségek nagyságrendjének megállapításában, és a klinikai vagy gyakorlati jelentőség markere – azt sugallja, hogy a dadogást hangsúlyozó feltétel hatása az észlelt súlyosságra valójában szerény.

A szerzők felmérték az SLP-k hajlandóságát a különböző stratégiák használatára az egyes esetekben. A fizikai és verbális bántalmazás a tanárral való megbeszélést, az iskolai alkalmazottakkal való együttműködést és a gyerek biztonságának biztosítását mint stratégiát hívta elő. A kapcsolati bántalmazás viszont a „mellőzzük a problémát” és a „légy rátermettebb” stratégiákat hívta elő. Összességében elmondható, hogy a szakemberek általában nem tartották súlyosabbnak azokat az eseteket, ahol a dadogás meg volt említve, mint azokat, ahol nem.

LANGEVIN (2009) kutatása arra vállalkozik, hogy tesztelje a Peer Attitudes Toward Children who Stutter (PATCS) skála pszichometriai tulajdonságait, amelyet a kortársak dadogók iránti attitűdjének mérésére hozott létre LANGEVIN–HAGLER (2004, idézi LANGEVIN 2009). A mérőeszköz – amellet, hogy képes a dadogásról szóló oktatási programok hatékonyságának mérésére – arra irányul, hogy feltérképezze az attitűdök természetét, és azt, hogy milyen széles körben elterjedt a negatív hozzáállás a gyermekek körében az elemi iskolákban. Ez az információ hozzájárulhat az oktatási programok további fejlesztéséhez.

A mérőeszköz, amely 36 tételből áll, az alábbi, faktoranalízis által igazolt alskálákat tartalmazza: pozitív szociális távolság, szociális nyomás és verbális interakció. Az első alskála mutatja a dadogókkal való együttléttel járó komfort mértékét. Lehetséges, hogy a későbbiekben ezt a faktort két részre lehet osztani, egy intim és egy nem intim faktorra. A második faktor azt méri, hogy a válaszadó mennyire figyel arra, hogy mit gondolnak mások. A harmadik faktor a hallgató frusztrációját méri a dadogóval való verbális interakció esetén. Mindhárom faktornak van oktatási vonzata, hiszen általuk meghatározható, hogy mennyire fogadják el a dadogókat, mennyire látják meg a hasonlóságokat és az egyediséget, mennyire hajlandók interakcióba kerülni egy dadogó gyerekekkel, és kezelni az ezzel kapcsolatos társas nyomást, valamint hogy milyen stratégiáik vannak arra, hogy tisztelettudó és segítőkész hallgatók legyenek, és megküzdjenek a tapasztalt frusztrációval. A teszt konstruktumvaliditását oly módon vizsgálta a szerző, hogy összevetette azt a csoportot, amelyikben a résztvevőknek van dadogó ismerősük és azokat, akiknek nincs. Jelen esetben e választott kritérium segítségével azonosítható egy megkülönböztetett jellemző jelenléte vagy hiánya, és a konstruktum mögötti elméleti háttér használható a különböző csoportok várható viselkedésének bejósolására. A legmarkánsabb eredmény, hogy pozitívab-

ban jellemezték beszédhibás ismerőseiket azok a résztvevők, akik rendelkeznek dadogó ismerősökkel, azokhoz képest, akik nem. Ezenkívül a szerző nem talált szignifikáns, attitűd-beli különbséget a harmadik és hatodik osztályos gyerekek között, viszont az eredmények szerint a lányok attitűdje szignifikánsan pozitívabb, mint a fiúké. Összességében kiderült, hogy egy dadogó gyermek ismerete a legrobosztusabb megkülönböztető az attitűdök szempontjából a kortársaknál, a nem és az iskolai osztály kevésbé jelentős.

Megközelítőleg a résztvevők egyötödének attitűdje meglehetősen negatív volt, ami azt sugallja, hogy szükséges a dadogással kapcsolatos iskolai nevelés támogatása. Ez azért is lényeges adat, mert a nem dadogó gyermekek érzelmei és viselkedése befolyásolja más nem dadogó gyermekek viselkedését. A kapcsolatokra vonatkozó eredmények alapján fontos része lehet a nevelési intervenciónak az olyan diákok jelenléte, akiknek van kapcsolatuk dadogó gyermekkel. Mivel ez a gyakorlatban nem mindig megvalósítható, ezért hasznos lehet egy videó dadogó gyerekekről, hiszen hasonló hatással lehet a célszemélyekre, mint a valós kapcsolat megléte. Az eredmények nem általánosíthatók gyengén dadogókra, mivel a videókon mérsékelten vagy súlyosan dadogó gyerek szerepel, továbbá figyelembe kell venni azt is, hogy az adott résztvevőnek milyen kapcsolata van az általa ismert dadogó személlyel (például családtag vagy távolabbi ismerős, felnőtt vagy gyermek), hiszen ez is befolyásolhatja az attitűdöket.

A szemantikus differenciálskálával való mérést gyakran használják a folyékonyan beszélők dadogók iránti attitűdjének mérésére, azonban ez a fajta mérőeszköz amellelt, hogy választ ad a torzításokra, nem elég erős a válaszadók általános benyomásainak feltárásában. HUGHES–GABEL–IRANI–SCHLAGHECK (2010a) vizsgálatában részt vett 149 egyetemi hallgató, akik az Amerikai Egyesült Államok egy középnyugati egyetemére jártak, kiválasztásuk a nemi és az etnikai arány, illetve az akadémiai státusz szempontjából reprezentatív volt. A résztvevők 74,5%-a ismert dadogó személyt. A résztvevőknek válaszolniuk kellett két nyílt végű kérdésre, amelyben le kellett írniuk, hogy milyennek látnak egy dadogó embert, és magyarázatot kellett adniuk ehhez a leíráshoz. Közülük 18-an részt vettek egy szóbeli interjúban is az első szerzővel. Az elemzésben helyet kapott a kvalitatív és a kvantitatív elemzés is. A kvalitatív elemzésnél megvizsgálták az értékelők közötti egyetértés fokát, az inter-rater korreláció 94,1% lett. A torzítások kiszűrése érdekében két „ördög ügyvédje” is részt vett az elemzésben: egyikük egy olyan nyelvi rendelkezésekre specializált szakember volt, aki nem volt érdekelt a vizsgálat kimenetelében, illetve egy kvalitatív elemzésekhez értő szakember, aki nem volt jártas a nyelvi rendelkezésekben.

Az eredményekből kiderül, hogy az embereknél általában egyidejűleg megfigyelhetők pozitív és negatív attitűdök is függetlenül a dadogó nemétől. A folyékonyan beszélők szimpatikusnak érzik a dadogókat, ugyanakkor úgy látják, hogy szegényesen kommunikálnak; a magas melegség és alacsony kompetencia kombinációja így egyfajta szálnalmat és passzív károkozást eredményez a hallgatók részéről. A leíró jellemzés alapján a következő, a dadogókra vonatkozó, pozitívan értékelő jelzőket találták: normális, mint bárki más, törődő, türelmes, kedves, elfogadó, megértő, intelligens, mint bárki más.

A negatívként értékelt tulajdonságok pedig a következők voltak: frusztrált, frusztráló, türelmetlen, dühös, bosszantó, félénk, csendes, tartózkodó, olyasvalaki, aki tanulási nehézségekkel, értelmi sérüléssel rendelkezik.

A leíró jellemzés másik fele a dadogáshoz kapcsolódó kommunikációs nehézségeket emelte ki. Ezek alapján a dadogók olyan emberek, akiknek sok idő kell a szavak kimondásához, vagy akiknek némi beszédbeli problémájuk van. Egyes leírások szerint a dadogók a szó eleji betűket ismétlik, vagy jellemző rájuk a szavak hosszan tartó vagy gyakori ismétlése. Akik az észlelt kommunikációs hibákra koncentráltak, azok kiemelték a megértés nehézségét, az üzenet eljuttatásának idejét, illetve azt, hogy a dadogók rendelkeznek egy problémával, amely megnehezíti a hatékony kommunikációjukat. Olyan résztvevők is adtak negatív jellemzéseket, akiknek nincs dadogó ismerősük, egy lány például saját, beszéddel kapcsolatos tapasztalataiból indult ki. Ha a kvantitatív elemzéssel nyert adatokat nézzük, akkor a résztvevők beszámolói között 252 leíró és 157 elemző jellegű jellemzést találtak a szerzők. A szerzők nem találtak szignifikáns különbséget a pozitív és a negatív attitűdök száma között.

A korábbi kutatások többek között a nyelvi és beszédpatológiákkal foglalkozó szakemberek attitűdjének vizsgálatával foglalkoztak, és arra a következtetésre jutottak, hogy bár a résztvevők észlelik a dadogók néhány pozitív vonását (például barátságosak és kooperatívok), de a nem dadogókhoz képest félénk, szorongó és visszahúzódo embereknek tartják őket. YAIRI–WILLIAMS (1970, idézi HUGHES–GABEL–IRANI–SCHLAGHECK 2010a) általános iskolás fiúk dadogók iránti attitűdjével foglalkozó kutatásában 26 tulajdonsággal dolgoztak, amelyek nagy része személyiségvonás, nem pedig fizikai vagy intelligenciával kapcsolatos tulajdonság volt. Kutatásukban a dadogókkal kapcsolatban leggyakrabban említett tulajdonságok a következők voltak: ideges, félénk, visszahúzódo, feszült, szorongó, öntudatos, bizonytalan, érzékeny, csendes és intelligens. WOODS–WILLIAMS (1976, idézi HUGHES és mtsai 2010a) szemantikus differenciálskálát használtak 25 tétel-párral. Eredményeikben megjelennek a dadogókkal szembeni átható negatív sztereotípiák. A szemantikus differenciálskála előnye, hogy viszonylag gyorsan és olcsón alkalmazható nagyszámú résztvevő esetén. Hátránya viszont, hogy egy adott bipoláris tételnél a kitöltők más-más jelentést tulajdonítanak a konstruktumnak, és ez megnehezíti az attitűdök pontos értelmezését. A kvalitatív módszer segíthet a mögöttes tényezők felderítésében, ugyanakkor nem általánosítható a nagyobb populációra, és az adatelemzés is szubjektívebb. A szemantikus differenciálskálával végzett ismételt kutatás viszont több és megbízhatóbb információt ad a folyékonyan beszélők attitűdjeinek természetéről. Kevés olyan vizsgálat volt eddig, amelyben a kortársaktól magyarázatot kértek az attitűdjükre vonatkozólag. Érdeemes megjegyezni, hogy a HUGHES és mtsai (2010a) kutatásában résztvevők is hasonló személyiségvonásokat és érzelmi jellemzőket tulajdonítottak a dadogóknak, mint a korábbi kutatások résztvevői; ez a kutatás azonban számba vette a résztvevők attitűdjének kontextusát is. Ezáltal kiderült például, hogy a kortársak összességében vegyes véleménnyel vannak a dadogók intelligenciájáról, ugyanakkor megegyeznek abban, hogy a dadogók inkább csak kevésbé tűnnek intelligensnek beszédbeli nehézségeik miatt.

Más leírások, amelyek a dadogást az általános kommunikációs nehézségekkel vagy a súlyos dadogó viselkedéssel definiálták, tulajdonképpen mentesek az értékítélettől. Tehát, bár a leírások hasonlóak lehetnek, a magyarázatok nagyon is változatosak, és több kontextuális információt adnak, mint a szemantikus differenciálskálából nyert adatok. Végso soron az ismerősségnek sincs egyértelmű hatása, hiszen azok a résztvevők is beszámoltak nagymértékű személyes kényelmetlenségről és negatív percepcióról, akiknek van közeli dadogó ismerősük, míg sok volt a pozitív értékelés is.

HUGHES–GABEL–IRANI–SCHLAGHECK (2010b) összegyűjtötték nem dadogó egyetemisták benyomásait arról, hogyan befolyásolhatja a dadogók életét dadogásuk. Először a dadogás általános hatásairól kellett írniuk, majd azt kellett mérlegelniük, hogy mennyiben különbözne életük a jelenlegitől, ha dadognának. A különböző típusú válaszok nagyrészt afelé mutatnak, hogy a résztvevők a hallgató negatív reakcióira összpontosítanak, illetve a szociális, tanulmányi vagy előrelépési siker határait látják, ha el kell képzelniük, hogy ők is dadogók. Kevesebben állították, hogy dadogóként pozitív megküzdéssel fordulnának problémájuk felé a dadogás elfogadásán keresztül. Az eredmények arra utalnak, hogy míg az egyetemi hallgatók általában érzékenyek az olyan tényezőkről, amelyek befolyásolják a dadogókat, addig hajlamosak eltúlozni a korlátokat, amelyek a dadogásból adódnak.

Korábbi kutatások bizonyították, hogy a dadogók negatív következményeket tapasztalnak a tanulás (DANIELS 2007, idézi HUGHES és mtsai 2010b), az intim és szociális kapcsolatok (BOBERG–BOBERG 1990, idézi HUGHES és mtsai 2010b) és az álláslehetőségek területén (GABEL–BLOOD–TELLIS–ALTHOUSE 2004, idézi HUGHES és mtsai 2010b), és számos vizsgálat foglalkozott a dadogókkal szembeni negatív sztereotípiák széles körével, ami már az előző kutatás kapcsán is felmerült. A nem dadogók sokszor saját negatív érzéseiktől befolyásolva, és előzetes tapasztalataik gyors – valószínűleg tudatalatti – vizsgálata alapján alkotnak véleményt a dadogókról. E kutatás az előzőhöz hasonlóan használja mind a kvalitatív, mind a kvantitatív elemzési módszereket. A vizsgálat során a résztvevők két nyílt végű kérdést kaptak, az egyik arra kérdezett rá, hogy szerintük a dadogókra milyen hatással van a dadogásuk, a másik pedig arra vonatkozott, hogy ha a résztvevők dadogók lennének, akkor szerintük mennyiben lenne más az életük és miért. A válaszok elemzésekor négy téma körvonalazódott: 1. A bonyolult kommunikációnak érzelmi és viselkedéses következményei lehetnek. 2. A dadogókra negatív hatással lehet a hallgatók aktuális vagy elővételezett reakciója. 3. A dadogás életre kifejtett hatása széles körű, és magába foglalja a szociális, tudományos, és szakmai lehetőségeket. 4. Az egyéni különbségek miatt nem egyforma a dadogás hatása az életminőségre.

Az első témával kapcsolatban érdekes, hogy a résztvevők nem említettek egyes megküzdési módokat általánosságban, önmagukra vonatkoztatva viszont igen (például az egyik résztvevő azt írta, hogy ha dadogna, akkor megpróbálna türelmes lenni, alaposan meggondolná a mondanivalóját, és lassan beszélne). A második kérdésre való válaszadásban tehát megjelent egyfajta személyesebb és jelentéstelibb tartalom, amely sokszor speciális helyzeteket is tartalmazott. A második témát tekintve nem különbözött

a résztvevők általános és személyes válasza: általában hajlamosak voltak azt írni, hogy azért, mert elővételezik a negatív reakciókat, amennyire csak lehet, visszavonulnak a beszédet igénylő helyzetekben. Az életre kifejtett hatás kérdésében szintén voltak különbségek az általános és személyes kontextus között: a résztvevők az előbbi esetben inkább a gyerekkori kapcsolatok és a szocializáció nehézségére helyezték a hangsúlyt, míg személyes érintettség esetén fontossá vált számukra az is, hogy az egyes hobbikban való részvételre (például éneklés, színészkedés) nem lesznek képesek. Többen említettek tanulási hátrányt: a dadogóknak a szóbeli feladatoknál szerintük nehezebb megfelelő teljesítményt nyújtaniuk. Egy résztvevő ezzel ellentétben úgy gondolja, hogy ha valaki dadog, akkor korlátozottabbak a szociális lehetőségei, és inkább az akadémiai sikerekre fog fókuszálni. Kiemelték ezenkívül a munkaválasztási nehézségeket, különösen a jó kommunikációs készségeket megkövetelő állások (például tanítás) terén. A résztvevők szerint a dadogóknak az interjú folyamata és a munkaadók nagyrészt negatív attitűdje miatt is nehézségei adódhatnak. Az egyéni különbségek esetében a következő faktorok merültek fel: a dadogás időtartama, súlyossága, a hallgatók válasza a dadogásra és a személyes megküzdési válaszok.

A kvantitatív elemzés nem mutatott ki szignifikáns különbséget sem az általános és személyes válaszok között összességében, sem a nem és az ismerőség vonatkozásában. Az eredményekből összességében kiderül, hogy a dadogást egy olyan tényezőnek érzélik, amelynek általános és speciális negatív következményei is vannak. A szerzők a válaszok alapján azt állapították meg, hogy a folyékonyan beszélők a saját tapasztalataik alapján feltételezik ezeket a hatásokat, olyan helyzetek alapján, amikor náluk is hiányzott a megfelelő folyékonyság, emiatt pedig képtelenek voltak megfelelően kifejezni magukat, és negatív érzéseik voltak. Amikor saját magukat kellett dadogóként elképzelniük, akkor hangsúlyosabbá vált a hallgatók negatív reakciója, társas életük, karrierterveik és tudományos teljesítményük zavara. Szintén érdemes megjegyezni, hogy kevés résztvevő számolt be arról, hogy szerinte a dadogás hatása a dadogótól függ.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- BERBERI, F. – HARAPI, E. – KABILI, E. – GECAJ, M. – DYRMA, A. – DEGA, Z. – ELEZI, F. (2009): The Role of Mother Communication Styles in Treatment of Stuttering in Children. *European Psychiatry*, 24. 1. sz. melléklet. 2–217.
- BLUMGART, E. – TRAN, Y. – CRAIG, A. (2010): An investigation into the personal financial costs associated with stuttering. *Journal of Fluency Disorders*, 35. 3. sz. 203–215.
- BOROSS O. (2006): Basák az iskolában. *Iskolakultúra*, 16. II. sz. 33–39.
- CRAIG, A. – BLUMGART, E. – TRAN, Y. (2009): The impact of stuttering on the quality of life in adults who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 34. 2. sz. 61–71.
- CRUCE, M. – WÖRRALL, L. – HICKSON, L. (2010): Health-related quality of life in people with aphasia: Implications for fluency disorders quality of life research. *Journal of Fluency Disorders*, 35. 3. sz. 173–189.
- HUGHES, S. – GABEL, R. – IRANI, F. – SCHLAGHECK, A. (2010a): University students' explanations for their descriptions of people who stutter. An exploratory mixed model study. *Journal of Fluency Disorders*, 35. 3. sz. 280–298.
- HUGHES, S. – GABEL, R. – IRANI, F. – SCHLAGHECK, A. (2010b): University students' perceptions of the life effects of stuttering. *Journal of Communication Disorders*, 43. 1. sz. 45–60.
- KRAAIMAAT, F. W. – VANRYCKEGHEM, M. – VAN DAM-BAGGEN, R. (2002): Stuttering and social anxiety. *Journal of Fluency Disorders*, 27. 4. sz. 319–331.
- LANGEVIN, M. (2009): The Peer Attitudes Toward Children who Stutter scale. Reliability, known groups validity, and negativity of elementary school-age children's attitudes. *Journal of Fluency Disorders*, 34. 2. sz. 72–86.
- MENZIES, R. G. – ONSLOW, M. – PACKMAN, A. – O'BRIAN, S. (2009): Cognitive behavior therapy for adults who stutter. A tutorial for speech-language pathologists. *Journal of Fluency Disorders*, 34. 187–200.
- TESHIMA, S. – LANGEVIN, M. – HAGLER, P. – KULLY, D. (2010): Post-treatment speech naturalness of Comprehensive Stuttering Program clients and differences in ratings among listener groups. *Journal of Fluency Disorders*, 35. 1. sz. 44–58.
- WARE, J. E. – SNOW, K. K. – KOSINSKI, M. – GANDEK, B. (1993): *SF-36 Health Survey: Manual & interpretation guide*. The Health Institute, New England Medical Centre, Boston.
- YARUSS, J. S. (2010). Assessing Quality of Life in Stuttering Treatment Outcomes Research. *Journal of Fluency Disorders*, 35. 3. sz. 190–202.

HORVÁTH LÁSZLÓ

Az e-kultúra sajátosságai:

A BLOG MINT A HAGYOMÁNYOS
MÉDIA KONKURENCIÁJA

Tanulmányom célja annak megállapítása, hogy egyes blogolók miért és hogyan akarják felvenni a harcot a hagyományos médiával. Dolgozatomban szeretném megvizsgálni, milyen lehetőségei és eszközei vannak egy bloggernek, milyen nehézségekkel kell megküzdenie, illetve ezek a folyamatok hogyan hatnak a konvencionális médiára.

Írásomat általánosabb mélységekből kell indítanom, kiindulópontként a kultúra meghatározásával. NIEDERMANN (1999) szerint a kultúra azon dolgok összessége, amelyeket az ember a természetben, illetve azt meghaladva alkot, alkotott saját maga vagy a közösség számára. Ebből a dimenzióból értelmezve az e-kultúra azon dolgok összessége, amelyeket az ember a világhálón, illetve azt meghaladva alkot, alkotott saját maga vagy a közösség számára. Ebben az interpretációban a blog egy alternatív út lehet a közösség tagjai számára, hogy létrehozzanak valamit saját maguk vagy mások részére.

Ahhoz, hogy a blogokról beszéljünk, meg kell határoznunk az információs társadalom fogalmát, amely biztosította a feltételeket annak kialakulásához. Daniel Bell 1973-ban magyarázza a fogalmat: úgy látta, hogy az energiahordozók helyett az információ került előtérbe a különböző technológiai változások és a termelékenység növekedésével. Ez oda vezetett, hogy a munkaerőszektorok közötti áramlás a szolgáltatói szektort hozta vezető szerepbe. Manuel Castells az információs társadalom kialakulásának három forrását jelölte meg: az információs-kommunikációs technológia forradalmát – amelynek kapacitásán nyugszik a vagyon és a hatalom –, a gazdasági válságot, valamint a kulturális és társadalmi mozgalmak felvirágzását. Ennek értelmében a társadalom kapcsolatháló-alapúvá vált, a kultúrát pedig reális virtualitásként definiálja (ANDORKA 2006).

MÉRŐ (2007) könyvének egyik fejezete az új társadalom ezen emberpéldányát mutatja be, akit *homo interneticus*nak nevez. Kiemeli az internet elterjedése által okozott változásokat, amelyeket megfelelően alátámasztottak más kutatások. Ezek között szerepel az észlelés felgyorsulása, az egyidejűleg befogadható információk növekedése, a tolerancia a sokféleséggel szemben és az erősebb kritikai szellem. Ezek a tulajdonságok mind az internethasználat nyomán, szükségszerűen alakultak ki, és egyúttal az e-kultúra élvezőjére is jellemzők kell, hogy legyenek. Egyes tulajdonságoknak lehetnek negatív oldalai is: a gyors felfogás vezethet felszínes gondolkodáshoz. A szerző az internet egyik

kulcsmondataként emeli be a népszerű mondást, miszerint: „Az interneten senki sem tudja, hogy te kutya vagy.” Ez remekül példázza azt a másik sajátosságot, hogy az internet lehetőséget teremt az anonimitásra, ezáltal növekedhetett az előítéletektől mentes gondolkodás, a kíváncsiság és a bizonytalanságtűrés az emberekben, akik rendszeresen használják az internetet – főleg kommunikációs célokra. Ezek az e-kultúra sajátosságai és feltételei is egyben.

A hagyományos média, amely az „egytől a soknak” modellt követi (korábban a telefon az „egytől egynek” modellt követte) a passzív, befogadó jellegre épít. Termékei (újságok, tévé, rádió stb.) manapság általánosan elterjedteké váltak, könnyen hozzáférhető a társadalom nagy része számára (BOTHÁZI 2008). Azonban az internet, illetve így a blogok elterjedésének útjában is áll az internetpenetráció mértéke, valamint a digitális szakadék nagysága. Az első mérőszám százalékos értékben mutatja meg, hogy az adott társadalomban milyen arányban férnek hozzá az internethez az emberek. 2001-ben 6%, 2002-ben 8% és 2006-ban még csak 25% volt Magyarországon az internetpenetráció mértéke, míg 2006-ban Horvátország 30%-nál járt, Amerikában pedig ez 63%. A digitális szakadék mértékét, amelyet Pippa Norris 2001-ben fogalmazott meg, a Digital Divide Index (DDIX) mutatja. Ebből kiderül, hogy Magyarország (37%) 2003-ban még Kelet-Európaéhoz (42%) képest is elmaradottabb volt. A digitális szakadék tehát egy olyan különbség, amely azon tény mentén osztja ketté a társadalmat, hogy kinek van, illetve nincs lehetősége hozzáférni számítógéphez, internethez (ANDORKA 2006). Amikor a blog és a hagyományos média versengését vizsgáljuk, figyelembe kell venni azt a tényezőt, hogy míg egy újság több emberhez el tud jutni, addig ez egy blog esetében nem feltétlenül teljesül.

A blogok vizsgálatát nehezíti, hogy a mai napig nincs általánosan elfogadott definíciójuk. PINTÉR (2006) elsősorban személyes műfajként definiálja, kiemelve a nyilvánosságot. SZEKFŰ (2006) a közösségi gondolatok digitalizálásaként értelmezi, míg PÉCSI (2006) számára egy eszköz különböző tartalmak megjelenítésére. Jellemzőségeit tekintve a blog egy periodikusan újabb bejegyzésekkel bővülő oldal, amely lényegében ezek sorozatából áll. Hivatalos weblapként működik, amely az internetfelhasználók számára elérhető. Témája sokrétű lehet a személyes naplótól a politikai véleménynyilvánításig. Számos ingyenes és fizetős blogszolgáltató létezik, de akár saját blogmotor üzemeltetésére is lehetőség nyílik (KÁRPÁTI–MOLNÁR–TÓTH–FŐZŐ 2008).

A blog kifejezést 1999-ben Peter Merholz alkotta meg. Ez idő tájt nagy expanziót figyelhetünk meg: az új virtuális tér, a blogoszféra növekedése 2001-ben érte el a tetőpontját, Magyarországon pedig az ezredforduló környékén kezdtek el terjedni a blogok. 2004 augusztusában megközelítőleg 33 000 blog létezett, 2005 márciusában pedig körülbelül 82 000, ami 148%-os növekedésnek felel meg. Ez a szám 2006-ra 100–150 000 között mozgott (DOBÓ 2006a). Ennek ellenére a blog mégsem a legnépszerűbb webkettes alkalmazás, mert a Digitális Jövő Térképe 2007-es felmérésből kiderül, hogy Magyarországon csupán 25% a blogot olvasók aránya, és csak 8% a blogot íróké (GALÁCS 2007).

A közösségi média szerepe akkor erősödött meg igazán, amikor megkérdőjeleződött a hagyományos média objektivitása. Ennek legjelentősebb példája talán az iraki háborúhoz

köthető. Sokan kifogásolták, hogy az amerikai média nem objektíven tájékoztat a háborúról. Ekkor született meg a híres „Where is Raed?” című blog Salem Paxnak köszönhetően, amely személyközeli, hiteles beszámolót adott az iraki helyzetéről. A bloggerek igazságkereső aktivitása tetten érhető például Trent Lott esetében is, akinek beszédében rasszista hozzászólások hangoztak el. Ezt a hagyományos média igyekezett elpalástolni, ám a bloggerek a felszínen tartották a témát, míg végül visszakерült a professzionális médiába, és ez lemondásra kényszerítette a képviselőt (DOBÓ 2006a).

A 2001. szeptember 11-én történt események is bizonyították a blogok létjogosultságát. A nagyobb internetes hírportálok például megrokkantak a kíváncsi tömeg hatására, így az embereknek alternatív információforrások után kellett kutatniuk. Megfigyelhető volt, hogy a blogok nagy szerepet játszottak a feldolgozási folyamatban, főleg mert több oldalról is megközelítették az eseményeket, és nagy szerephez jutottak az amatőr felvételek is. A 2004-es cunami kapcsán a hírterjesztésben, az eltűntek keresésében és az adományok gyűjtésében is kiemelkedő szerepet töltöttek be a bloggerek (DOBÓ 2006a).

A blogok nem csak az újságírásnak jelentenek konkurenciát, ugyanis a 2003-as évektől elterjedőben vannak az úgynevezett audioblogok is, amelyek podcasting néven önállósultak. A blogoknak ez az új formája lehetővé teszi audiotartalmak megosztását, így akár önálló rádiócsatornát is létrehozhat a felhasználó. Ez elmozdíthatja a rádiózást egyfajta on-demand forma felé. Nemcsak a rádiókat, hanem a televíziókat is fenyegetik a blogok, hiszen a különböző videómegosztó portálok segítségével ma már szinte bárki létrehozhat úgynevezett videoblogot, amelyben a felhasználó akár saját tévécsatornát is kialakíthat (DOBÓ 2006b).

Látható, hogy a blogok közreműködésével kialakulóban van az úgynevezett többes szám első személyű média, amely már nem az egytől a soknak szól, hanem a soktól a soknak (BOTHÁZI 2008). Az internet lehetőségeinek köszönhetően a gyártási és terjesztési költségek jelentéktelenné váltak. A médiablogok lényege a párbeszéd, célja a szakértő megszólaltatása, ugyanis a bejegyzés élete a publikálással kezdődik, majd a hozzászólások által fejlődik tovább. Ez a sajátosság nem lehetséges a nyomtatott sajtónál, illetve csak korlátozottan, például olvasói levelek publikálásával. Ezen a ponton jól tetten érhető, hogy egyre jobban elmosódik a határ a szerző és az olvasó között (PÉCSI 2006).

Vannak olyan helyek, amelyeket a Nagy Lap neve megnyit, azonban a civilek számára elérhetetlenek. A hagyományos médiának megvannak az eszközei a hírek ellenőrzésére, minden oldal megszólítására, a lektorálásra, a médiabloggereknek ez nem adatik meg, így ők mindig is szubjektív és fenntartásokkal elfogadható információkat fognak közölni. Egy másik kritika, amely a bloggereket érinti, hogy általában a hagyományos média hírein élösködnek. Ez nyilván abból adódik, hogy a bloggerek nem férnek hozzá az elsődleges információforráshoz, így nekik csak az átdolgozás jut. Ennek cáfolatára azonban már előfordultak olyan esetek is, amikor a hagyományos média merített a blogoszférából egy érdekes témát, és megvizsgálta a saját lehetőségeivel. Ezután a téma ismét visszakерült a blogoszférába, tehát egyfajta körforgás figyelhető meg (PÉCSI 2006).

Arra a következtetésre juthatunk tehát, hogy a hagyományos média nélkül életképtelen a civil média. Fontos megjegyezni, hogy a civil média szerepe az olyan országokban sokkal jelentősebb, ahol korlátozott a sajtószabadság (például India, Pakisztán vagy Kína). Többször is hallani olyan eseményről, hogy bloggereket tartóztattak le bizonyos tartalmak publikációja miatt, Kína pedig minden eszközzel igyekszik cenzúrázni a felhasználói tartalmakat.

Mindezek ellenére a média eddig kívülálló olvasói, nézői most betörnek a szerkesztői színpalak mögé, habermasiul szólva, elkávéháziasítják azt. A hagyományos média átalakulóban van (az aktív állampolgári részvétel felé tolódik el), és ebben a civil médiának, és annak legnagyobb úttörőjének, a blogoknak is nagy szerepük van (BOTHÁZI 2008).

FELHASZNÁLT IRODALOM

- ANDORKA R. (2006): *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó, Budapest.
- BOTHÁZI M. (2008): A civil média és lehetőségei. *Korunk*, 19. 3. sz. 18–21.
- DOBÓ M. (2006a): Blogtörténelem. In: FALCSIK M. (szerk.): *Blogvilág. Egy műfaj születése*. HVG Kiadó, Budapest. 25–38.
- DOBÓ M. (2006b): Privát napló és IT találkozási a gépasztalon. Egyéni technikai lehetőségek a blogban. In: FALCSIK M. (szerk.): *Blogvilág. Egy műfaj születése*. HVG Kiadó, Budapest. 52–62.
- GALÁCZ A. szerk. (2007): *A digitális jövő térképe 2007. A magyar társadalom és az Internet. Jelentés a World Internet Project 2007. évi magyarországi kutatásainak eredményeiről*. ITHAKA, Budapest.
- KÁRPÁTI A. – MOLNÁR GY. – TÓTH P. – FŐZŐ A. L. szerk. (2008): *A 21. század iskolája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. <http://download.microsoft.com/documents/hun/learning/books/21.szazad.pdf> (Letöltés ideje: 2010. április 3.)
- MÉRŐ L. (2007): *A pénz evolúciója. Darwin és a gazdaság eredete*. Tericum Kiadó, Budapest.
- NIEDERMANN, J. (1999): Kultúra. In: BUJDOSÓ D. (szerk.): *Német kultúraelméleti tanulmányok I.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 129–147.
- PÉCSI F. (2006): Régi és új (h)arca a médiában. A blog és a hagyományos (elektronikus) sajtó viszonya. In: FALCSIK M. (szerk.): *Blogvilág. Egy műfaj születése*. HVG Kiadó, Budapest. 121–133.
- PINTÉR R. (2006): A blog néhány társadalmi, gazdasági, politikai és technikai összefüggése. In: FALCSIK M. (szerk.): *Blogvilág. Egy műfaj születése*. HVG Kiadó, Budapest. 63–80.
- SZEKFŰ B. (2006): A Második Háló megjelenése, Internetközösségek, blogoszféra. In: FALCSIK M. (szerk.): *Blogvilág. Egy műfaj születése*. HVG Kiadó, Budapest. 80–95.

PÓSCH KRISZTIÁN PÉTER

Implicit Asszociációs Teszt

A KÍSÉRLETI SZOCIÁLPSZICHOLÓGIA
SIKERTÖRTÉNETÉNEK NYOMÁBAN

Kevés olyan, a szociálpszichológiában osztatlan érdeklődésnek és széles körű alkalmazásnak örvendő módszer létezik, amely annyi kutatást inspirált volna, mint a Harvardon Mahzarin Banaji, Anthony Greenwald és munkatársaik által megalkotott Implicit Asszociációs Teszt (Implicit Association Test, a továbbiakban: IAT). A kognitív szociálpszichológia eredményei nyomán az emberi elme implicit területét meghódító módszer számunkra, európaiak számára azért is különösen kedves, mert nálunk – elsősorban a német nyelvű országokban – folynak azok a módszer hitelességét és korlátait vizsgáló kutatások, amelyek további kutatásokra sarkallnak, így nem beszélhetünk a más területeken jelen levő, kizárólagos amerikai dominanciáról sem. Az alábbiakban a módszer születésének és jellegének bemutatását követően rátérek a vele szemben megfogalmazott kritikákra, a prediktív validitás problémakörére, végül az összefoglalóban rá kívánok mutatni a lehetséges fejlődési irányokra.

EGY ÚJ PARADIGMA SZÜLETÉSE

Az IAT hivatalos születésének dátuma 1994. január 13-a, ekkor vetették papírra Banaji és Greenwald elképzelésüket, széles körű nyilvánosságot azonban csak az első, 1998-ban publikált tanulmány nyújtott a számukra. Banaji és társai a paradigma utóbbi másfél évtizedben mutatott, futótűszerű terjedése nyomán arra szánták el magukat, hogy egy négy tanulmányból álló sorozattal összegezzék a vizsgálatok eddigi eredményeit. Ezek negyedik összefoglaló írása LANE–BANAJI–NOSEK–GREENWALD 2007-es tanulmánya, amelyben az IAT kapcsán több mint 200 tanulmányt és 4,5 millió (!) próbát összegeznek.

Mielőtt rátérnék a módszer behatóbb vizsgálatára, érdemes felidézni magát a paradigmát. A vizsgálati személyeket egy monitor elé ültetik, amelynek két oldalán egy-egy szó pár található. Ha a melegeket vizsgáló szexuális irányultság IAT-ból indulunk ki, akkor mondjuk bal oldalon található a „homoszexuális” és „rossz”, jobb oldalon a „heteroszexuális” és „jó” címke. A feladat mi sem egyszerűbb: a képernyőn felvillanó szavakat vagy képeket csoportosítani kell.

Tehát, ha megjelenik a „kedves” szó, amely értelemszerűen „jó” tulajdonság, akkor a jobb nyilat kell megnyomni, ellenben ha egy meleg pár fényképe jelenik meg, akkor a balra nyilat (az ilyen ingerbemutató megannyiszor ismétlődik, az eredeti paradigma szerint összesen hét sorozatban). A következő körben jön azonban a turpisság: az egyik tulajdonság oldalt cserél, teszem azt most bal oldalon lesz a „heteroszexuális” és „rossz”, míg jobb oldalon a „homoszexuális” és „jó”. Szemben az első feltétellel, amely az átlagember számára könnyen teljesíthető, itt már több hiba és lassúbb reakcióidő jellemző, hiszen a rejtőzködő belső (sőt, akár a társadalom jó részében önként vállalt és külső) viszolygás miatt a „homoszexuális” eredendően a „rossz”, negatív fogalmakkal asszociálódik, így nagy figyelmet igényel (így több időbe) telik, hogy az egyén helyesen tudja kategorizálni a felvillanó szavakat. Tehát a feladatban egyik vagy másik szópárnánál¹ mért reakcióidők alapján megállapítható bármely személy implicit előítélete és sztereotípiája (minél nagyobb a reakcióidő, annál nehezebb feldolgoznia az inkonzisztens ingert, azaz annál erősebb az előítélete/sztereotípiája az adott dologgal szemben).²

Az IAT sikerét egyszerűségén túl annak „aktív exportja” is jelentősen elősegítette, amely a Project Implicit keretében a világ csaknem összes olyan országába eljuttatta a módszert, ahol a pszichológia tudománya meghonosodott. Az IAT-tesztek kitöltésének és kiértékelésének egyszerűbbé tételére kidolgoztak egy saját számítógépes programot is, amely Inquisit névre hallgat, 30 napos próbaverziója ingyenesen letölthető, megfelelő programozási ismeretekkel pedig könnyen alakíthatók új, reakcióidőre épülő paradigmák, így új változatok kidolgozására és befogadására is alkalmas.

A bevezetőben tárgyalt tanulmány (LANE–BANAJI–NOSEK–GREENWALD 2007) bemutatja a teszt keletkezéstörténetét, adatokkal szolgál a reliabilitás- és validitásmutatók tekintetében, és igyekszik válaszolni az IAT-tal kapcsolatban leggyakrabban felmerült kérdésekre. A szerzők úgy vélik, hogy egy olyan megbízható, egyszerűen alkalmazható, implicit mérőeszközt dolgoztak ki, amely (elsősorban) alkalmas olyan nehezen kutatható, kényes témák kutatására, mint a rejtőzködő attitűdök vagy az evolúciósan rögzült automatizmusok. Az IAT-ból megannyi változat létezik, a virág és rovarok evolúciósan eltérő preferenciájától a már említett szexuális irányultságon át egészen babák és kigyók képeinek összevetéséig megszámlálhatatlanul sok paradigma létezik, a szerzők pedig újak kitalálására buzdítanak. Az eddig véghezvitt kísérletek sikerességét mutatja, hogy az ezeket áttekintő tanulmány (SCHNABEL–ASENDORPF–GREENWALD 2008) az összeset pszichometriailag kielégítőnek találta.

¹ Pontosabban, az eredeti paradigmában a harmadik és hatodik, illetve negyedik és hetedik sorozatnál (az IAT-teszt összemérhetőségét adó d-értékek kiszámításáról lásd: GREENWALD–NOSEK–BANAJI 2003).

² A mai napig vita tárgyát képezi, hogy vajon a megnövekedett reakcióidő valóban az inkonzisztens ingerrel szembeni lassabb feldolgozást jelenti-e, bár megannyi más teszt (például érzelmi stroop-teszt) is erre épít. Hasonlóan érvek szólnak amellett, hogy a feldolgozás hossza annak mélységével és/vagy érzelmi érintettségével áll kapcsolatban (vö. BURDEN–KLOFSTAD 2005), ez részben ellentmond az IAT „rideg” kognitívizmusának, részben ki is egészíti azt. Bár jelen probléma a paradigma központi elemét képezi, a kognitív pszichológia talpkövet jelentő információfeldolgozási paradigma mai napig vitatott természetét és tulajdonságait feszegeti, így jelen helyen csupán a jelzés szintjén térünk ki rá.

KRITIKÁK AZ IAT-TAL SZEMBEN – AZ OBAMA-HATÁS ÉS AZ IAT HATÉKONYSÁGÁNAK MEGKÉRDŐJELEZŐDÉSE

Barack Obama elnökké választása kapcsán leginkább az előítéletek, sztereotípiák és diszkrimináció kámforrá válását szokták emlegetni, „színvak” (azaz a bőrszínnel kapcsolatos kirívó különbségekre fittyet hányó) társadalmat emlegetve. A kutatások részben megerősítik ezt az álláspontot. PLANT–DEVINE–COX–COLUMB–MILLER–GOPLIN–PERUCH (2009) az emberekben megbúvó implicit előítéleteket és sztereotípiákat vették górcső alá, és ezen a téren szolgáltak örvedetes eredménnyel: vizsgálataik szerint a korábban az amerikai társadalom 75–85%-ában megtalálható implicit előítéletek és sztereotípiák az afroamerikaiakkal szemben sok helyütt megszűntek (északi államok, rendszerint alacsonyabb előítéletesség), máshol töredékére csökkentek (déli államok, rendszerint magasabb előítéletesség). Hogy egyértelművé tegyék az „Obama-hatást”, a szerzők a vizsgálati személyekkel a „fekete” szóval olyan kormányzati szavakat párosítottak, mint „vezető” vagy „elnök”, tehát olyanokat, amelyek aligha asszociálódhattak más afroamerikai személlyel. A kísérlet alapján, akik könnyebben párosították a pozitív szavakat a „fekete” szóhoz, könnyebben párosították a kormányzattal kapcsolatos szavakat is, tehát az „Obama-hatás” vitathatatlan.³

Épp ez a vitathatatlanság és a proximális hatások túlzott szerepe állította ismét az IAT-ot a viták középpontjába. Mindazonáltal fontos kiemelni, hogy európai kutatások már korábban több kérdőjelet is megfogalmaztak a módszertannal kapcsolatban. STÜLPNAGEL–STEFFENS (2010) a jénai egyetemen viszonylag kis egyetemista mintán az általános intelligenciát (IQ), gyorsaságot és implicit előítéletességet vetették össze. Vizsgálatuk meglepő eredménnyel szolgált: akik intelligensebbek és gyorsabbak voltak, nagyobb előítéletességet produkáltak rassz-IAT-on, míg a virágokat és rovarokat összevetőn hasonló hatás nem érvényesült. Bár feltételezésüket, amely szerint az intelligensebb emberek az implicit szférába száműzik explicit előítéleteiket, maguk is fenntartásokkal kezelték, égető hiányosságra mutattak rá az IAT eddig nem vizsgált háttértényezőinek feltárásával kapcsolatban.

Hasonlóan európai pszichológusok (HOUWER–BECKERS–MOORS 2007) mutattak rá arra a tényre is, amely az IAT hitelességén talán a legnagyobb sebet ejtette. A kutatók vizsgálatukban arra kérték az egyetemistákat, hogy a kapott kísérleti manipulációtól

³ Az Obama-hatás, bár több szót érdemelne, elvonná a vizsgálódást a tanulmány szigorúan vett tárgyától, így jelen helyen csak lábjegyzetben foglalkozom vele. A bekezdésben idéztem túl más kutatások is az implicit előítéletesség visszaszorulását mutatták, míg az explicit előítéletesség változatlan maradt (vö. BERNSTEIN–YOUNG–CLAYPOOL 2010). NEVID–MCCLELLAND (2010) izgalmas cikke az egyes implicit és explicit attitűdök mélyére ásva, nem meglepő módon, komoly hatást talál a pártpreferencia és az attitűdök között, továbbá igazolja az implicit és explicit attitűdök elkülönülését, amely jelzi, hogy valószínűleg a jelenség háttérében álló izgalmas csoportközi szituáció is elemzésre érdemes lehet (erről és az Obama-hatásról lásd PÓSCH 2010).

függetlenül favorizálják a vizsgálatban szereplő egyik vagy a másik csoportot. Az eredmények azt mutatták, hogy a kísérletnél alkalmazott manipulációtól és saját implicit attitűdjeiktől függetlenül a kísérletvezető által adott utasítás szerint cselekedtek a résztvevők, ez pedig az IAT erős kontextuális kitértségére utalt. Ez az eredmény egyrészt megkérdőjelezi az IAT implicit attitűdöket mérő voltát (ami implicit, azt nem lehet explicit utasításokkal megváltoztatni), másrészt elgondolkodtató, hogy mi lehet ebben az esetben a valódi kiváltó ok. A szerzők itt három lehetőséget kínálnak. Az első szerint a résztvevők szándékosan hamisítják az eredményeiket, ez azért kevésbé valószínű, mert ez esetben sokan esnének az elfogadhatatlanul (1300 ms-on kívül eső) kategóriába,⁴ amelynek halmozott megjelenése nem volt jellemző. A második lehetőség az adott csoporttal kapcsolatos pozitív élmények felerősítése (olyan esetekre gondolni, amelyek pozitív élmények voltak az adott csoporttal kapcsolatban). Végül harmadik lehetőségként azt vetették fel, hogy egyszerűen lehet, hogy az egyik csoportot jónak, a másikat pedig rossznak címkézték, és ennek hatása jelent meg a kísérletben is. Bármi is okozza azonban ezeket az eredményeket, feltétlenül ki kell emelnünk az elvárási hatás IAT-eredményeket befolyásoló, komoly szerepét.

Az imént tárgyalt problémák tehát arra hívják fel a figyelmet, hogy (1) fontos a társadalmi kontextus vizsgálata az IAT esetében (Obama-hatás), (2) nem szabad lemondanunk az egyes háttérváltozók vizsgálatáról, amelyek komoly befolyást gyakorolhatnak az eredményekre (IQ, gyorsaság és implicit attitűdök kapcsolata), (3) a kísérleti helyzet standard mivolta elengedhetetlen az egyes vizsgálatok lefolytatásakor (elvárási hatás).

Egy friss tanulmány (DASGUPTA 2010) az irodalom áttekintése nyomán, kissé más perspektívát alkalmazva, összesen három olyan kérdést fogalmazott meg, amely szerinte az IAT-kutatás középpontjában áll: (1) prediktív validitás (vajon megfelelő bejósoló erővel bír-e?), (2) diszkriminatív validitás (megfelelően elkülöníti-e az embereket bizonyos tulajdonságuk, például társas identitásuk mentén?), (3) az implicit és explicit attitűdök függetlensége (alacsony együttjárást [korrelációt] mutassanak, de legyenek egymástól függetlenek [ne legyen regressziós kapcsolat]). Ugyanez a tanulmány a jövőre nézvést a meg nem oldott kérdések „következő generációját” is felvetette: (1) vajon a különböző implicit attitűdök összetartozása/elkülönülése mérési vagy pszichológiai különbséget jelent-e? (2) az implicit attitűdök és implicit szociális kogníció összekötése, avagy miként jutnak az egyes attitűdök az emberek fejébe, ezek felett mennyire tudnak tudatos kontrollt gyakorolni, és hogyan aktiválódnak társas kontextusban? (3) végül: az egyes attitűdtárgyak mennyire befolyásolják a kapott eredményt, például egy rassz-IAT és egy virágar-IAT eredményei mennyire összevethetők?

⁴ Az IAT-teszt során egy bizonyos reakcióidő fölött a program automatikusan kizárja az illető választát, a lassú (1300 ms-on túlnyúló) választ a figyelmi kontroll csökkenésének tulajdonítva.

AZ IMPLICIT ATTITÜDÖK HATÁSÁRÓL – A PREDIKTÍV VALIDITÁS KÉRDÉSE

Eddig nem esett szó az implicit attitűdjeink viselkedésbejósoló hatásáról, hiszen ez kevésbé a kutatás „hogyanját”, inkább a „miértjét” firtató probléma. A kutatások azt sugallják, hogy az implicit előítéleteink és sztereotípiáink sokrétűen képesek a viselkedésünk befolyásolására: megnyilvánulnak például nonverbális szinten (ha beszélünk valakivel, akivel szemben negatív implicit beállítódással bírunk, nagyobb térközt hagyunk, ritkábban veszünk fel szemkontaktust stb.), de gyors, reflexszerű döntések esetén is. Utóbbira lehet drámai példa a rendőrök fegyverhasználata. Egy vizsgálat (CORREL–WITTENBRINK–PARK–JUFF–SADLER–KEESE 2007) például igazolta, hogy a rendőrök gyors döntési helyzetekben gyakrabban és pontosabban lőnek le afroamerikai bűnelkövetőket, mint fehéreket, ez pedig komolyan megnöveli az etnikumhoz tartozók átlagos halálozási arányát a rendőrségi akciók során. Ilyen gyors (lőjek/ne lőjek) döntési helyzetben aligha van idő arra, hogy az illető gondolkodjon, azaz egy kiforrott, tudatos sztereotípa vagy előítéletesség aktiválódjon, így egyedül ezek implicit társai okozhatják az eltérést, amelyek így képesek az eltérő adatok magyarázatára.

Az implicit attitűdök hatásának vizsgálata tulajdonképpen a prediktív validitás problémájának vizsgálata, amely egyrészt már korábban is kételyekre okot adó problémaként jelent meg (vö. DASGUPTA 2010), másrészt jól jellemzi a téma aktualitását, hogy egyazon évben két, egymásnak ellentmondó, optimista és pesszimista tanulmány is jelent meg ennek firtatása során.

Az optimista tanulmány (GREENWALD–UHLMANN–POEHLMAN–BANAJI 2009) 184 független minta és kb. 14 900 alany metaanalízise nyomán született, és összességében közepes, mérsékelt hatásról számolt be. Ezen elemzések alapján a szerzők arra jutottak, hogy az IAT elsősorban szociálisan érzékeny, rasszokat involváló kutatásokban bizonyult a leghatékonyabbnak, és gyakran mutatkozott interakció az explicit méréseknél. Ezzel szemben a pesszimista tanulmány (BLANTON–KLICK–MITCHELL–JACCARD–MELLERS–TETLOCK 2009) alapvetően a korábbi elemzések statisztikai erejét kívánja firtatni, kritizálva a robosztus próbák hiányát, az elmaradott korrelatív technikákat, az explicit tendenciákkal kapcsolatos kontrollálás hiányát és az IAT-nál használt zérus pont abszolút jellegét, amely kvázi önkényesen, nem megannyi kísérlet eredményeinek összevetése nyomán lett meghatározva. A két tanulmány ellentmondásossága így nem meglepő, ha közelebbről szemügyre vesszük tartalmukat: míg az első a meglévő eredmények integrációjára törekszik, a második az egész módszertan és az elvégzett vizsgálatok statisztikai erejét kérdőjelezi meg. A jövőben valószínűleg a két eltérő álláspont közelítése lehetne az előrevívő megoldás, így például összetett és megbízható statisztikai modellek alkalmazása az eddigi mintákon.

ÖSSZEFOGLALÁS

Tanulmányomban igyekeztem a meglévő irodalom feldolgozásával minél teljesebb körű képet adni arról, hogy melyek az IAT mint módszer kényes, ellentmondásos és vitatott pontjai, szándékosan nem állva sem egyik (az IAT-ot dicsérő), sem másik (IAT-ot bíráló) álláspontra. Bár az IAT-nak az eddigi kutatások során nem sikerült minden kételyt eloszlatnia, a kritikák egy része valójában a módszer frissességéből is adódik, hiszen egy alig másfél évtizedes paradigmáról van szó, amelynek változása és pontosságának javulása a meglévő eredmények nyomán elkerülhetetlen. Az elkövetkező években a kísérleti pszichológia fontos feladata lenne a megjelent kérdések és kételyek megválaszolására koncentrálni a vizsgálatok során, hogy ezek kiküszöbölésével haladhasson tovább a mérőeszköz fejlesztése és megbízhatóbb alkalmazása. Izgalmas próbálkozás például a rövid IAT (SIRAM–GREENWALD 2008), amellyel az így kb. 10 perces adatfelvétel a töredékére redukálható, és az olyan problémákkal, mint a tesztkitöltés hossza miatti figyelmi deficit is megküzd. További megoldandó feladatot jelent olyan személyek bevonása a vizsgálatokba, akik nem rendelkeznek alapvető számítógépes ismeretekkel, így egy egyszerű program kezelése is gondot okoz számukra. Hasonlóan a mintához kapcsolható probléma a pszichológushallgatók nem reprezentatív volta, amely saját kutatásunkban egyenesen padlóhatást eredményezett az előítéletek terén (PÓSCH–PREISZ–FEHÉRTAVI 2011). Minden kritika ellenére azonban ki kell jelenteni, hogy az IAT méltán az egyik leg-sikeresebb szociálpszichológiai paradigma, amelynek fejlesztésébe érdemes és releváns bekapcsolódni.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- BERNSTEIN, M. J. – YOUNG, S. G. – CLAYPOOL, H. M. (2010): Is Obama's Win a Gain for Blacks? Changes in Implicit Racial Prejudice Following the 2008 Election. *Social Psychology*, 41. 3. sz. 147–151.
- BLANTON, H. – KLINK, J. – MITCHELL, G. – JACCARD, J. – MELLERS, B. – TETLOCK, P. E. (2009): Strong Claims and Weak Evidence: Reassessing the Predictive Validity of the IAT. *Journal of Applied Psychology*, 94. 3. sz. 567–582.
- BURDEN, B. C. – KLOFSTAD, C. A. (2005): Affect and Cognition in Party Identification. *Political Psychology*, 26. 6. sz. 869–886.
- CORREL, J. – WITTENBRINK, B. – PARK, B. – JUFF, C. M. – SADLER, M. S. – KEESSEE, T. (2007): Across the Thin Blue Line: Police Officers and Racial Bias in the Decision to Shoot. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92. 6. sz. 1006–1023.
- DASGUPTA, N. (2010): Implicit Measures of Social Cognition Common Themes and Unresolved Questions. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 218. 1. sz. 54–57.
- GREENWALD, A. G. – NOSEK, B. A. – BANAJI, M. R. (2003): Understanding and using the Implicit Association Test: I. An improved scoring algorithm. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85. 2. sz. 197–216.

- GREENWALD, A. G. – UHLMANN, E. L. – POEHLMAN, T. A. – BANAJI, M. R. (2009): Understanding and Using the Implicit Association Test: III. Meta-Analysis of Predictive Validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97. 1. sz. 17–41.
- HOUWER, J. D. – BECKERS, T. – MOORS, A. (2007): Novel attitudes can be faked on the Implicit Association Test. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43. 6. sz. 972–978.
- LANE, K. A. – BANAJI, M. R. – NOSEK, B. A. – GREENWALD, A. G. (2007): Understanding and Using the Implicit Association Test: IV. What We Know (So Far) about the Method. In: WITTENBRINK, B. – SCHWARZ, N. (szerk.): *Implicit measures of attitudes*. Guilford Press, New York. 59–102.
- NEVID, J. S. – MCCLELLAND, N. (2010): Measurement of Implicit and Explicit Attitudes Toward Barack Obama. *Psychology & Marketing*, 27. 10. sz. 989–1000.
- PLANT, E. A. – DEVINE, P. G. – COX, W. T. L. – COLUMB, C. – MILLER, S. L. – GOPLEN, J. – PERUCHE, M. (2009): The Obama effect: Decreasing implicit prejudice and stereotyping. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45. 4. sz. 961–964.
- PÓSCH K. (2010): Az Obama-hatás. *Egyenlítő*, 8. 1. sz. 14–18.
- PÓSCH K. – PREISZ L. – FEHÉRTAVI A. (2011): „De benne volt a hírekben!” – Hírrepresentáció és politikai korrektség a mai Magyarországon. Kézirat.
- SCHNABEL, K. – ASENDORPF, J. B. – GREENWALD, A. G. (2008): Assessment of Individual Differences in Implicit Cognition A Review of IAT Measures. *European Journal of Psychological Assessment*, 24. 4. sz. 210–217.
- STÜLPNAGEL, R. VON – STEFFENS, M. C. (2010): Prejudiced or Just Smart? Intelligence as a Confounding Factor in the IAT Effect. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 218. 1. sz. 51–53.
- SIRAM, N. – GREENWALD, A. (2008): The Brief Implicit Association Test. *European Journal of Psychological Assessment*, 24. 4. sz. 210–217.

PREISZ LEILA

A gyerekkori amnézia egy alternatív magyarázati lehetősége az epizodikus emlékezési képesség és a tudatelmélet fejlődési összefüggéseinek tükrében

BEVEZETÉS

Az infantilis amnézia jelensége olyannyira közismert a pszichológiai irodalomban, hogy a jelenség ismertetését a legrövidebbre szeretném fogni. Az elnevezés arra a megfigyelésre utal, hogy legtöbbször nem képes visszaemlékezni életünk első 3–5 évében történt eseményekre. FREUD (1901, idézi KÓNYA 2004) eredeti magyarázó elképzelését, miszerint ezek a korai emlékek a szuperego erősödésével elfojtásnak és fedőemlékek keletkezésének esnek áldozatul, tudományos igénnyel ebben a formában már nem vesszük komolyan.

Mára világos, hogy a kisgyermek könnyűszerrel tanulják meg mindennapi tapasztalataik, rutinjaik szervezését, ám ebben nem az epizodikus emlékezeti rendszerükre, hanem sokkal inkább forgatókönyvekre támaszkodnak. Ezek az inkább noetikus tudatossággal jellemezhető reprezentációk nem őrzik meg az események egyedi, megkülönböztető jegyeit (KIRÁLY 2004), tehát nélkülözik az *epizodikus emlékezésre* jellemző autonotikus formát. Mivel a személyes tapasztalat és az egyes szám első személyű perspektíva élménye nem képezi részét ezeknek az eseményreprezentációknak, azok a későbbi epizodikus-rekolektív előhívás számára ilyen formában kevésbé lesznek hozzáférhetők (PERNER 2000).

EBBINGHAUS (1885, idézi TULVING 1985: 3) klasszikus leírása jó évszázaddal korábban megragadja azokat a jellemzőket, amelyek ma is megállják a helyüket az epizodikus emlékezési képességről való gondolkodásunkban: „calling back into consciousness a seemingly lost state that is then immediately recognized as something formerly experienced”. Rengeteg különböző megközelítés tárgyalja az epizodikus emlékezés jellemzőit, amelyek között mindig felismerhetjük többek között a „mentális időutazás” és az élnék, gazdag perceptuális élmény koncepcióját.

Mindez azonban még nem elég ahhoz, hogy valódi epizodikus emlékről beszélhessünk. A továbbiakban egy speciális elméleti kereten keresztül szeretném bemutatni, hogy milyen további szükséges jegyeit kell feltárnunk ennek a – valószínűleg – humánspecifikus képességnek. További fontos kérdés, hogy az ontogenezis során hogyan (és mikor) kerülnek a kisgyermek a genuin értelemben vett epizodikus emlékezési lehetőség birtokába.

EPIZODIKUS EMLÉKEZÉS ÉS A TUDÁS FORRÁSÁNAK MEGÉRTÉSE

PERNER (1995) azzal érvel, hogy 3–5 éves kor előtt a gyermekek nem rendelkeznek a *rekollektív élmény* szükséges reprezentációival, ezáltal emlékeik inkább *tudásszerűek* (TULVING 1985). Ennek egyik oka, hogy a kisgyermekek még nem értik a kapcsolatot az információs hozzáférés (például látni valamit) és a tudás között, ezért kevéssé ismerik fel, hogy emlékképeik korábban tapasztalt események újrajátszódásai. Ez abban is megnyilvánul, hogy a 3 évesek még nem tudják helyesen megítélni, hogy az a személy, aki nem ismeri a helyzet bizonyos aspektusait, miért lesz ignoráns ezekre nézve (PERNER 1995).

A tudás és emlékezés kísérleti megragadására szokásosan a TULVING (1985) nyomán megszülető tudom/emlékszem paradigmát használják, ám efféle szubjektív fenomenológiai ítéletet kisgyermekektől nem kérhetünk. A gyerekek számára is adekvát, kevésbé direkt módszer kialakítása azon a megfigyelésen alapul, miszerint a szabad felidézés és ezzel a genuin rekollektív élmény inkább függ epizodikus jegyek elérhetőségétől, mint az irányított felidézés. Ebből következik, hogy azok a gyermekek, akik még nem értik az információs hozzáférés tudásban játszott szerepét (seeing leads to knowing; a know-guess és a how do you know tesztekkel mérve), rosszabbul teljesítenek szabad felidézéssel (epizodikus emlékezési) helyzetben, mint azok a társaik, akik már rendelkeznek ezzel a tudással (PERNER 1995). Mivel ugyanez az összefüggés nem áll fenn irányított felidézéssel helyzetben, ez a fejlődési összefüggés nem tudható be pusztán egy általános intellektuális érésnek. A mentális élmény eredetének megértése tehát részét képezi az epizodikus emlékezési képesség fejlődésének.

EPIZODIKUS EMLÉKEZÉS ÉS TUDATELMÉLET

Tudatelméleti képességünk a mindennapok mentális állapotairól (leggyakrabban vágyak, vélekedések) alkotott fogalmaink köré épül. A reprezentációs tudatelmélet ezen túl magában foglalja az arra való reflexió képességét, hogy a mentális állapotok tartalma valami önmagukon kívülre utal, és egyben reprezentálja az oksági kapcsolatot a tartalom és a médium között. A hamis vélekedések és hamis emlékek megértéséhez fontos megtennünk azt a distinkciót, hogy az attribúció egyes szám első vagy harmadik személyben történik-e. Abban az esetben például, amikor valaki (tévesen) a kosárban véli tudni a csokoládét, külső szemlélőként beszélhetünk téves vélekedésről, az adott személy azonban saját magának igaz tudást tulajdonít (PERNER 2000).

Ahhoz, hogy saját mentális állapotainkra reflektálni tudjunk, reprezentálnunk kell az adott állapotot, és magáról a reprezentációról is rendelkezünk kell fogalmakkal. Könnyen belátható, hogy az emlékezés folyamatai – amelyek reflektívek és szelf-referenciálisak –

így nem függetlenek a tudatelméleti képesség fejlődésétől. Míg az implicit emlékezet működéséhez bizonyára nem szükséges a tudatos reflexió, múltbéli események tudatos rekollekciójakor beszélünk genuin emlékezésről.

Mint említettem, a mentális állapotokról való gondolkodásunk részét kell, hogy képezze azok világhoz való kauzális viszonya. Ez a *kauzális szelf-referencia* ugyanúgy érvényes a szándékok megértésére, mint az emlékezésre. Ez azt jelenti, hogy epizodikus emlékeink nemcsak magát az eseményt kell, hogy tartalmazzák, hanem azt a kapcsolatot is, hogy az emlékreprezentációt maga az esemény okozta/hozta létre. Ez az a hozzáadott élmény, amelyet TULVING (1985) autonotikus tudatosságnak nevez, és amely az élmény specifikus, „mint személyesen a múltban megélt” ízét adja (PERNER 2000).

DOKIC (1997, idézi PERNER 2000) szemléltető példáján keresztül jól megragadható az a csapda, amelybe akkor kerülhetünk, ha ez utóbb említett komponens nem vesszük figyelembe az emlékek minőségének tárgyalásakor. Vegyük a következő esetet: emlékezni vélek egy eseményre nagyon kicsi koromból, de nem tudom megállapítani, hogy valóban emlékszem rá vagy csak elmesélték nekem. Később a szüleim megerősítenek abban, hogy az esemény valóban megtörtént, és nem tudhatok róla más forrásból. Ezután tudom, hogy az eseményt saját magam tapasztaltam, és ezért emlékszem rá (metareprezentációs tartalom), de ettől még nem beszélhetünk valódi epizodikus emlékről. A kulcsmozzanat az, hogy az ún. másodrendű tudásnak (azaz annak a tudásnak, hogy az információ az élmény megtapasztalásából származik) is *direkt tapasztalásból* – és nem szülői megerősítésből – kell jönnie.

Eddig tehát két esszenciális „hozzávalót” azonosítottunk a genuin epizodikus emlék készítéséhez: a kauzális szelf-referencia és a tapasztalati kauzális kapcsolat meglétét, ez utóbbi egy következtetést és igazságértékelő folyamatokat nélkülöző információs hozzáférést jelent. A 4–6 éves gyerekek valószínűleg még nem rendelkeznek ezen kognitív fogalmakkal. Amennyiben a gyermekek 4–6 éves koruk előtt nehezen értik meg a tudásuk forrását, ebben az életkorban jelentős fejlődést kell tapasztalnunk a forrás és realitás monitorozásában és az arra való emlékezésben. Erre vonatkozóan számos kísérleti bizonyíték olvasható főleg tudatelméleti témában végzett kutatásokról (áttekintésért lásd PERNER 2000).

A tudás tapasztalati kódolásának nehézségével magyarázható, hogy ezek a gyermekek fogékonyak lesznek a szuggesztív általi hamis emlékek kialakítására. Mivel mentális tartalmaik eredetét nem kódolják, nehézséget okoz számukra a félvezető információ és a valós tapasztalat elkülönítése. 3 és 5 éves kor között a félvezető kérdéseknek való kitettség jelentősen csökken (PERNER 2001). Ugyanez elmondható a belsőleg generált reprezentációk külvilágtól való elkülönítésének képességéről és a metaemlékezeti fejlődésről ebben az életkorban.

Látjuk, hogy számos narratív bizonyíték és kísérleti eredmények új színben való feltüntetése mutat annak irányába, hogy az epizodikus emlékezési képesség és a tudatelméleti fejlődés valóban nem függetlenek egymástól.

EMPIRIKUS ALÁTÁMASZTÁS

Mint az a korábbi érvelésből kiderült, az epizodikus emlékezés fejlődéséhez szükséges a *tudatelméleti képesség* elsajátítása. Ennek az állításnak az empirikus tesztelését mutatja be PERNER 2007-es tanulmánya.

Mivel a TULVING által bevezetett tudom/emlékszem paradigma nem alkalmazható kisgyermeknél, az alkalmazott paradigma azt a tényt használja fel, hogy az eseményre emlékezéshez *közvetlen perceptuális kontaktus* szükséges, minden egyéb indirekt forrásból való hozzáférés tudást eredményezhet csak.

A módszer során a gyerekek képeket raktak be egy dobozba kétféle feltételben: az *indirekt információ* feltételben nem láthatták, mely képeket rakják be a dobozba, ezt később videofelvételről mutatták meg nekik. Ez esetben nem formálhattak epizodikus emléket az adott eseményről, míg a *közvetlen* feltételben a gyerekeknek lehetőségük nyílt az esemény direkt megtapasztalására.

A *szabad felidézés* számára – nem úgy, mint felismeréses emlékezet vagy irányított felidézés esetén – kiemelkedően fontos az epizodikus jegyek jelenléte, a felidézett emlékek inkább „emlékszem”, mint „tudom” típusúak. Ezért az a feltételezés megállja a helyét, hogy azok a gyerekek, akik rendelkeznek az epizodikus emlékezés kognitív képességével, profitálni tudnak a közvetlen megtapasztalás élményéből szabad felidézés során. Azok a gyerekek ellenben, akik még nem bírnak a szükséges előfeltételekkel, ugyanúgy teljesítenek mindkét feltételben. A *felidézési pontosság* a találatok és téves riasztások különbségéből adódott a familiaritási hatás kiküszöbölése végett.

A tudatelméleti képesség és a felidézési teljesítmény összefüggésének mérésére a gyerekek a tudás forrására vonatkozó tesztet, a modalitás-specifititás tesztet és a klasszikus hamisvélekedés-eljárást oldották meg.

Az eredmények alátámasztják, hogy a tudatelméleti képesség fejlődése a jobb epizodikus emlékezésben is megnyilvánul: csak a direkt megtapasztalt feltételben mutatott pontosság nőtt a tudatelméleti képesség jelenlétével.

Meglepő módon az alacsony tudatelméleti kompetenciával bíró gyerekek legjobban az indirekt feltételben teljesítettek (a „nagyobbaknál” is jobban), valószínűleg a csökkentett figyelmi kapacitásigény miatt. A nagyobbak talán nem tudtak stratégiát váltani az előhívásban akkor, amikor az epizodikus újraélés nem segít. Egy második kísérletben hasonló eredményeket találtak a gyerekek számára egyszerűbb cselekvéssel és másik tudatelméleti tesztel (a „mikor tanultad” teszt a plafonhatás kiküszöbölésére).

Az epizodikus emlékezési képesség legjobb bejósolójának a modalitás-specifititás teszt bizonyult, amely felveti az *introspekció* kérdéskörét mind a tudatelméletben, mind az epizodikus emlékezésben játszott szerepe kapcsán. Érdekessége a használt módszernek továbbá, hogy az epizodikus emlékezés indikátoraként nem a szokásos felismerés *versus* szabad felidézés összehasonlítását használja, hanem a közvetlenül megtapasztalt eseményt a csak indirekt úton megszerzett információval szemben.

RÖVID KITÉRŐ AZ IDŐFOGALOMRÓL

Epizodikus emlékek formálásához a szelf és az idő fogalmi szintén elengedhetetlenek. Az elménkben lejátszódó, a szelf korábbi epizódjairól szóló képek és narratívák mellett látni kell, hogy ezek az elemek térben és időben kapcsolódnak a jelen énünkhöz. A szelfnek ezen tér- és időbeli kontinuitása biztosítja az idő lineáris felfogását, amely a múltbéli események mentális állapotainkra gyakorolt hatásának megértését is segíti.

EPIZODIKUS EMLÉKEZÉS ÉS INFANTILIS AMNÉZIA

Az imént bemutatott összefüggések implikációval bírnak a gyerekkori amnéziáról alkotott elképzelésünkre nézve is. 3 és 6 éves kor között jelentős változások következnek be a kognitív fejlődés terén – köztük az eseményekre *múltban megéltként* való emlékezés képessége, amely a szelf fogalmának konstrukcióját segíti. Éppen ez az az életkor, amikor az infantilis amnézia visszaszorul, és a felnőttek beszámolóiban már nincs különbség a későbbi életkorokat tekintve.

A fenti érvelés szerint felnőttkorunkban azért nem tudunk *visszaemlékezni* a 3–5 éves korunk előtt történt eseményekre, mert ezeket az eseményeket nem *megéltként* kódoltuk akkor (és az epizodikus jegyek így nem maradnak meg az esemény reprezentációjában), ezért nem is társulhat az előhívásukhoz fenomenális rekollektív tudatosság. Ez a kódolási hiányosság két problémát is felvet a felnőtt számára, amikor megpróbál visszaemlékezni kisgyermekkorára. Egyrészt, bár a megélt esemény reprezentációja továbbra is létezhet, nem tudunk rá valós emlékként, azaz a múltunk egy pontján megélt személyes eseményként emlékezni. Másrésztől anélkül, hogy a gyermek megértené a tapasztalt események mentális hatásait, ezek reprezentációja gyenge és nem koherens, ezért hasonló eseményekkel való interferenciának könnyen ki van téve. Ebből kifolyólag valószínűtlen, hogy mint egyéni eseményreprezentációk megérik a felnőttkort.

A már sokszor említett 3 és 5 éves kor közötti kritikus változások a tudatelméleti képesség terén jól beleilleszthetők a gyerekkori amnézia időszakába és a róla alkotott képbe.

Tudásunk ettől még lehet – és van is – az akkor történetekről, ám ezen tudásanyag előhívása (epizodikus jegyek hiányában) szemantikus jelzőingereken keresztül történik. Ebből is következik, hogy az ilyen eseményreprezentációk identitásukat tekintve nem megkülönböztetettek, így könnyen felülíródhatnak és összekeverődhetnek más, hasonló történések hatására (ezt láthatjuk szuggesztív kérdések esetében is).

ÖSSZEFOGLALÁS

Az epizodikus emlékezés explicit definíciójában szereplő *direkt tapasztalás* kibontására és ezek fejlődési implikációinak bemutatására vállalkozik a dolgozat. Egy múltbéli esemény epizodikus reprezentációja magában foglalja, hogy az adott időben megtörtént eseményt mint múltbéli eseményt képezzük le egy metareprezentációs szinten, és ez az a képesség, amelynek a 3–4 éves gyermekek még nincsenek birtokában. Fontos tisztázás a tudás tartalmának és (direkt vagy indirekt) *eredetének* megkülönböztetése, amellyel leírhatóvá válnak a *tudás* és az *emlékezés* rendszerei. Annak belátását, hogy az adott emlék saját közvetlen tapasztalásból származik, *kauzális szelf-referenciának* nevezzük: ez arra utal, hogy az emlék múltbéli élmény következménye (*aboutness*), amelyben önmagunk folytonosságát megéljük; és mindezt – nem tudatosan – reflektálni vagyunk képesek (a jeleniséget a jól ismert Dokic-gondolatkísérlet kiválóan szemlélteti).

További említést kívánó aspektus az *élmény* mint szubjektív érzés megőrzése, amelynek felidézését *autonoetikus tudatosság* kíséri – enélkül szintén nem beszélhetünk valós eseményemlékről. A múltbéli létezésünkhöz való hozzáférés adja a genuin epizodikus emlékek azt a fenomenális ízét, amely elkülöníti az emléket a tudatosság és észlelés többi formáitól. Az, hogy az emlékezés során az ember újból beleképze magát az eredeti helyzetbe, és újraéli az epizodot, adja a melegséggel és intimitással jellemzett „*mentális időutazás*” szubjektív élményét.

A rekollekció átélése lehetséges 4 éves gyermekek számára, hiányosságuk mégis abban áll, hogy nem értik az újraélt élmény és az eredeti tapasztalás közötti kapcsolatot, valamint az élmény személyes időben való elhelyezését. Perner szerint a 3 és 5 éves kor között végbemenő tudatelméleti fejlődés fontos szerepet játszik ezen képességek elsajátításában. A perspektíva mint valami saját magán kívülinek a leképezése 4 éves kor körül válik megérthetővé. Ezzel egy időben értik meg a gyerekek saját és mások tudásának eredetét is, amely fejlődési szerzemények a reprezentáció fogalmának (és a médium és annak tartalma közötti oki kapcsolatnak) megértéséhez köthetők. Ugyanekkor tapasztalható egy csökkenés a kisgyerekek szuggesztív tartalmakra való fogékonyságban, valószínűleg annak következtében, hogy az újraélt élményeiket képesek az eredeti, valós tapasztaláshoz kötni.

A gyermekek lineáris-személyes időfogalmának fejlődéséhez elengedhetetlen, hogy az emlékeikben megélt ágenst térben és időben összekapcsolják a jelen szelffel – 5 éves kor előtt valószínűleg ez nem lehetséges.

Végül az olyan eseményreprezentációk, amelyekből hiányoznak a fent bemutatott elemek (kauzális szelf-referencia, személyes időélmény és a direkt tapasztalás reflexiója) később nem lesznek hozzáférhetők az epizodikus rekollekció számára – ez magyarázhatja a gyermekkori amnézia jelenségét.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- DOKIC, J. (1997): *Two metarepresentational theories of episodic memory*. Paper presented at the Annual Meeting of the ESPP in Padua, Italy, August 1997.
- EBBINGHAUS, H. (1885): *Über das Gedächtnis*. Duncker und Humblot, Lipcse.
- FREUD, S. (1994): Gyermekkori emlékek és fedőemlékek. In: FREUD, S. (1994): *A mindennapi élet pszichopatológiája*. Filum, Budapest.
- KIRÁLY I. (2004): Gyermekkori amnézia I: kisgyermekes eseményemlékezetének korlátai. In: GYŐRI M. (szerk.): *Az emberi megismerés kibontakozása*. Gondolat, Budapest. 154–171.
- KÓNYA A. (2004): Infantilis amnézia. Felnőttek gyermekkori emlékeinek eredete. In: GYŐRI M. (szerk.): *Az emberi megismerés kibontakozása*. Gondolat, Budapest. 172–190.
- PERNER, J. (2000): Memory and theory of mind. In: TULVING, E. – CRAIK, F. I. M. (szerk.): *The Oxford Handbook of Memory*. Oxford University Press, New York. 297–312.
- PERNER, J. (2001): Episodic memory: essential distinctions and developmental implications. In: MOORE, C. – LEMMON, K. (szerk.): *The Self in Time: Developmental Issues*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale. 181–202.
- PERNER, J. – KLOO, D. – GORNIK, E. (2007): Episodic Memory Development: Theory of Mind is Part of Re-experiencing Experienced Events. *Infant and Child Development*, 16. 5. sz. 471–490.
- PERNER, J. – RUFFMAN, T. (1995): Episodic memory and autoegetic consciousness: Developmental evidence and a theory of childhood amnesia. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59. 3. sz. 516–548.
- TULVING, E. (1985): How many memory systems are there? *American Psychologist*, 40. 4. sz. 385–398.

TÖRÖK JUDIT ÉS VARGA JÚLIA
Elméleti összefoglaló a learning outcomes
megközelítésről

TANULÁSI EREDMÉNYEK MEGFOGALMAZÁSA
ÉS ALKALMAZÁSA

Az 1999-ben kiadott Bolognai Nyilatkozat célja, hogy az európai felsőoktatás egy átfogó reformfolyamat következtében hatékonyabbá és eredményesebbé váljon. Megszületésétől kezdődően közös irányelvek alapján folytatódott tovább a felsőoktatási struktúra megváltoztatása, az oktatási miniszterek több alkalommal ültek össze az Unió más-más városaiban, és találkozóik eredményeit kommuniké formájában közzétették. A 2003-as berlini találkozó folyamánként a Nyilatkozatot aláíró országok területén található felsőoktatási intézményeket arra kötelezték a kormányok, hogy képzési programjaikat és ezek alkotóelemeit tanulási eredmények formájában írják le (KENNEDY 2007).

„A miniszterek arra ösztönzik a tagállamokat, hogy felsőoktatási rendszereik tekintetében olyan keretrendszert alakítsanak ki, amely révén lehetővé válik a diplomák összehasonlítása és egymásnak való megfeleltetése, és amely a diplomákat a befektetett munka, az oktatás szintje, a tanulási eredmények, kompetenciák és profil szerint írja le. A miniszterek megállapodtak abban is, hogy az Európai Felsőoktatási Térség vonatkozásában megkezdik egy egységes képzési keretrendszer kialakítását.”

Berlini Kommuniké, 2003

A *tanulási eredmények* olyan állítások, amelyek arra vonatkoznak, hogy a tanulónak mit kellene tudnia, értenie vagy mire kellene képesnek lennie egy tanulási folyamat végére. Ezek az explicit állítások a tanulás kimenetére, eredményére irányulnak. Általában a tudás, attitűd, képesség, megértés fogalmának segítségével határozzák meg, amelyet eredményként elér a felsőoktatásban való részvétellel. Valójában többről van szó, mert a tanulási eredmények szemléltetik számunkra a képzési programok kifejezésének és leírásának metodológiai módját (ADAM 2004).

A tanulási eredmények leírására számos definíció áll rendelkezésünkre. Számunkra GOSLING–MOON (2001) meghatározása tűnik a legmegfelelőbbnek, amely szerint a tanulási eredmény olyan állítás, amely arról szól, hogy a diákoknak mit kell tudniuk,

mit kell átlátniuk és/vagy mit kell tudni a gyakorlatban bemutatniuk egy tanulási szakasz végén. Az eredményalapú oktatásban rendkívül fontos, hogy a tanulási eredményeket egyértelműen és tisztán kell leírni, ugyanis ezek határozzák meg a tananyagok tartalmi felépítését, az oktatásban alkalmazott módszereket és stratégiákat, a meghirdetett kurzusokat, az értékelés folyamatát, az oktatási környezetet és a tanterv időbeosztását. Ezeket túl a tanterv értékeléséhez keretként, a tervezési folyamatok pontos meghatározásakor támpontként szolgálnak (HARDEN–CROSBY–DAVIS 2007).

A tanulási eredmények számos aspektusból segítik elő a bolognai folyamat sikerességét. ADAM (2004) négy fontos szempontból vizsgálva összegzi ezeket.

1. A kurzus, illetve a modul megtervezése során a tanulási eredmények
 - segítenek abban, hogy a modulok és a képzési program kivitelezése során a következetesség érvényesüljön;
 - segítenek a tanterv megtervezésében azáltal, hogy megmutatják, hol vannak átfedések az egyes modulok és programok között;
 - segítik a kurzusokat megtervező kollégákat abban, hogy pontosan el tudják dönteni, mi is az adott tantárgy legfőbb célja; abban, hogy átláthassák, a tárgy különféle részei hogyan illeszkednek egymáshoz; továbbá abban, hogy a tanulás révén megvalósuló előrehaladást hogyan lehet a kurzusba beépíteni;
 - rávilágítanak az oktatás, a tanulás és az értékelés között megvalósuló kapcsolatokra, valamint hozzájárulnak ahhoz, hogy a kurzus felépítése javuljon, és hogy a hallgatók a kurzusból még többet profitálhassanak;
 - előmozdítják az értékelésen alapuló reflexiót, az értékelési kritériumok kialakítását, valamint a hatékonyabb és változatosabb értékelési formák megvalósulását.
2. A minőségbiztosítás szempontjából a tanulási eredmények
 - növelik az átláthatóságot és a különféle követelmények összehasonlíthatóságát a szakképzetségek között és azokon belül;
 - megbízhatósága nagyobb, felhasználhatósága pedig jobb, mint a hagyományos képesítések esetében;
 - referenciapontként kulcsfontosságú szerepet töltenek be az egységes követelmények felállítására és értékelésére.
3. A hallgatók szempontjából a tanulási eredmények
 - olyan átfogó állítások, amelyek arról szólnak, mit lesz képes a hallgató teljesíteni a tanulmányok sikeres elvégzése után;
 - világos információt adnak, amelyek segítik a hallgatókat abban, hogy melyik modult, illetve képzési programot válasszák; ezáltal hatékonyabb tanulást eredményezhetnek;
 - világos információt hordoznak a munkaadók és a különféle felsőoktatási intézmények számára az egyes képesítések esetében megvalósuló teljesítményekről és a képesítések jellemzőiről.

4. A mobilitás szempontjából a tanulási eredmények

- hozzájárulnak a hallgatói mobilitáshoz azért, hogy elősegítik a hallgatók által birtokolt képesítések elismerését;
- javítják a képesítések átláthatóságát;
- egyszerűsítik a kreditátvitelt;
- olyan egységes formátumot biztosítanak, amely elősegíti az egész életen át tartó tanulást, valamint a különféle oktatási rendszereken belüli és az azok közötti képzési útvonalak létrehozását (KENNEDY 2007).

Derényi András, az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet (OFI) munkatársa további szereplőket is azonosít a tanulási eredmények felhasználói között. Kiemeli, hogy a képzési rendszer más szereplői számára – akik lehetnek támogató intézmények, az irányítás különböző szintjei és szereplői, illetve civil szervezetek – átfogó kép áll rendelkezésre az oktatási rendszerrel az egyének megfelelő támogatásához; ezáltal a szolgáltatások, a szükséges fejlesztések beavatkozási pontjai jobban azonosíthatók. A szülők számára a képesítési rendszerrel nyújt átfogó képet, segíti a tanulás tervezését; a képzési folyamat és a képző intézmény stratégiájának és tevékenységének jobb megértését; biztosítja a fiatal felnőtt/tanuló/hallgató tanulási tevékenységének jobb megértését; képet ad a tanulási folyamat előrehaladásáról. A szociális partnerek – munkavállalók és munkaadók szervezetei, szakszervezetek – számára lehetővé teszi a képesítések, képzési programok összehasonlítását, megítélését, a munkavállalók felkészültségének mérését, a továbbképzési szükségletek pontosabb becslését, ezáltal idő- és költségkímélő és hatékony rendszert eredményez (DERÉNYI 2009).

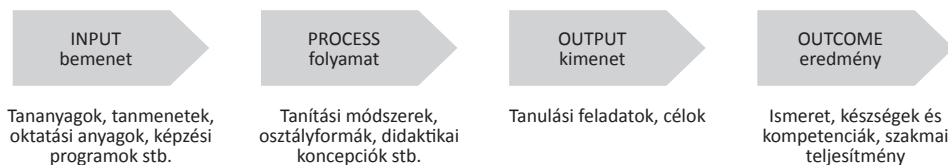
KAPCSOLÓDÁSI PONTOK A TANULÁSI EREDMÉNYEK ÉS AZ ANDRAGÓGIA KÖZÖTT

A tanulási eredmények használata nem csak az értékelés és a követelmények megfogalmazása során jelent változást az oktatási rendszerekben. A learning outcomes megközelítés célja, hogy az ismeretközpontú oktatást felváltsa egy eredményorientált tervezés, amely a felnőttek tanulásához jobban illeszkedik. Malcolm S. Knowles andragógiai modelljében (KNOWLES–HOLTON–SWANSON 2005) a felnőttkori tanulást a következő hat alapelv szerint határozta meg:

1. *Információk.* Az eredményes tanulás érdekében a felnőtteknek tisztában kell lenniük azzal, hogy mit, milyen keretek között, hogyan, milyen formában fognak megtanulni, elsajátítani; illetve hogy miért fontos a tanulási folyamat végrehajtása.
2. *Énkép, autonómia, önjelátás.* A tanulásukat önmaguknak kell felelősséggel irányítaniuk, a (felnőtt)oktató szakszerű vezetése és segítsége mellett.

3. *Tapasztalat.* A tanulási folyamat során figyelembe kell venni és építeni kell a felnőttek élettapasztalataira, illetve figyelembe kell venni azok sokféleségét.
4. *Felkészültség a tanulásra.* A tanuló viselkedése függ az életkörülményeitől és a tanulás-hoz való hozzáállásától.
5. *Gyakorlatközpontú tanulás.* A felnőttek képesek tanulni, ha a megszerzett tudást a valós életben kamatoztatni tudják, és a létező problémák megoldására látnak lehetőséget.
6. *Motiváció.* A felnőttek gyakran külső nyomás hatására kezdenek tanulni (jobb állás, magasabb fizetés), de hatásosabb és eredményesebb a folyamat, ha belső ösztönző erők hatására kezdenek tanulni (például életminőség javítása, önérvényesítés).

A KNOWLES által megfogalmazott felnőttkori tanulási sajátosságokat a learning outcomes megközelítés és az ennek nyomán fellépő tanulásieredmény-alapú szabályozás nagymértékben támogatja, elősegítheti az eredményes tanulási folyamatot. Az információk és a gyakorlatközpontú tanulás biztosítása összefonódhat egy jól megfogalmazott kurzus leírásában. Ha a tematikában a mit, miért és hogyan kérdésekre olyan választ kap egy felnőtt, amelynek célja a képzés gyakorlati felhasználhatósága, ha azt írja le, hogy a tanulás eredményeképpen, az alany szakmájában, életében milyen fejlődés következik be, akkor az esetleges külső motiváció (például: állás megtartása) könnyedén átalakulhat belső motivációvá (például: problémák megoldásának lehetősége).



1. ÁBRA A tanítási-tanulási folyamat elemei

A tanulási-tanítási folyamat (1. ábra) szabályozásának learning outcomes szerinti megközelítése amellyel, hogy gyakorlati célokat helyez a tervezés középpontjába, a tanulási eredmények meghatározásával megkönnyíti az eligazodást a sokféle képzési szint és diploma között. A legmegfelelőbb tartalmak meghatározásához nem elég a folyamat egy szereplőjének, az oktatók, intézmények képviselőinek szakszerű jelenléte. A kvalifikációk leírásánál (például: szakindítás, képzési program akkreditációja) több szereplő szempontjának kell érvényesülnie, hasznos lehet a munkaerőpiac, a hallgatók, a szakmai szervezetek képviselőinek direkt kommunikációja is. A program felépítése így a képzéshez kapcsolódó szakma elvárásai alapján épülhet fel.

„A tanulási eredmények fontosak a tudás elismerése szempontjából. [...] Az egyetemi hallgatótól, illetve a végzett hallgatótól manapság már elsősorban nem azt kérdezik, hogy »mit kellett teljesítenie, hogy diplomát szerezzen?«, hanem azt, hogy »most, a diploma megszerzése után

mit tud elvégezni«. Ez a megközelítés a munkaerőpiac számára is fontos, és az egész életen át tartó tanulás, a nem hagyományos tanulási formák és az egyéb, nem formális oktatási tartalmak figyelembevétele révén egyfajta rugalmasabb megközelítést mutat.”

Európa Tanács, 2002¹

A megközelítésmód széles körben alkalmazható: a szakképzés és szakmai képzés területén (VET), a felsőoktatás és a felnőttképzés területén, valamint eszköz a korábban szerzett tudás elismerésére (APEL: Assessment of Prior Experiential Learning), segítve ezzel a lifelong learning érvényesülését.²

A felnőttek tanulásának talán legfontosabb eleme az előzetesen megszerzett tapasztalat (KNOWLES 2005). Az élethosszig tartó tanulás jegyében a munkatapasztalatok során megszerzett kompetenciák dokumentálásán túl (erre jó eszköz például az Europass-önéletrajz) meg kell valósítani a formális keretek között megszerzett tudás elismertetését, azaz egységes keretbe szervezését. A felsőoktatásban ez általában a kreditátviteli rendszer metódusát jelenti, a szakképzés területén pedig a modulrendszer alapját képezi. A tanulási eredmények rendszerszintű használata megkönnyíti a tanegységek egymásra építését, és így a különböző forrású, de egységes formában dokumentált kurzusok összeilleszthetők lesznek. Megvalósul a tanulók mobilitása, a kvalifikációk rugalmassá és könnyen fejleszhetővé válnak.

A learning outcomes megközelítés három szinten jelenhet meg az oktatásban és annak irányításában a felnőttképzés bármely területén. Az intézményi szinten a képzések, tanegységek, modulok leírásánál alkalmazható. Eszerint a tematikáknak nemcsak az elsajátítandó ismereteket, a tananyag lajstromát kell tartalmazniuk, hanem azt is, hogy a tanulási folyamat végén mit lesz képes elvégezni a hallgató. Ezzel tudatosítható benne a képzés célja is. Nemzeti szinten a különböző képzési formák képesítéseinek összehangolását biztosítja. Ezzel egy olyan oktatáspolitikai eszköz jelenik meg, amellyel nemcsak külföldön, hanem a hazai munkaadók és hallgatók számára is érthetővé válhatnak a különböző diplomák megszerzése által nyújtott kompetenciák. Itt húzható meg a harmadik, társadalmi/gazdasági szint.³

Foglalkoztatáspolitikai eszközként is kezelhetjük a learning outcomes fogalmának terjedését és tudatos használatát. Az oktatási intézmények számára minőségbiztosítási indikátorként, a munkaadók és a leendő tanulók, hallgatók számára információforrásként értelmezhető. Amennyiben a képzések tervezésébe a munka világának képviselői is bekapcsolódnak, a gazdaság igényei (beleértve a közsféra igényeit is) szerint alakulhat a munkaerőpiac, ezzel lehetőség nyílna egy olyan tudásalapú társadalom kialakulására, amely az ezredfordulón az Európai Unió kitűzött maga elé.

¹ Council of Europe, Seminar on Recognition Issues in the Bologna Process, Lisszabon, 2002. április. <http://www.coe.int> (Letöltés ideje: 2011. március 12.)

² Erre vonatkozóan lásd Council of Europe, Seminar on Recognition Issues in the Bologna Process. 2002, Lisszabon. <http://www.coe.int> (Letöltés ideje: 2011. március 12.)

³ Uo.

A LEARNING OUTCOMES MEGJELENÉSE AZ EURÓPAI UNIÓ OKTATÁSPOLITIKAI IRÁNYELVEIBEN

Az Európai Unió alapfilozófiája, hogy a közösség versenyképessége leghatásosabban a tagországok sikerével, fejlődésével növelhető. A pénzügyi feltételek, termékek és szolgáltatások szabadsága mellett nagy hangsúlyt kap a képzett munkaerő áramlása, a gazdaság szerkezetének összhangja, azazhogy „a munkaerő mozgása rugalmasan kövesse a tőke igényeit” (BARAKONYI 2007: 178). A megfelelő kvalifikációval rendelkező munkavállalók képzése pedig az oktatási rendszer feladata, amelyet az Európai Unió oktatáspolitikai ajánlásaival és nyilatkozataival igyekszik (re)formálni.

A lisszaboni Európai Tanács célul tűzte ki, hogy az Európai Unió 2010-re a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudásalapú gazdaságává váljon, amely képes a fenntartható fejlődés megvalósítására, és egyre erősödő társadalmi összetartást mutat. Az uniós oktatáspolitikai uralkodó iránya szerint az egységes tanulási eredményekkel alátámasztott, ezáltal összehasonlítható kvalifikációk rendszere nagymértékben szolgálja a hallgatói mobilitást, a munkaerő változatosságát és a képzések minőségének biztosítását.

Az Európai Felsőoktatási Térség és az Európai Képesítési Keretrendszer olyan uniós szintű rendszerek, hálózatok, amelyek az ezredforduló óta a szakmai diskurzus középpontjában állnak. Most sorra vesszük azokat a dokumentumokat, amelyekben ezek a célok megfogalmazódtak, és az Unió tagországainak irányzékul szolgálnak. Az Európai Unió oktatásért felelős miniszterei a Sorbonne-i Nyilatkozatban meghatározták a célokat, a Bolognai Konferencián felállították a stratégiát, Prágában meghatározták ennek akciótervét, Berlinben pedig az értékelést követően bővítették az együttműködés körét (BARAKONYI 2007).

- Az Unió oktatásügyi miniszterei az 1998. május 25-én kiadott Sorbonne-i Nyilatkozatban ajánlást tettek egy egységes európai felsőoktatási tér kialakítására, amely a már említett mobilitás kérdését oldaná meg, ezzel támogatva a régió fejlődését. Legfőbb okként a képzések és képesítések átláthatatlanságát jelölték meg, amely csökkenti a hallgatók, a kutatók és a munkavállalók mozgási és elhelyezkedési lehetőségeit.
- A következő Bolognai Találkozó (1999. június 19.) az egy évvel korábban felvetett célokhoz rendelt stratégiát. Az átláthatóság elvét egy Európa-szerinti egységes diplomakiegészítéssel kívánták fenntartani. Ez megkíván egy, a tagországokban egyaránt alkalmazható kvalifikációs besorolást, amelyben a képzések összehasonlíthatók. A képzési rendszerek összhangba hozására a kétciklusú, alap és egyetemi fokozatú oktatás bevezetését szorgalmazták.
- A Prágai Nyilatkozatban (2001. május 19.) az oktatásért felelős európai miniszterek megállapították, hogy dinamikus munka indult el a Bologna-folyamat jegyében. Kiemelték még a felsőoktatás, az egész életen át tartó tanulás fontosságát, valamint az oktatás tanulóközpontúvá tételét. Felhívták a figyelmet a tanulók bevonására a tervezési, szervezési folyamatokba.

- A 2003 szeptemberében szervezett Berlini Miniszteri Konferenciára készült el a Grazi Nyilatkozat (kidolgozója a European University Association – Európai Egyetemek Szövetsége), amely az egyetemek szerepvállalását taglalja. A dokumentum 14. pontja tartalmazza az egyetemek cselekvési prioritásait. Eszerint sort kell keríteni a tanulási eredmények európai és hazai szintű tárgyalására, meghagyva az autonómiát a képzések és tematikák terén. A fejlesztésnél figyelembe kell venni az élethosszig tartó tanuláshoz való alkalmazkodást, az akadémiai és professzionális szervezetek bevonását, valamint a hallgatók és a munkaerőpiac érdekeit. Olyan képességeket és készségeket kell megfogalmazni és beépíteni a tanegységekbe, amelyek segítik a munka világában való elhelyezkedést.

A Bergeni Konferencia határokat szab a cselekvésnek.

„Elfogadjuk az Európai Felsőoktatási Térségen (EFT) belüli képzésekre vonatkozó átfogó keretet, amely [...] az egyes ciklusokra vonatkozó, a tanulmányi eredményeken és kompetenciákon alapuló általános leírásokból, valamint az első és a második ciklus kredittartományából áll. Elkötelezzük magunkat az EFT-n belüli képzések átfogó keretével összeegyeztethető nemzeti képzési keretek 2010-ig történő kidolgozása, illetve e munka 2007 előtti megkezdése mellett.”

Bergeni Kommuniké, 2005

A Londoni (2007. május 18.) és Leuveni Kommuniké (2009. április 29.) továbbviszi az átfogó képzési keret gondolatát. Egy olyan egységes kvalifikációs háló kialakítását tervezik, amely a különböző nemzeti képzési rendszereket egy egységes európai dimenzióba foglalja. Az EU képzési keretrendszeréről szóló ajánlást az Európai Unió Tanácsa és az Európai Parlament 2008 áprilisában fogadta el.

AZ EURÓPAI KÉPESÍTÉSI KERETRENDSZER

Az Európai Képzési Keretrendszer (EKKR vagy EQF – European Qualifications Framework) nyolc szintre sorolja az oktatás egészét a közoktatástól a képzések által kínált legmagasabb tudományos fokozatig.⁴ A referenciaszinteket a megszerzett tudás, képesség és kompetencia szerint határozták meg, amelyek megfogalmazásában a tanulási eredmények felőli megközelítést alkalmazták. Az EKKR lényegi eleme az, hogy nemcsak egy oktatási szinten vagy típusban szerzett képzéseket foglalja egy Európa-szerte érvényes keretbe, hanem figyelembe veszi a felsőoktatást, a felnőtt- és szakképzést, a munkahelyen és más, nem formális keretek között lezajlott tanulási folyamat eredményeit is. Az európai 8 irányadó szinthez való csatlakozásunk folyamata elindult. 2008-ban a CEDEFOP egyik tanulmányában azon országok közül, amelyek még nem dolgozták ki saját, nemzeti képzési rendszerüket, Magyarország több nyugati és keleti európai

⁴ A képzésekkel foglalkozó Bologna-munkacsoport jelentése alapján.

országgal együtt azon élbolyba tartozik, ahol a leghatékonyabban indultak el az előkészítő folyamatok (COLES–WERQUIN 2008). A nemzeti képzési rendszer kialakításával lehetőség nyílik nagyobb mobilitásra mind a hallgatók, mind az oktatók szempontjából. A munka világa felkészültebben fogadhatja a munkavállalókat, és az egész életen át tartó tanulás jegyében elfogadhatóvá válhatnak olyan tanulási tartalmak, amelyeket eddig nem tudtunk becsatolni a szakmai referenciáink közé. A magyar kormány 2008 májusában elfogadta azt az előterjesztést, amelyet az előzetes szakmai egyeztetések után az Oktatási és Kulturális Minisztérium, illetve a Szociális és Munkaügyi Minisztérium közösen nyújtott be az Európai Képzési Keretrendszerhez való csatlakozásról és az Országos Képzési Keretrendszer létrehozásáról (OKKR). A szintek kidolgozásának határidejét 2013-ban állapították meg.⁵

A szakképzés és a felsőoktatás területén már léteznek olyan szabályozások, amelyek a képzési programok kimenetel alapú tervezését és a tanulási eredmények használatát biztosítják. Az Országos Képzési Jegyzék (OKJ) 2006. évi reformjának fő célkitűzése az volt, hogy a magyar szakképzési rendszernek létrejöjjön egy olyan egységes értelmezési kerete, amely a jövőben majd lehetővé teszi az Európai Képzési Keretrendszerhez történő csatlakozást. Másrészt pedig, hogy a szakképzési rendszer képes legyen minél jobban alkalmazkodni a munkaerőpiac igényeihez és gyors változásaihoz (FARKAS–KUNT–SOMSÁK–TÖRÖK–VARGA 2010). A szakképzési leírásait és az egymásra épülés lehetőségét az OKJ-ben szereplő szakmákhoz tartozó Szakmai és Vizsgakövetelmények fogalmazzák meg.

AZ EURÓPAI FELSŐOKTATÁSI TÉRSÉG

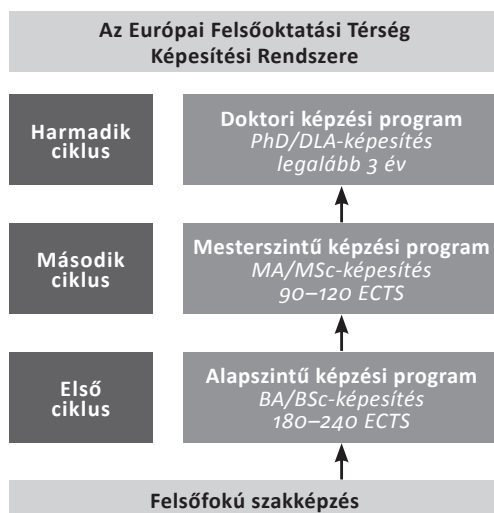
A ciklusos képzés gondolata először a Bolognában megrendezett miniszteri találkozón jelent meg. A két évente megrendezett konferenciákon folyamatosan fejlesztették és pontosították azokat az ajánlásokat, amelyeket ma Bologna-reformként élünk meg, és amelyekhez ötödik éve folyamatosan próbálunk alkalmazkodni. 2011 tavaszán végeztek az első mesterképzésben részt vevő hallgatók, valamint a harmadik évfolyam szerzett bachelor diplomát. A rendszer még nem kiforrott, és a végzetek relatíve alacsony száma miatt is nehéz alapos következtetéseket levonni a Bologna-reform adaptálásnak hatékonyságát illetően.

Mindjárt az elemzés előtt viszont fontos hangsúlyozni azt, hogy a reform nem csupán a felsőoktatási rendszer struktúrájának megváltoztatását jelenti. Eszköz a minőség biztosításához és a kvalifikációk összehangolásához.

Az Egységes Felsőoktatási Térség koncepciója (BERG 2005) szerint valóban 3+1 szintre (alap-, mester- és doktori képzés, illetve a felsőfokú szakképzés) osztották be a főiskolák és egyetemek képzéseit, ám minden szinthez hozzárendeltek megfelelő absztrakt

⁵ 1004/2011. (I. 14.) Korm. határozat az Országos Képzési Keretrendszer létrehozásáról és bevezetéséről

követelményrendszert is. Csak úgy, mint később az EKKR kapcsán, itt is tanulási eredményekkel, pontosabban azok három alkotóelemével, ismeretek, készségek, attitűdök szerint írták le a szinteket.⁶ A ciklusok kvalifikációit minden tagállam maga határozza meg úgy, hogy illeszkedjen a 2005-ös Bergeni Nyilatkozat által meghatározott általános szintleírásokhoz, amelyek tanulási eredményekben és kreditek formájában határozzák meg az elvárásokat.



2. ÁBRA Az EFT képesítési rendszere

Forrás: <http://www.grossroads.eu>

1. Az első ciklus az úgynevezett Bachelor's degree: hároméves, maximum 8 féléves, 180 és 240 között megszerzendő kötelező (ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System)⁷ kredittel. Erre a szintre jellemző, hogy az általános középfokú oktatásra épül. A hallgatók rendelkeznek a szakterületükön belüli érvelés és problémamegoldás, valamint a releváns adatok összegyűjtésének és értelmezésének képességével, amely alapján ítéletet tudnak alkotni. Képesek szakmai és nem szakmai közönséggel való kommunikálásra. Képesek tanulmányaikat mester szinten folytatni (BERG 2005).

2. A következő lépcsőfok az, amit a köznyelvben már egyetemi szintű képzésnek nevezünk, általában egy- vagy kétéves. A Master's degree összességében specializáltabb, elméleti

⁶ Az alább jellemzett három szint tulajdonképpen az Európai Képesítési Keretrendszer hatodik, hetedik és nyolcadik szintje.

⁷ Az ECTS (Európai Kreditátviteli és Gyűjtési Rendszer) olyan szabványosított kreditérték, amellyel az Európai Unió tagállamai és az együttműködő országokban megjelenő felsőoktatási tanulmányok és teljesítmények összehasonlíthatók. Egy tanév 60 ECTS-kreditet jelent, amely 1500–1800 tanulási órával egyenértékű minden alkalmazó országban, függetlenül a képzés típusától.

tudást biztosít minimum 60, maximum 120 megszerzendő kreditnek megfelelő tantárgyi elemen keresztül. A master diplomával rendelkezők az első cikluson alapuló, a szakterületükhöz kötődő tágabb (vagy multidiszciplináris) kontextusokban képesek a tudás integrálására, a megalapozó érvelés világos és egyértelmű kommunikálására, valamint képesek tanulmányaikat autonóm módon, nagyrészt külső irányítás nélkül folytatni (BERG 2005).

3. A harmadik ciklus a doktori képzés (PhD, DLA) szintere, amely legalább hároméves képzést jelent. A doktori iskolát abszolválók képesek egy számottevő kutatási folyamat levezénylésére, egy nagy terjedelmű munka megalkotására, új és komplex gondolatok kritikai elemzésére, tágabb akadémiai közösséggel való kommunikációra, és munkájukkal hozzájárulnak a technológiai, társadalmi vagy kulturális haladáshoz a tudásalapú társadalomban (BERG 2005).

Az első két lépcső az egyéni, az akadémiai és a munkaerőpiaci igények sokféleségének hivatott megfelelni. A következő doktori képzés tanulási eredményeként az önálló kutatói és oktatói tevékenységet jelölték meg. A háromciklusú képzés kiegészül egy negyedik, közbenső lépcsővel, amelyet a középiskolai tanulmányok és a bachelor szintek között helyeznek el. A „*post secondary*”, vagyis felsőfokú szakképzés célja a továbbtanulás megalapozásán túl egy olyan (munkaerő)piacképes végzettség biztosítása, amellyel a tanuló igazoltan birtokolja a szakterület alapfogalmaival, nézetrendszereivel és környezetével kapcsolatos szakma specifikus tudástartalmait és képességeit. Az Országos Képzési Jegyzékben 2011-ben⁸ 83 felsőfokú szakképzés található. Előnye amellet, hogy a személy rendelkezik egy minősített szakmával, kreditjei egy részének beszámításával bachelor szinten folytathatja a tanulmányait.



3. ÁBRA *Egy végzettség lehetséges fokozatai*
 Forrás: <http://www.felvi.hu>

BOLOGNA-REFORM MAGYARORSZÁGON

A magyar felsőoktatási jogszabályok közül a 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról és a 289/2005. (XII. 22.) *Kormányrendelet a felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről* című rendelkezésekben fogalmazódik meg az EFT-hez és a Bologna-rendszerhez való csatlakozás menete és mikéntje.

⁸ Jelölése a szakképesítés azonosító számában: az első – szakképesítés szintje – oszlopban 55-ös számmal.

„E törvény célja továbbá a magyar felsőoktatásnak az Európai Felsőoktatási Térségbe, valamint az Európai Kutatási Térségbe történő beilleszkedéséhez szükséges keretfeltételek megteremtése, regionális dimenziójának erősítése”

2005. CXXXIX. törvény a felsőoktatásról, 2. § (1)

A hazai keretrendszer kidolgozását három szintre sorolja a szakirodalom. Az alábbi (1.) táblázat mutatja a munka elemeit és céljait a különböző lépcsőkön. A legfelső szinten jelen lévő Nemzeti Bologna Bizottság⁹ jelenti a folyamatok magyarországi adaptálásnak irányító szakmai szervezetét. Az NBB formálisan tömöríti a felsőoktatás főbb fórumait: a Magyar Rektori Konferenciát, a Magyar Akkreditációs Bizottságot, a Felsőoktatási és Tudományos Tanácsot, az Országos Kredittanácsot, valamint a Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciáját.

„[...] a ciklusos képzési szerkezet érdemi céljainak megvalósulása érdekében, az egyes ciklusok megfelelő egymásra építéséhez, illetve a képzésből a munkaerőpiacra kilépők alkalmazásához ismerni kell az egyes ciklusok végén elnyerhető képesítések (fokozatok) funkcióját, célját, tartalmát. Ezért az ajánlás magyar felsőoktatási képesítési keret kialakítására tett javaslatot (lásd I. táblázat), amely háromszintű leíró struktúrát alkotva, országosan, a kimenet felől szabályozza a ciklusos szerkezetben kialakítandó képesítéseket.”

(DERÉNYI 2009a)

I. TÁBLÁZAT *A magyar felsőoktatási képesítési keretrendszer*

Forrás: DERÉNYI 2009a

Ciklusok szintje (miniszteri rendeletben)	Alapképzés Mesterképzés	Kimeneti jellemzők	Az NBB kidolgozta 2004-ben; megjelent 2006-ban
Szak, programszint (miniszteri rendeletben)	Képzési program, szak (alap, mester)	Kimeneti jellemzői + tartalmi és procedurális jellemzők	MRK szakbizottságai/intézmények
Intézményi szint	Képzési program (szak)	Kimeneti jellemzői és tanterve	Programindító intézmény

A nemzetközi gyakorlathoz hasonlóan szorgalmazták a második szinten a szektorális, intézményi konzorciumok létrejöttét, amely során a tudományterület szereplői közösen alkothatták meg a képzés általános és szakmai jellemzőit, megfelelő szempontok szerint. Így szakterületenként különböző összetételű és nagyságú együttműködési projektek születtek, ideiglenes szakmai bizottságok, konzorciumok, amelyek ideális esetben az adott diszciplína mögött húzódo szakmai testületek, a képző intézmények, a hallgatók, az állam és a munka világának képviselőit gyűjtik egybe. Az alapképzési szakok létesítésének, ezzel együtt képzési és kimeneti követelményei meghatározásának rendjét

⁹ Erre vonatkozóan lásd a Nemzeti Bologna Bizottság honlapját. <http://www.nefmi.gov.hu/felsooktatasi/nemzeti-bologna> (Letöltés ideje 2011. március 11.)

a 289/2005. kormányrendelet 5. § (2) szabályozza, amely szerint új alapképzési szak felvételére „a szakmai bizottságok javaslata alapján, a szakmai szervezetek és munkaadók, valamint a képzésben érdekelt ágazati minisztériumok véleményének előzetes megkérésével kerülhet sor.” A folyamatos tanácskozások eredményeképpen születtek meg a felsőoktatási képzési programok képzési és kimeneti követelményei (KKK), amelyek tanulási eredményekben határozzák meg az output-jellemzőket. A KKK-k szakonkénti kidolgozását alapos, nemzetközi trendeket feldolgozó szakmai munka előzte meg. (Az Országos Kredittanács Iroda honlapján a szakmai anyagok segítségével végigkísérhető az előkészítés folyamata.) Ezek a hivatalos leírások mindenki számára hozzáférhetők a 15/2006. (IV. 3.) OM-rendelet *Az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről* című jogszabályban. A dokumentumok a képzés alapadatain (végzettség pontos megnevezése, képzési idő, képzési ág, szakirányok stb.) kívül tartalmazzák az elsajátítandó szakmai kompetenciákat (a végzettségre általánosan érvényes és szakirányonkénti vonatkozásban is), a végzettség szempontjából fontos ismeretköröket és a kötelező kreditek felépítését. A leendő és aktuális hallgatónak a KKK ismerete segíti a képzés megismerését, a munkaadóknak a diploma háttérében rejlő tartalmak megértését, az intézmények számára útmutatást ad a tantervi háló és a tanegységek felépítéséhez. A ciklusok általános jellemzőit, valamint az MAB által akkreditált szakok Képzési és Kimeneti Követelményeit az oktatási miniszter rendeletben tette közzé.¹⁰

A konzorciumi feltételek és a KKK-k megalkotása után minden intézmény a törvényi eljárásnak megfelelően kérelmezheti az adott szak indítását. A képzési programok szintjén minden felsőoktatási képzőhelynek megvan a joga, hogy a hatályos szabályok szerint kreditben és óraszámban megfelelő tanegységekből építse fel a képzését a törzsanyaghoz illeszkedő tartalmak és a célokat megvalósító tanulási eredmények szerint. A hatályos jogszabály alapján a MAB-szakértő véleményének elnyerése után nyújthatja be a szakindítással kapcsolatos dokumentációt, amely tartalmazza a képzési és kimeneti követelményeket, a szak tantervét és a tantárgyi programokat, a szakspecifikus értékelési és ellenőrzési módszereket, az eljárások leírását, a személyi és tárgyi feltételek leírását, a szaklétesítés társadalmi, illetve munkaerőpiaci indoklását, valamint a szakemberigény rövid távú előrejelzését. Ezenfelül csatolni kell a MAB véleményét, amely a vizsgálat során figyelembe veszi, hogy a benyújtott program összhangban van-e a képzési és kimeneti követelményekkel, illetve azt, hogy megvannak-e az intézményben a megfelelő személyi és tárgyi feltételek.¹¹

A hivatalosan elfogadott és egységes képzési és kimeneti követelmények alátámasztják és elősegítik a felsőoktatás Európai Tanács szerinti céljainak megvalósulását: a munkaerőpiacra való felkészítés, a demokratikus társadalomban való aktív részvételre ösztönzés, a személyes fejlődés és egy széles alapokon nyugvó, magas szintű tudásbázis kiépítését és karbantartását.

¹⁰ 15/2006. (IV. 3.) OM-rendelet *Az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről*

¹¹ A vonatkozó jogszabályokat lásd a felhasznált irodalomban.

ÖSSZEFOGLALÁS

Nemzetközi szinten az oktatás területén bekövetkező számos változás célja, hogy a tanulási folyamatot a kimenet oldaláról közelítsük meg. Ezen folyamat egyik eredménye a tanulási eredményekben való gondolkodás a képzési programok tervezésekor. A programok készítőinek – legyen az szakképzési, felnőttképzési vagy felsőoktatási struktúra – figyelembe kell venniük a kimenetalapú szabályozás lévén létrejött reformálási lehetőségeket és bizonyos strukturális, tartalmi átalakítási kényszereket. A téma aktualitását az Európai Képzési Keretrendszer megvalósításának folyamata adja, amelynek első hazai vonatkozásai a 2006-ban bevezetett új struktúrájú, moduláris szerkezetű OKJ és a Bologna-rendszerű felsőoktatási rendszer működése.

A szakképzésben a szakmai és vizsgakövetelményeket (SZVK), a Bologna-reformot követően a felsőoktatásban pedig a szakok képzési és kimeneti követelményeit (KKK) tanulási eredmények formájában írják le, így lehetővé téve a folyamat résztvevői (oktatók, tanulók, szülők és egyéb szakemberek) számára, hogy előre lássák a képzésben ki-, illetve továbbfejlődő képességeket, kompetenciákat.

Az elmúlt évek során számos kutatás született abból a célból, hogy minél pontosabban tudják meghatározni a tanulási eredményeket, ezenkívül fontos kérdésként merül fel sok esetben az is, hogy a már kész képzési programok mennyiben alkalmazzák a learning outcomes megközelítést.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Jogszabályok, határozatok

- 1004/2011. (I. 14.) Korm. határozat az Országos Képesítési Keretrendszer létrehozásáról és bevezetéséről
- 15/2006. (IV. 3.) OM-rendelet Az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről
2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről
2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról
- 2008/5/III. sz. MAB határozata az Alapképzési szakok létesítésének menetéről
- 289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet a felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről
- 29/2011. (III. 16.) Korm. rendelet az Országos Képzési Jegyzékről és az Országos Képzési Jegyzék módosításának eljárásrendjéről szóló 133/2010. (IV. 22.) Korm. rendelet módosításáról
- 69/2006. (III. 28.) Korm. rendelet a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottságról

Tanulmányok, szakkönyvek

- ADAM, S. (2004): *Using Learning Outcomes: A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing learning outcomes at the local, national and international levels*. Report on United Kingdom Bologna Seminar, July 2004, Herriot-Watt University.
- BARAKONYI K. (2007): *Rendszerváltás a felsőoktatásban: Bologna-reform és modernizáció*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- SZ. n. (é. n.): *Az Európai Felsőoktatási Térség képzési keretrendszere. A képzési rendszerekkel foglalkozó Bologna-munkacsoport jelentése*. http://www.kreditlap.hu/kkk/letoltes/FfQteljes_letoralt.pdf (Letöltés ideje: 2011. március 12.)
- Bergeni Nyilatkozat* (2005): <http://www.nefmi.gov.hu/felsooktatasi/bolognai-folyamat/bolognai-folyamat> (Letöltés ideje: 2011. március 12.)
- Berlini Nyilatkozat* (2003): <http://www.nefmi.gov.hu/felsooktatasi/bolognai-folyamat/bolognai-folyamat> (Letöltés ideje: 2011. március 12.)
- Bologna Nyilatkozat* (1999): <http://www.nefmi.gov.hu/felsooktatasi/bolognai-folyamat/bolognai-folyamat> (Letöltés ideje: 2011. március 12.)
- COLES, M. – WERQUIN, P. (2008): The role of national qualifications systems in helping to modernise vocational education and training systems. In: CEDEFOP (szerk.): *Modernising vocational education and training, Fourth report on vocational education and training research in Europe: background report. Volume 3*. Office for Official Publications of the European Communities, Luxemburg. http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Projects_Networks/ResearchLab/ForthcomingReport/Volume-3/03-Coles.pdf (Letöltés ideje: 2011. március 12.)
- Council of Europe: *Seminar on Recognition Issues in the Bologna Process*. Lisszabon, 2002. április <http://www.coe.int> (Letöltés ideje: 2011. március 12.)
- DERÉNYI A. szerk. (2008): *A bolognai folyamat célkitűzéseinek magyarországi megvalósítása*. Tempus Közalapítvány, Budapest. http://www.tpf.hu/document.php?doc_name=bologna2/bf_jelentes_hu_v03.pdf (Letöltés ideje: 2011. március 12.)
- FARKAS A. – KUNT Zs. – SOMSÁK Zs. – TÖRÖK J. – VARGA J. (2010): *A kvalifikációs reform és a szakképzés*. ELTE Illyés Sándor Szakkollégium, Budapest.
- GOSLING, D. – MOON, J. (2001): *How to use Learning Outcomes and Assessment Criteria*. SEEC Office, London.
- HARDEN, R. M. – CROSBY, J. R. – DAVIS, M. H. (1999): Outcome-based education, Part 1: An Introduction to outcome-based education. *Medical Teacher*, 21. 1. sz. 7–14.
- KENNEDY, D. (2007): *Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata – Gyakorlati útmutató*. Quality Promotion Unit, University College Cork, Ireland.
- KNOWLES, M. S. – HOLTON, E. F. – SWANSON, R. A. (2005): *The Adult Learner, The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Gulf, Houston.

III.
INTERJÚK

FÁBRI GYÖRGY

Habilitált egyetemi docens, az ELTE közkapcsolati és kommunikációs ügyekért felelős rektorhelyettese



- A Mindentudás Egyetemének egyik megalapítója, a Magyar Tudományos Akadémia kommunikációs igazgatója volt, jelenleg az ELTE közkapcsolati és kommunikációs ügyekért felelős rektorhelyettesként tevékenykedik. Hogyan kezdett el érdeklődni a tudomány kommunikációja iránt?

Két forrása volt ennek az érdeklődésnek, az egyik kifejezetten kutatói: jómagam kandidátusi disszertációm a felsőoktatás nyilvánosságáról írtam, és akkor kezdett el izgatni, hogy vajon a tudásérték megjelenése a tudásintézményeken kívül milyen működéssel történik, milyen a társadalmi percepciója a tudásnak. A gyakorlati pedig a konkrét munkakörömből fakad, hiszen az MTA-n az Akadémia kommunikációjával – ennyiben a tudomány kommunikációjával – kezdtem foglalkozni, és izgatott, miképpen ment addig, milyen lehetőségei vannak, hogyan működik ez a világban. Nagy áldás az életemben, hogy a szakmai-kutatói érdeklődés egy gyakorlati tevékenységgel esett egybe.

- Oktatási és kutatási profiljában fontos helyet foglal el a felsőoktatás- és tudománymenedzsment. Ebből a perspektívából hogyan látja a szakkollégiumok helyzetét Magyarországon?

A szakkollégiumok létrejöttükkor egyszerre feleltek meg egy felsőoktatási és egy közösségi igénynek. Előbbi – a hagyományos felsőoktatási rendszerben akkoriban nem annyira benne lévő – tehetséggondozás, amely az újszerű megközelítéseknek, az interdiszciplináris megközelítéseknek a lehetőségteremtése volt. A közösségi pedig, hogy fiatalok, akik abban az életkorban vannak, amikor egyáltalán nem magától értetődő számukra, hogy csak az adott öntőformában lehet a saját életüket megfogalmazni, keresik egymás új típusú társaságát. Az, hogy a szakkollégiumok létrejöttek, nagyban segítette a hallgatói önállóságnak és a szakmai igények egymásra találásának a lehetőségét. Úgy gondolom, hogy mind a két eszme – és ezért említettem a történelmi előzményeket – érvényes ma is. A szakkollégiumok szakmai jövője abban van, hogy az újra merevvé váló felsőoktatási rendszerben is kikövetelik maguknak a többet tudni akaró, tehetséges diákok a szakmai előrehaladásukat. A közösségi igény pedig egyre inkább érvényes lesz. Hiszen ahogy az országban tovább növekszik az atomizálódás, tovább fokozódik a szétesés, ami sajnos az elmúlt negyven évnek a folyamata, úgy nagyon fontos lesz, hogy fiatalok találjanak maguknak olyan közösségeket, amelyek a szabadságuk alapján létrejöttek, összetartó közösségek. Ennek üzenete is lesz a külvilág számára. Mind a két szempontból a szakkollégiumoknak van jövőjük abban az esetben, ha kellőképpen erős azoknak az akarata, akik csinálják a szakkollégiumot.

- Az ISSZK egyetemünk ötödik, egyben legfiatalabb szakkollégiuma. Milyen előnyök és milyen nehézségek származnak az intézmény korából?

Nem terheli a múlt sok nehéz sziklája. Nyilván ez előny. Nyilván előny az is, hogy maguk építhetik fel önmagukat, akik most benne vannak. Ugyanakkor óriási felelősség is. Az elismertetéshez szükséges, hogy nagyon komoly teljesítményt mutassanak. Így lehet méltó társa a nagyobb hagyományú ELTE-szakkollégiumoknak.

- A Pedagógikum Szakmai Koordináló Tanácsa által létrehozott munkacsoportot követően az Illyés Sándor Szakkollégium Stratégiai Bizottságában is tevékenykedik. Miért mondott igent a felkérésre?

Nyilván megtisztelő, ha az embert a hallgatók kérik meg arra, hogy az alapvetően saját, autonóm szerveződésükhöz hozzátegye a maga tudását, ötleteit, tapasztalatait. Egy ilyen felkérésre önmagában sem szabad nemet mondani. Ami pedig a tartalmi ok: én elkötelezett vagyok abban, hogy az ELTE Pedagógikum igazi szakmai műhelyé váljon az évek során. Ennek nagyon fontos tényezője lehet a szakkollégium, ha képes arra, hogy olyan szakmai vonzerőt gyakoroljon – hallgatókra és oktatókra egyaránt –, ami az ELTE Pedagógikum szakmai közéletét erősítheti. Minél több időt töltök el különböző pozícióban szervezeti struktúrák közép- vagy felsővezetői szintjén, annál mélyebb meggyőződésemmé válik, hogy nem a szervezet a fontos, hanem az az intellektuális és morális kiválóság, amit a benne tevékenykedő emberek képesek nyújtani. Tehát ha képes a szakkollégium arra, hogy intellektuális és morális többletet, közösségi többletet adjon, az az egész Pedagógikumnak is jót fog tenni, többet számít, mint az, hogy most éppen milyen szabályozás alapján működik együtt összekapaszkodva a három kar.

- Az ELTE Illyés Sándor Szakkollégiumban egy tudományelméleti és -szociológiai kérdéseket taglaló kurzus oktatója. Milyen tapasztalatai voltak az órával kapcsolatban?

Önmagában nagyon jó dolog, hogy hallgatók érdeklődnek a tudományszerveződés úgynevezett metakérdései iránt. Tapasztalom a kurzusaimon, amelyeket tanítok, hogy nagyon sokan végigjárnak úgy egyetemet, diplomához jutnak úgy, hogy soha nem hallottak arról, hogy valójában hogy működik az a tudományág, amelyben tevékenykednek, hogyan működik az az intézmény, nevezetesen az egyetem, amelyben benne vannak. Márpedig az értelmiségi tudományos létehez hozzátartozna a reflexió önmagunk környezetére. Tehát azt, hogy a szakkollégiumban felmerült, hogy ilyenre szükség van, fontosnak tartom, és azt látom, hogy a hallgatók valóban – ki-ki persze a maga megközelítéséből, vannak, akik inkább teoretikusan, vannak, akik inkább gyakorlati oldalról – ezt érdeklődéssel követik. Arról lehetne közösen gondolkodni, hogy ezt a kurzust hogyan lehetne beleilleszteni még szervezesebben a hallgatók tanulmányaiba és előmenetelébe, hogy még jobban kapcsolódjon a többi kurzushoz, hogy legyen egy szellemi műhelynek a része, és ne lógjon ki a többiből, ezáltal talán még hatékonyabbá téve az oktatást.

HALÁSZ GÁBOR

Egyetemi tanár, az ELTE PPK Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központjának vezetője



- Ön a Pedagógiai és Pszichológiai Kar egyetemi tanára, a Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ vezetője, egyben az Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet tudományos tanácsadója is. Hogyan kezdett el az oktatás világával foglalkozni?

Egészen 16–17 éves koromig természettudományos érdeklődésű voltam, a társadalmi folyamatok, jelenségek különösen nem keltették fel az érdeklődésemet. Ez irányú érdeklődésem egyértelműen a hadseregnél alakult ki. A hadsereg, a katonaság volt az a szervezeti környezet, amely először különösen érdekes, izgalmas világgént jelent meg számomra. Hozzá kell tenni, hogy egy bölcsészszázad tagjaként olyan közösségben voltam, amely azt a 11 hónapot, amelyet a katonaságnál töltött, a saját helyzetének az elemzésével töltötte, folyamatosan erre reflektált. A hadsereg volt az a hely, ahol a közösségi, a hatalmi és szervezési folyamatok, valamint a bürokrácia és a vezetés kérdései elkezdtek érdekelni. Innen tulajdonképpen már csak egy lépés vezetett ahhoz, hogy a látóteremben megjelenjen az a társadalmi nagyrendszer vagy alrendszer, amit oktatásnak hívunk, és ahol ugyanezeket a dolgokat elemezni, vizsgálni lehetett. Engem rögtön, a kezdettől fogva a szervezeti folyamatok érdekelték az oktatás területén. Pedagógia szakos lettem, és már egyetemistaként a pedagógiai folyamatoknak a szervezeti értelmezése, szervezeti dimenziója, szervezeti perspektívája kezdett el érdekelni. Amikor a kutatói pályafutásom elkezdődött, iskolai szervezetkutatással foglalkoztam, az első empirikus kutatásom az iskolai szervezeti klíma mérése volt.

- Fentebb említett szerepei mellett szakkollégiumunk leghosszabb ideje aktív oktatója. Felkérése idején hogyan képzelte el az itt folyó munkát, és mennyiben igazolódtak az elvárásai?

Amikor megkerestek, és kértek, kapcsolódjak be az itt folyó munkába, akkor az volt az első reakcióm, hogy nagyon jó, ha vannak itt olyan hallgatók, fiatalok, akik kíváncsiak, akiket érdekel az oktatáspolitikai, akiknek kérdéseik vannak ezzel kapcsolatban, megoldandó problémáik, dilemmáik vannak. Eleve reflektív módon képzeltem el ezt a munkát. Nem úgy jöttem ide, hogy van egy kész kurzustervem, és majd azt tanítom, hanem úgy, hogy megpróbálom megérteni, hogy mik lehetnek azok a kérdések, amelyek magukat foglalkoztatják. Rögtön azt gondoltam – és így is csináltuk –, hogy meg kell keresni azokat a témákat, azokat a területeket, ahol a hallgatók közvetlenül tudnak információt, tudást gyűjteni, ahol én elsősorban nem a tudás forrása, hanem a tudás megszerzésének segítője vagyok. Tulajdonképpen így alakult, mióta itt dolgozom, hogy megpróbálunk

olyan kutatásokat kitalálni, amelyek kapcsolódnak a maguk érdeklődéséhez, és amelyeken keresztül valamilyen releváns, fontos kérdéskör jól feltárható, megérthető.

- Érdeklődési és kutatási területeinek középpontjában az oktatásszociológia, az oktatáspolitikai, valamint a felsőoktatás-kutatás áll. Mint szakértő, hogy véli, mennyiben változott a szakkollégiumok szerepe az elmúlt két évtizedben?

A szakkollégiumok döntően azon keresztül váltak láthatóvá, hogy néhányuk olyan szellemi műhellyé lett, ahol olyan viták, szakmai rendezvények, programok voltak, amelyek felkeltették a tágabb nyilvánosság figyelmét, vagy pedig olyan közösségekké alakultak, amelyekből kikerültek olyan emberek, akik a politikai vagy a kulturális-gazdasági elitbe kerültek, és arra a kérdésre, hogy honnan van a te tudásod, energiád, motivációd, identitásod, azt a választ adják, hogy az valahol ott formálódott. E két terület – egy bizonyos társadalmi-politikai elit nevelője, illetve jelentős kérdésekről folyó társadalmi-szakmai dialógusnak a színhelye – számára jelent meg fontos forrásként a szakkollégium, ezért ezek nyilván felértékelődtek. Sajnos a szakkollégiumok sokkal kevésbé láthatóak a kívülvilág számára, mint amennyire a bennük lévő potenciál miatt kellene, hogy láthatóak legyenek. E tekintetben nagyon nagy jelentőségűnek tartom, hogy most zajlik egy országos szakkollégiumi vizsgálat, amit ha ügyesen elemeznek, kommunikálnak, akkor elég komoly társadalmi-politikai figyelmet kelthet, hiszen adatok lesznek, amelyek egyúttal feltárják, mi zajlik ebben a világban.

- 2010 óta egy, a pedagógusképzés tudásháttérének fejlesztését célzó TÁMOP-pillér vezetője. Az elemi projektek sorában intézményünket is megtaláljuk. Ön szerint mivel járulhat hozzá az Illyés Sándor Szakkollégium a pedagógusképzés javításához?

Ezzel kapcsolatban felidézném azt a beszélgetést, ami a szakkollégium stratégiájáról folyt, ahol nagyon sok ezzel kapcsolatos gondolat, megállapítás hangzott el. Ami összeköti a szakkollégiumban lévő hallgatókat, az az, hogy mindenki valamilyen módon az emberek fejlesztésével, vagy az emberek problémáinak a kezelésével, megoldásával foglalkozik. Ez olyan humán szakkollégium, amelynek célja az emberben lévő potenciál mozgósítása, feltárása, vagy az emberi közösségek és az egyének problémáinak megoldása, kezelése, az emberek ebben való segítése. Itt pszichológusok, leendő tanárok, gyógypedagógusok, leendő tanítók vagy a tanítás kérdésével foglalkozók vannak. És amikor azt mondom, hogy pszichológus, ez nem egy homogén csoport. Közöttük vannak, akik a vállalati humán erőforrás-menedzsment területén fognak dolgozni, vannak olyanok, akik ifjúsági tanácsadással fognak foglalkozni. Van olyan, aki klinikai-terápiás irányba fog elmenni, van olyan, aki nevelési problémák megoldásában fog segíteni. Tehát a pszichológus kifejezés nem írja le ezt a nagyon gazdag világot, aminek mind-mind célja a humán problémák megoldása vagy a humán potenciál feltárása. Ennek a világnak az egyik eleme, terepe, amit iskolának nevezünk, és az ebben dolgozók egyik csoportja, akiket pedagógusnak vagy tanárnak nevezünk. Tehát logikus, hogy annál a közösségnél, amelyik itt van, ebben a szakkollégiumban, nincs egyetlen egy olyan szerveződés sem, amely jobban

hozzá tudna járulni az iskolák világának, a pedagógusok fejlesztéséről való gondolkodásának a fejlesztéséhez. Azt gondolom, van egy olyan potenciál ebben a szakkollégiumban, hogy olyan szakmai szellemi műhellyé tud válni, amely hozzájárulhat ahhoz, hogy a humán terület, és ezen belül az iskolai oktatás fejlesztésének a tudásháttere jelentősen gazdagodjék.

- Közel másfél éve a szakkollégium stratégiai munkálatainak aktív résztvevője. Miket lát az intézmény legfontosabb fejlesztési irányvonalainak?

Az egyik meghatározó dolog ennek a szakkollégiumnak az esetében az intézmény szervezeti-pénzügyi biztonságának, stabilitásának a megerősítése. Ez egy nagyon fiatal szervezet, amely nem úgy jött létre, hogy bőséggel rendelkezésre bocsátották mindazokat az erőforrásokat, amelyek ahhoz kellenek, hogy jól funkcionáljon, hanem küzdelmes módon kellett megeremtenie működésének feltételeit. Ez az első dolog, amit prioritásként említenék, ezen a területen nyilván tenni kell. A második – és ez kapcsolódik az előző kérdéshez –, hogy meg tud-e születni, meg tud-e teremtni a közös problémaérzékelés, problémalátás, tematikus fókusz, érdeklődés, hogy az itt lévő közösség tagjai felismerik-e azt, amiről az előbb beszéltem, ez, ami összeköti őket, ami a közös cselekvést teszi számukra értelmessé. Egy harmadik, amit említenék, hogy ki tudja-e használni a szakkollégium a különleges státuszát, és nem próbál-e túlságosan hasonlítani ahhoz az intézményhez, amihez kapcsolódik, az egyetemhez. Ha egyszerűen megkettőzi azt, ami a normál egyetemi oktatási vagy kutatási világban történik, és nem a saját szervezeti adottságait kihasználva valami újat, valami mást hoz létre, akkor nem azt mondom, hogy nincsen értelme, de messze nem használja ki azt a potenciált, mint amivel rendelkezik. Egyszerűen az történik, hogy több órájuk lesz a hallgatóknak, több lesz a kutatás, de ezek nem különböznek igazán attól, amit csinálnak amúgy is egyetemistaként. Ugyanakkor viszont az, hogy ez egy nyitott, rugalmas szervezet, olyan kreativitást tesz lehetővé, amivel a saját közösségi, kutatási, tanulási gyakorlatát alakíthatja ki, tehát nagyon nagyfokú eredetiséget, kreativitást javasolnék a szervezetnek, ne próbálja meg lekopírozni, lemásolni azt, amit az anyaintézmény csinál.

HUNYADY GYÖRGY

Egyetemi tanár, az MTA rendes tagja



- Szakkollégiumunk egyetlen előadásának, a Tudományelméleti és -szervezési alapismeretek című kurzusának első oktatója és a Motivált társadalom elnevezésű modul egyik vezetője volt. Hogyan élte meg ezeket az alkalmakat?

A legjobban. Egyrészt, az egész hallgatói kezdeményezés nagyon tetszett nekem. Önmagában megragadott a hallgatói mozgás ezen a területen. A hallgatók maguk akartak valamit, és számomra személy szerint jó volt, hogy pont ezt, a tudományelméleti és -szervezési alapismereteket kaptam feladatul. Bizonyos tekintetben elmetágító volt, mert nem mondhatom, hogy alapvetően ezzel szoktam foglalkozni, viszont tulajdonképpen releváns, ha már az ember egyetem fejlesztésében involvált, akkor érdemes a tudományok beágyazottságát és változásait vizsgálni. A „motivált társadalom” terminus pedig telitalálat volt. Ez a résztvevők leleménye volt, amit azóta is szeretek, és amit a doktori képzés címébe is berakunk. Tehát a kurzus stimuláló élményt jelentett, engem személy szerint megmozgatott, és remélem, hogy hallgatói szempontból is hasznos találkozásokat jelentett.

- Az előző félévben a Jog és pszichológia elnevezésű projektkurzus vezetője volt. Hogyan fordult e kutatási terület felé?

Ennek legalább két tényezője volt és van. Az egyik a társadalmi aktualitás. Maga a jog és a jogállamiság eszménye olyan szerephez jutott, ami minden társadalomkutató és a társadalomra érzékeny pszichológus számára szembeötlő és figyelemre méltó. Ha erre a területre valaki nem is figyelt volna fel korábban, akkor most, a kormányváltást követő, radikális jogi változtatások ráirányították erre a figyelmet. Tulajdonképpen a rendszerváltás előtt már ez a jogi fordulat érlelődött, és sok vonatkozásban bekövetkezett, most meg nem lehet előle kitérni, ráirányította nemcsak a társadalomkutatók figyelmét, de a közfigyelmet is. Ilyen fogalmakkal kezdenek el foglalkozni emberek, akik különösen a társadalmi kérdések iránt nyitottak, gondolkodó vállalkozóktól kezdve a tanárokig. A társadalmi változások nagyon lényeges elemévé vált magának a jogállamiságnak a felfogása, és a klasszikus feszültség az igazság és a jogállamiság között került fókuszba. Úgy vélem, mindez belekerült a közgondolkodásba, egyfajta konfliktuózus pontként. A másik tényező inkább tudományrendszertani, és a személyes pályafutásomhoz kapcsolódik: a szociálpszichológia hazai kiépítésében nekem osztályrészülni jutott egy kezdeményező szerep, és a kezdetek idején élénk viták voltak, hogy hogyan is fogjuk fel magát a szociálpszichológiát. Ekkor tőlem szokatlan, „laza” megközelítést próbáltam érvényesíteni, a szociálpszichológia ebben a gondolatmenetben először a pszichológiai és szociológiai szempontoknak az együttes érvényesítését jelentette. Tehát nem konkrét területet és tárgyat gondoltam én kijelölni

a szociálpszichológia számára, hanem egy találkozást ünnepelni, és ennek a találkozásnak a gyümölcseit számba venni. Specifikus tárgyat keresni eléggé problematikus, mert a társadalomtudományok átfedő stúdiumok, és aligha szerencsés a találkozó diszciplínák egyikének vagy mindkettőnek a kárára kimetszeni egy sajátot. Ha azt mondjuk, hogy ez bizonyos értelemben a szempontoknak és módszereknek az integrációja, tulajdonképpen ezt a burjánzó és gazdag területet meg is találtuk. Ennek az integrációnak a kapcsán már az első vonatkozó tanulmányom is abból indult ki, hogy a pszichológia és a vonatkozó társadalomtudományok viszonyát érdemes lenne vizsgálni. Nem kizárólag a szociológiával való kapcsolatot, amely legalább olyan „alaktalan szörny”, mint a pszichológia, hanem a történelem, politológia (bár akkor meg nem így neveztük), közgazdaságtan – és így tovább – területeit is. Ez utóbb be is következett. Alig kell egy pályán ötven évet eltölteni az embernek, és íme, valamennyi felsorolt nexussal már foglalkoztam is. A joggal azonban, amit én érdekesnek találtam, már fiatal emberként is, eddig nem. Tehát adva van a társadalmi aktualitás és a személyes hiányélmény, és ez teljesedett ki egy tudományos program realizálásában.

- A szakkollégium immár öt éve működik, idén jubilált. Mint megalakulásakor az ELTE PPK akkori dékánja és a javaslat egyik fő támogatója, miként emlékszik vissza, hogyan fogadták az érintett karok, a Pedagógikum Központ és a szenátus az alapítási szándékot? Hogyan gondol vissza a szakkollégium megalapítására?

A legnagyobb örömeim közé tartozott. Egy karnak a létrehozatala olyan jellegű szervezeti változás, ami óhatatlanul konfliktusokkal jár. A PPK megszületése is – amikor egy tradicionális nagy karból váltunk ki – nyilvánvalóan érzelmi és anyagi megrendülést egyaránt okozott. Közben megszűnt egy főiskolai kar, és a kiváló és a főiskolai egységek sajátos kevercse – hogy ilyen reformkori nyelvet alkalmazzak – lett az új kar. Tehát ez egy ilyen izgalmas, feszült és intézményi befolyásokkal, hatalommal összefüggő eseménysor volt. Ebben a folyamatban nekem rendkívül jó élmény volt a hallgatói önkormányzat szerepe, mely alapvetően fontos volt a PPK egész történetében, és komoly támogató erőt képviselt. Ehhez képest is újdonság, új hullám volt az a szakmai megközelítés, amit a szakkollégium jelentett. Ez bizonyos értelemben kezdeteitől túlmutatott a PPK-n, a legjobb ambícióinkkal volt teljesen párhuzamos, nevezetesen, hogy a rokon területek, amelyeket a Pedagógikum felölel, érintkezzenek és találkozzanak benne, ezeket is meg kívánta mozgatni, és a diákok szintjén szakmai együttműködést serkenteni. A szakkollégium hallgatói kezdeményezés volt, a legjobb együttműködési lehetőségeket közvetlenül támogatta, és talán az egyik legkevésbé zavartkeltő vagy feszültségkeltő pontokon, az interdiszciplinaritás és szakmaiság jegyében. A karok közötti együttműködés kiváló terepe a szakkollégiumi munka, amelynek az összes lehetőséget ugyan még nem sikerült kiaknázni (hiszen a PPK hallgatóinak aktivitása nagyon nyomós és túlnyomó lett, a TÓK és a gyógypedagógiai kar hallgatói kisebb létszámban vettek részt), de itt látok reményt az oktatók vállalkozó szándékában, és bízhatunk abban, hogy a szakkollégium működése fel tudja majd kelteni a társkarok figyelmét.

- Ön a szakkollégium Stratégiai Bizottságának tagja. A jövőben miket lát az intézmény legfontosabb stratégiai kérdéseinek?

Nyilván a szakkollégium kereteit stabilabbá kellene tenni, ilyen időkből maga az intézmény pusztán léte is kérdésessé válik, hiszen a források elapadnak (és triviálisan fogalmazva ilyenkor a nagyobb állat megeszi a kicsit). A szakkollégium egy fiatal, fejlődő élőlény, ezért veszélyes, hogy a forráskivonás miatt azt a nagyon szerény támogatást is elveszítheti, amit eddig kapott. Én őszintén remélem, hogy nem így lesz, de mindenképpen előtérbe kerül a túlélés, bár normális körülmények között csak erősödnie kellene, bővülő forrásokkal. Ha a Pedagógikum karainak az anyagi helyzete normális lenne, minden tervünkben nyomatékkal szerepelne mint egy hálás együttműködési terület, a szakkollégium. Ha a Pedagógikum anyagilag gyarapodna, akkor erre fordítana pénzt, ma már ezt nyugodt szívvel mondhatjuk. Reméljük, hogy erre lesz mód. Mindenki tudja, hogy a felsőoktatás számára ez most egy válságos időszak, az ELTE hiánya is milliárdos nagyságrendű, tehát ezt valahol érvelően és elszántan túl kell élni. Ezenkívül fontosnak tartom, hogy a műhelyjellegű, a tanár vezette, de élő szakmai köröket tartsuk fent, ami még inkább rokonítja ezt a diákköri mozgalomhoz. A kettő között én érzek egy gondolati átjárást.

- Szakkollégiumunk több alumni tagja ma már a PPK Neveléstudományi, illetve Pszichológiai Doktori Iskolájának hallgatója. Milyennek látja a két tehetséggondozási forma kapcsolatot, mennyiben építhet a PhD-képzés az egykori szakkollégistákra?

Én úgy gondolom, Bologna-rendszer ide vagy oda, hogy a tehetséggondozás feladatára mindenképpen figyelmet kell fordítani, és mint felsőoktatás-pedagógiai műhelynek, a PPK-nak kell ebben valami sajátos eredményt felmutatnia. Hol próbálgassák a tehetséggondozást, ha nem pont egy ilyen intézményben? Meg kell erősíteni a felsőoktatás pedagógiáját, és ennek nyilván egy nagyon fontos eleme a tehetséggondozás. Én úgy gondoltam és gondolom, hogy a diákkör, a szakkollégium, a valamilyen formájú gyakornoki rendszer és a doktori képzés négy, összekapcsolódó ügy, hiszen ezek a területek a legszorosabban összefüggenek; ha van tudatosság a fiatal tehetségek kezelésében és felkarolásában, akkor ezeknek össze is kell kapcsolódnuk. Tulajdonképpen a szakkollégiumi munka azok számára való, akik extra érdeklődést és teljesítményt produkálnak, az ő számukra lehetőség, hogy megmutassák magukat, ennyiben ez a doktori hallgatói utánpótlás szempontjából is egy remek hely. Aztán külön kérdés, hogy hogyan alakul majd a jövőben, akár a mesterképzést tekintjük első ugrópontnak, akár a doktori képzést mint a másodikat, minek mennyi lesz a vonzereje nálunk, Magyarországon. Ki az, aki itt marad és ki az, aki elmegy külföldre? Ez egy általános, nagy kérdés, talán a kor egyik legnagyobb problémája, például a pedagógusképzés területén a legmélyebb probléma, mert ha nem látnak perspektívát, akkor elmennek, ha elmennek, akkor nem lesz perspektíva. A szociálpszichológiának valamilyen nexusban kell lennie a való élettel, és a csontjainkban érezhetjük, hogy ez egy olyan probléma, ami az egyik legnagyobb gondot jelenti manapság.

LEHMANN MIKLÓS

Adjunktus, ELTE TÓK Társadalomtudományi Tanszék



- Immár három éve, hogy sikeresen megvédte *Konzervatív és dinamikus struktúrák az elme szerveződésében* című disszertációját. Hogyan kezdett el érdeklődni a kognitív pszichológia iránt?

Ez elég régi sztori... Még az egyetem alatt filozófiát tanultam, ezenbelül a kognitív irányzat felé kezdtem el orientálódni, már a szakdolgozatom is ebben a témában született, és aztán errefelé folytattam. A filozófia jelenlegi – talán legnagyobb – kihívásának érzem azt, hogy az emberi gondolkodást kell valahogyan feltárni, és ez az, ahol a filozófia nem választható el a pszichológiától. Sok filozófus persze vitatkozna ezzel, és meg is köveznének talán, de én úgy gondolom, hogy az empirikus tudományok a filozófusok számára megkötést jelentenek. Nincs sok értelme az olyan filozófiának, amely nem vesz tudomást arról, hogy a kísérletező tudományokban milyen eredmények vannak, hanem pusztán valamilyen tisztán elméleti filozófiába fut ki a dolog, aminek szerintem nincs sok értelme. A kognitív irányzat szerintem a legnagyobb fejlődés reményét hordozza magában, és ugyanakkor a legfontosabb kihívás a filozófia számára is.

- A szakkollégiummal kapcsolatban álló oktatók-kutatók közül azon kevesek egyike, aki az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán tanít. Mit tapasztal, milyen az érdeklődés a szakkollégium iránt a TÓK-on?

Nálunk sajnos gyenge. Ez részben a kar irányultságából fakad, hiszen nálunk nagyon gyakorlati a képzés, ez az, amiről már több ülésen is beszélgettünk, hogy itt azért kell valamifajta elméleti érdeklődés is, anélkül nem nagyon jelentkeznek, vagy legalábbis nem éreznek motivációt, hogy jelentkezzenek.

- Milyen arányban van azoknak a hallgatónak a száma, akik mennének ilyen irányba is?

Ezt úgy tudom felbecsülni, hogy körülbelül kik azok, akik MA-képzésre mennek tőlünk, azt hiszem, ez a kettő nagyjából egybeesik. Ez 10%-nál nem több. Itt nagyon eltérő a helyzet, mint más pedagógiai karokon, ami nem feltétlenül baj. A másik kérdés, ami szerintem nagyon meghatározó, hogy mi motivál egy hallgatót, hogy ide jelentkezzen, és itt nem elhanyagolható a tanárnak a személye. Mivel nálunk kevesebb olyan kutatásba tudnak bekapcsolódni, amit a tanáraik vezetnek, éppen ezért valahol ez már magában hordozza, hogy kisebb lesz az elméleti érdeklődés. Ha a tanárok körében nagyobb lenne ez a kutatói kedv, akkor valószínűleg ez vinné magával a hallgatókat is. A kar irányultsága nem annyira a kutatások felé megy, hanem a szűkebb értelemben vett tanítói és óvodapedagógus-képzés felé. A nálunk oktatóktól is inkább ezt várják el, és a kutatások ebből a szempontból szerintem egy kissé háttérbe szorulnak. Ez leginkább abban mérhető le, hogy mekkora az oktatók terhelése: a mindennapi képzési feladatok nagyon

leterhelik őket. Valószínűleg, ha lenne ebben is egy kis lazulás, akkor az oktatók is többet kutatnának.

- A szakkollégiumi munka időigényessége sokak szerint visszafogó erő. Ön hogyan látja ezt?

Biztos, hogy visszafogó erő. Az egyetemisták jó része az egyetemi életben azt a szabadságot is ki akarja élvezni, amibe a túl sok munka már nem fér bele. Ez is valószínűleg benne van, de ez kisebb mértékben. Inkább azt mondanám, hogy a nálunk hallgató diákok nem biztos, hogy egyértelműen látják, hogy milyen előnyökkel jár a későbbi munkájukra nézve a szakkollégium.

- Az OMHV-ról megfogalmazott véleményében azt írta: „Egy tanár leginkább akkor kap visszajelzést saját kurzusairól, ha diákjai szabadon elmondják véleményüket, javaslataikat.” Akár oktatói, akár hallgatói részről milyen feltételeket lát még szükségesnek a minőségi felsőoktatás biztosításához?

Ez egy nagyon komplex kérdés, és nagyon nem népszerű gondolataim vannak erről. Én úgy látom, hogy jelenleg a felsőoktatás szavakban a minőségi képzés felé irányul, tettekben viszont fénysebességgel távolodik tőle. Egyrészt mind a hallgatók, mind az oktatók terhelését teljesen újra kellene gondolni, ez a jelenlegi formában nem működik. Azt hiszem, hogy a minőségi képzés alapja egy gyümölcsöző hallgató-oktató kapcsolat, ami nem lehetséges akkor, ha mondjuk egy karon harminc hallgató jut egy oktatóra, vagy egy oktatónak egy félévben több száz diákja van, tehát szerintem ez biztos nem működik. A tömegoktatás és a minőségi képzés nagyon nehezen egyeztethető össze. Látni erre kezdeményezéseket, hogy válasszuk külön éppen ezért a kettőt, de azt se gondolom, hogy a megoldás az lenne, hogy legyen a tömegoktatás mellett egy elitképzés. Ez megint egy nagyon nagy hiba lenne, mert ez nem az igazi tehetségek kiválasztását, inkább egyfajta kontraszelekciót jelentene, úgyhogy én ezt a megoldást mindenképp kerülném.

- És a szakkollégiumot milyennek látja ilyen szempontból?

A szakkollégium lenne az egyik legjobb lehetőség arra, hogy a tehetségeket gondozzuk, és emeljük a színvonalat, de ugyanakkor azt hiszem, hogy a szakkollégium ugyan kiemelheti a tehetségeket, ámde magának az általános képzésnek a színvonalát ezzel nem emeli. Ha a szakkollégiumoknak lenne egy nagyon magas presztízszük, egy olyan presztízszük, ami kihatna az egyetem összes hallgatójára, és azt éreznék mindenki, hogy nem lébecolni kell idejönni, hanem valami olyan komoly munkát végezni, ami példának okáért a szakkollégiumokban folyik, akkor ez működne. De jelenleg úgy érzem, hogy a hallgatók jelentős része a szakkollégiumot inkább a stréberek szórakozásaként írja le, és nincs nagy verseny, hogy bekerüljenek, és nyilván azért nincs nagy verseny, mert nem érzik azt, hogy igen, itt válhatnak olyanokká, hogy ha végeznek, akkor a diplomájuk tényleg érjen is valamit, és ne csak egy papír legyen.

- Olyan társadalmi felelősségvállalást megcélzó projektek, mint a Középiskolások Szabadegyeteme vagy az Állampolgári Nevelés Tábor mennyire tesznek hozzá ahhoz, hogy minőségi oktatás valósuljon meg?

Ezek mindenképp. Ezek azok a programok, amikbe a hallgatók nem csupán be tudnak kapcsolódni, hanem vezető szerepet is játszanak. Pontosan ez az, ami mondjuk szerintem a szakkollégiumoknál is rettentően fontos, és így az Illyés Sándor Szakkollégiumban talán éppen ez a pozitív megkülönböztető jegy, ami az egyetem többi szakkollégiumából kiemeli, legalábbis az én szememben.

- Az idei évtől a szakkollégium stratégiai munkálatainak résztvevője. Miért csatlakozott a bizottságoz?

Egyrészt nagyon fontosnak érzem a szakkollégiumot. Azt látom, hogy nagyon sok a nehézség, nehezen megy így mint a legfiatalabb szakkollégium az ELTE-n és mint három karnak a szakkollégiuma, hiszen ebből származnak olyan nehézségek, amelyeket elég komoly feladat legyőzni, de ugyanakkor egy nagyon izgalmas dolog részt venni abban, hogy esetleg ez a szakkollégium egy olyan műhelyé képes nőni, ami az egész Pedagógikumon, tehát a három karon belül a nívót képviseli. Ahova a diákok úgy érzik, hogy de jó lenne ide bekerülni, mert ha már itt vagyok, akkor tényleg jól éppen itt lehet csinálni a dolgokat.

- A szakkollégium által kínált lehetőségekből (például rendezvényszervezés, táboroztatás) tudnak annyit nyerni a hallgatók, hogy a befektetett energia megtérüljön?

Egyértelmű, hogy tudnak. Ennek óriási a nyeresége. Más kérdés az, hogy valószínűleg ezt nem igazán látják. Mivel ezt pluszfeladatként élik meg, nem gondolnak arra, hogy itt azokat az alapokat sajátítják el, amelyek – ha a saját karomat veszem alapul – a tanítóknál, óvodapedagógusoknál a munkájuknak elválaszthatatlan része, ugyanakkor erről nincsen elméleti képzésük. Nem tanítanak például táboroztatást, de azt, hogy ez milyen gondokkal jár, és hogyan lehet jól megszervezni, ezt itt, a gyakorlatban el lehetne sajátítani. Szerintem ez óriási nyereség lenne, csak nem látják. A hallgatók védelmében arra is kell gondolni, hogy általában ezek nyári rendezvények... Amennyire én a saját hallgatóimat ismerem, a legtöbben nyáron dolgoznak.

- Vagy önkénteskednek vagy dolgoznak.

Marad két hetük a nyárból, a többit kénytelenek végigdolgozni. Van ennek egy egyszerű egzisztenciális háttere, a nyári programoknál bizony az is paraméter, hogy keresek veled vagy nem keresek veled. Nyilván nem kellene – talán nem is lenne helyes – ha a szakkollégium pénzért dolgoztatná a tagjait. Ez ellenkező az egész elvével. Jó lenne, ha a hallgatóknak lehetne olyan ösztöndíjat biztosítani, ami mellett nem lenne szükségük arra, hogy fél nyarakat vagy majdnem az egészet végigdolgozzák.

LÉNÁRD SÁNDOR

Adjunktus, az ELTE Illyés Sándor Szakkollégium igazgatója



- Történelem–földrajz szakos tanárként végeztél, majd hosszú ideig a közoktatásban dolgoztál. Hogyan emlékszel vissza erre az időszakra?

Már középiskolás koromban kritikusan szemléltem az iskolát, az volt az érzésem, hogy a tanári munkát másként is lehetne végezni, ezért legjobb lenne kipróbálni. Így jelentkeztem az ELTE Tanárképző Főiskolai Karára, ami éppen abban az épületben volt, ahol ma is dolgozom. Csodálatos emberekkel kerültem egy csoportba, és azóta is szívesen emlékszem az itt eltöltött évekre. A végzést követően nehezen sikerült állást találni, és a véletlen folytán egy dolgozók általános iskolájába kerültem Csepelre. Itt olyan 14 év feletti, általános iskolai végzettséggel nem rendelkező fiatalok tanultak együtt, akiket a kerület többi iskolája már eltanácsolt. Nagyon nehéz kezdés volt, azt hittem magamról, hogy jó tanár vagyok, hiszen igazságos vagyok és érdekesen tanítok, de itt kellett rájönnöm, hogy a pedagógushivatás, a tanári szakma ennél sokkal többről szól. Életre szóló élményeket kaptam ezektől a gyerekektől, alapjaiban változott meg a szemléletem, sokat fejlődött a személyiségem. Ennek egyik eleme volt, hogy a szakmai felkészültségemet hiányosnak ítélt meg, ezért jelentkeztem pedagógia szakra, amit munka mellett végeztem el. Ez is tanulságos volt, hiszen az esti egyetemi kurzusokon pont azt az elavult pedagógiai látásmódot és gyakorlatot haladtuk meg, amit délelőtt magam is műveltem. Kemény volt a szembesülés, de – a konstruktivista tanulásemélet alapján – ez vezetett nálam fogalmi váltáshoz. A nevelésről, a tanításról, az iskola funkciójáról, a pedagógusok szerepéről ma egészen más tudásom és szemléletem van, mint kezdő tanár koromban, melyben meghatározó szerepet játszott a közoktatásban eltöltött nyolc tanév.

- Később a felsőoktatás felé fordultál, jelenleg az ELTE PPK Alkalmazott Neveléseméleti Tanszékének adjunktusa vagy. Miért választottad az oktatói-kutatói pályát?

Biztosan jól hangzana, hogy mindig is kutató tanár szerettem volna lenni, de a valóság ennél prózaiabb. A pedagógia szakon estis csoportban hatan jártunk öt éven keresztül, ami megfelelő időt adott arra, hogy a Tanszék (akkor még tanszék volt a mai Intézet) kollégái megismerjenek, és egy megüresedő státuszra tanársegédi állást kínáljanak a diploma megszerzését követően. Néhány évig félállásban, az iskolában is tanítottam az egyetemi feladataim mellett, de ezt hosszabb időn keresztül már nem lehetett összeegyeztetni. Ma elsősorban tanár és pedagógia szakos hallgatókat tanítok egy modern tanári szerepfelfogás mentén, és a kutatásaim fókuszában is ez áll.

- Lényegében az alapítás óta vezetted az Illyés Sándor Szakkollégiumot. Hogyan lettél az intézmény igazgatója, miért mondtál igent a felkérésre?

Fontos tudni, hogy a szakkollégium hallgatói kezdeményezésre jött létre, a legendák szerint az igazgatói posztra is ők tettek javaslatot. Engem a Kar akkori dékánja, Hunyady György professzor úr kért fel, és rövid gondolkodási idő után igent mondtam. A feladatot kihívásként fogtam fel, és éreztem, hogy sok időt és energiát fog felemészteni, de azt nem gondoltam, hogy ennyire sokat. Azóta megházasodtam, született két gyönyörű kislányom – akik együtt fejlődnek a szakkollégiummal –, ami még nehezebbé teszi az igazán este-éjjel élő kollégium vezetését.

- Mit tartasz az elmúlt öt év legnagyobb eredményének?

Három elemet emelnék ki az elmúlt öt év eredményei közül. Egyrészt az egyetem vezetésének és a Pedagógikum karainak köszönhetően az Illyés Sándor Szakkollégium olyan támogatást kapott, ami az általános gazdasági bajok ellenére életképessé és folyamatosan fejlődővé tette szakkollégiumunkat. Az egyetemen belüli elfogadottságunkat mutatja, hogy lehetőséget kaptunk több egyetemi TÁMOP-pályázathoz való aktív bekapcsolódásra, fejlesztési források felhasználására. Másrészt a szakkollégisták egyre több szakmai sikert érnek el, sokan helyezettek lettek az OTDK-n, konferenciákon adnak elő itt-hon és külföldön. Harmadrészt kezd kialakulni egy „illyéses identitás”, melynek egyik legfőbb erénye a társadalmi szolidaritás, a másokért való tenni akarás. Ha valaminek, akkor ennek örülök a leginkább, illetve annak, egyre többen büszkéek arra, hogy az Illyés Sándor Szakkollégiumnak tagjai voltak vagy ma is azok.

- A felsőoktatás minőségének javítását, valamint az egyetemi kutatások előmozdítását célzó TÁMOP-projektben – az ELTE szakkollégiumai közül egyedüliként – intézményünk is részt vesz. A fejlesztések nyomán hogyan képzeld el a szakkollégiumot öt év múlva?

Szeretném, ha a Pedagógikum mindhárom karán tanuló hallgatók és ott dolgozó oktatók egyaránt sajátjuknak tekintenék a szakkollégiumot, és egyben a kutató hallgatók kinevelésének bázisává válnánk. Fontos lenne, hogy az egyetemi oktatói és kutatói utánpótlás mellett a szakkollégium a tehetséges, pedagógusi pályára készülő fiatalok műhelyévé is válna, ahol a kutatások mellett igényes szakmai gyakorlatok megszerzésére is lehetőség volna. Jelenleg is azon dolgozunk, hogy olyan kutatóhelyekkel és szakmai gyakorlatot biztosító szervezetekkel kössünk megállapodásokat, melyek a Pedagógikum hallgatói számára elősegíthetik a valódi szakmai fejlődést, továbbfejlődést.

- Végül egy személyesebb kérdés: idén megszületett második lányod, Zóra. A munkán kívül hogyan telt a kibővült család első nyara?

Erre a kérdésre nehéz kimerítő választ adni gyermekem még nem nevelő fiataloknak. Sokáig nem lehetett gyerekünk, majd három éve megszületett Hanna lányunk. Mondták sokan, hogy a gyermek jelentősen meg fogja változtatni az életünket – persze készültünk is rá –, de ekkora váltásra nem gondoltunk. A második lányunk tavasszal született, azóta szinte már semmire nincs időnk. A nyár ezzel együtt gyorsan és nagy boldogságban telt, amit az koronáz meg, hogy a két lányunk ragaszkodik egymáshoz, szeretik egymást.

ZÁSZKALICZKY PÉTER

Főiskolai tanár, az ELTE BGGYK Általános Gyógypedagógiai Tanszék vezetője



- A szakkollégiumban egyre intenzívebb az érdeklődés a sajátos nevelési igényű, illetve a hátrányos helyzetű diákok iránt. Ön mit tart e területek legaktuálisabb kérdéseinek?

A megnövekedett érdeklődés azért nagyon fontos, mert sokan ezt a kérdést mellékesnek tartják, megoldását valahol a közoktatási rendszer perifériáján képzelik el, miközben ezeknek a tanulóknak a száma nő és nőni fog, igen fontos tehát, hosszú vagy akár már középtávon is az ország jövőjét befolyásoló kérdés, hogy ne rekesztődjenek ki azokból az oktatási lehetőségekből, melyek biztosíthatják, hogy hasznosítható tudással és szakképzettséggel lépjenek ki a rendszerből. Sőt, ugye a fogalom azt takarja, hogy ennek érdekében nekik többszolgáltatásokat kell nyújtanunk, sajátos igényeiket kellően differenciált pedagógiai kínálattal kell kielégítenünk. S mindezt, amennyire csak lehetséges, nem elszigetelt, szegregált környezetben, hanem a többségi közoktatási intézményekben. Léteznek erre Magyarországon jó gyakorlatok, és persze az említett populáció önmagában is nagyon heterogén, de ma azt látom, a jelen társadalmi változásai és az éppen jelentősen módosuló jogszabályok az ellenkező irányba mozdítják vagy fogják még inkább mozdítani a folyamatokat, a befogadás helyett a további kirekesztés tendenciáinak veszélyét érzékelem. Ezért nagyon fontos tehát, hogy a szakkollégium hallgatói, a pedagógia, a pszichológia és a gyógypedagógia művelőinek jövőbeli elitje érzékeny a témára, ami egyébként komplex jellegénél fogva kiváló alkalom arra is, hogy a három szaktudomány és szakterület eltérő megközelítési módjait és módszereit szintézisbe olvaszthassa.

- A TÁMOP keretében megvalósuló kutatásában az iskolai és a társadalmi inklúzió feltételrendszerét, valamint korlátait vizsgálja. Hogyan fordult e kérdés felé?

Ha valaki segítő szakember, kutatóként olyan tudományt művel és oktatóként olyan diszciplínát tanít leendő segítő szakembereknek, melynek tudományos kérdésfeltevéseit is önnön praxisa fogalmazza meg, akkor hamar eljut addig a pontig, hogy végső soron minden segítségnyújtási forma, oktatási metódus, nevelési eljárás, szolgáltatás, terápia, rehabilitációs módszer értéke azon mérhető, mennyiben segíti elő azok társadalmi integrációját, participációját, akiknek felkínáltuk. Az inklúzió azt jelenti, hogy senki nem szorul ki valamely eltérő tulajdonsága vagy képessége miatt azon intézmények használatából, melyeket mindenki más használ, és nem szorul ki azoknak a közösségeknek a mindennapjaiból, melyek a társadalom szövetét alkotják. Gyógypedagógus vagyok, a fogyatékos emberek részvételének lehetőségei és korlátai érdekelnek, mindannak tehát, amit szakemberként teszek vagy kutatóként vizsgálok, arra kell irányulnia, hogy mind a közoktatás rendszerében, mind a társadalom bármely más intézményében

vagy közösségében az legyen a természetes, hogy ahelyett, hogy speciális szükségletekhez speciális intézményeket hoznánk létre, a többségi intézményt és szolgáltatásokat támogassuk ki annyira, hogy senki ne rekesztődhessen ki ezek igénybevételéből vagy használatából.

- Mint gyógypedagógiát oktató tanár, mit érzel, mennyire nyitottak a BGGYK diákjai a szakkollégiumra?

Tudom, hogy kevesen vannak bárczisok a szakkollégiumban. Akik ott vannak vagy voltak, kiváló hallgatók és kitűnő emberek, többségüket közelről is jól ismerem – az egyik a demonstrátorom volt, a másik nálam szakdolgozott és TDK-zott, és időközben én lettem a doktori témavezetője, a harmadikkal éppen egy közös külföldi tanulmányutat és konferencia-előadást készítettünk elő egy speciálkollégium keretében – de ez bizonyos, hogy lehetnének jóval többen, legalábbis arányuknak megfelelően a másik két kar hallgatóinak számához viszonyítva. Egyrészt talán erőteljesebb kampány kellene, nem biztos, hogy mindenkihez elértek az információk arról, miért jó, miért érdemes szakkollégistának lenni. Másrészt az a benyomásom, hogy a szakkollégium profilját árnyaltabbá lehetne tenni: a kutatási tevékenység az egyik, lehet, hogy a legfontosabb preferencia egy szakkollégium működésében, de ez tapasztalataim szerint más mértékben vagy másként vonzó egy leendő kognitív pszichológus, mint egy leendő gyógypedagógus számára. A hallgatói kiválóságnak, a leendő szakmai elit kinevelésének más mutatói is vannak, ha tehát a szakkollégium profiljában, kurzuskínálatában és tevékenységeiben a kutatásra felkészítő elemek mellett hangsúlyosabbá válnának a szakmapolitikával, érdekképviseléssel, rendszerirányítással kapcsolatos momentumok is, akkor talán változhatna a jelenlegi aránytalanság.

- A szakkollégium egyik alappillére az interdiszciplinaritás. Milyen közös kutatási területeken dolgozhat együtt egy gyógypedagógia szakos hallgató a pszichológia, az egészség- vagy a neveléstudomány más területeiről érkező diáktársaival?

Sok téma van, ami nemcsak hogy lehetővé teszi, de egyenesen meg is követeli a több nézőpontból közelítést, a dialógust és diszkussziót. Az iskolai és a társadalmi integráció, tágabban az esélyegyenlőség kérdései biztosan ilyenek, de az egészen általános tudományelméleti kérdésektől kezdve a spektrum egészen széles lehet egészen az olyan speciális területekig menően, mint például a tanulási zavarok kérdésköre.

- Ön a szakkollégium stratégiai munkálatainak aktív résztvevője. Hogyan értékeli az itt folyó munkát?

A 2010–2011-es tanévben vehettem részt a stratégiai bizottság munkájában. Az ezzel kapcsolatos beszélgetések izgalmasak és inspirálók voltak, lelkes és innovatív csapatot ismerhettem meg ez alatt a három-négy alkalom alatt. A szakkollégiumot mint intézményt általánosságban rendkívül fontosnak tartom, ahogyan konkrétan ezt a szakkollégiumot is, jó, hogy a három kar legtehetségesebb hallgatói együtt dolgozhatnak olyan témákon, melyek a három terület közös vetületén helyezkednek el. Jó, hogy mintát

mutathatnak az önszerveződésre, az önrendelkezésre, a saját tanulási folyamatok önirányítására. És jó, hogy a szakkollégium társadalmi tevékenysége szoros összhangban áll tanulmányi vagy kutatói irányultságával. Példa arra, amit egy korábbi kérdésnél mondtam: az, hogy valójában mit ér mindaz, amit a pszichológia, a neveléstudomány vagy a gyógypedagógia együtt és külön kutat, tanít és képvisel, végső soron azon áll vagy bukik, hogy a szakkollégisták mindezen keresztül kialakuló értelmezései és kiformalódó értékei leérnek-e a tiszadobi gyermekotthon lakóihoz. Azon a toborzást célzó bemutatkozó prezentáción, amit néhány hete az egyik évfolyam-előadásomon a szakkollégium képviselője tartott a hallgatónak, azt láthattam, hogy leérnek hozzájuk. Ha pedig így van, akkor a szakkollégium munkája sikeresnek mondható. Ebben az értelemben kívánok a továbbiakhoz is sok sikert.

IV. ADATTÁR

Jelen adattár az ELTE Illyés Sándor Szakkollégium oktatóinak, végzett hallgatóinak névsorát, valamint egykori és jelenlegi szakkollégistáink szakmai és közéleti eredményeinek listáját tartalmazza. Az oktatók névsorát a 2011-es őszi félévvel zártuk le, a lista kizárólag a kurzusvezetőket tartalmazza. A hallgatói teljesítményeket összegző jegyzékeket önbevallásos módon, illetve a szerkesztők gyűjtése alapján állítottuk össze, így a teljesség igénye nélkül készültek.

AZ ELTE ILLYÉS SÁNDOR SZAKKOLLÉGIUM
VEZETŐSÉGE (2007–2011)

IGAZGATÓ

Lénárd Sándor

VÁLASZTMÁNYI ELNÖKÖK

(kronologikus sorrend)

Takács Ádám Farkas Anikó Laufer Viktória Anna Gelniczky Luca Orsolya

KÖZGYŰLÉSI ELNÖKÖK

(kronologikus sorrend)

Kiss Zsolt Pósch Krisztián Péter Gégöl Júlia Timár Gabriella

KOLLÉGIUMI NEVELŐK

(kronologikus sorrend)

Oláh Viktória Malinka Judit Gégöl Júlia Ágoston Csilla

MENTOROK

(alfabetikus sorrend)

Szabó Zoltán András Takács Ádám

AZ ELTE ISSZK STRATÉGIAI TESTÜLETEI

STRATÉGIAI BIZOTTSÁG (2010)

(alfabetikus sorrend)

Laufer Viktória Anna Lénárd Sándor Molnár Beáta Szabó Zoltán András
Takács Ádám Timár Gabriella Varga Júlia

STRATÉGIAI MUNKACSOPORT

(létrehozta a Pedagógikum Szakmai Koordináló Tanácsa, 2010)

(alfabetikus sorrend)

Balázs János Donáth Péter Fábri György Halász Gábor Lénárd Sándor

STRATÉGIAI BIZOTTSÁG (2011–2012)

(alfabetikus sorrend)

Endrődi Vince Gelniczky Luca Orsolya Fábri György Halász Gábor
Hunyady György Lehmann Miklós Lénárd Sándor
Stefanik Krisztina Szabó Zoltán András Takács Ádám Zászkaliczky Péter

AZ ELTE ILLYÉS SÁNDOR SZAKKOLLÉGIUM OKTATÓI (2007–2011)

(alfabetikus sorrend)

Név	Tanított tárgy címe
Bányai Sándor	Élménypedagógia és facilitátorképzés; Kaland- és outdoor pedagógia; Emberi jogok és az élménypedagógia
Boreczky Eleméerné	Interkulturális pedagógia és pszichológia
Csömör Károly	Jelnyelv
Demetrovics Zsolt	Addiktológia; Új szintetikus drogok (GHB) kutatása; Gambling
Dúll Andrea	Ökológiai pszichológia; Virtuális és valós terek pszichológiája
Ehman Bea	Izolált csoportok narratívái
Fábri György	Tudományelméleti és -szervezési alapismeretek
Fülöp Márta	Motivált társadalom

Gabnai Katalin	Drámapedagógia; Alkalmazott néprajz a nevelésben; Hagományismeret
Golden Dániel	Drámapedagógia (tanítási dráma)
Gyevi-Bíró Eszter	Drámapedagógia: bábos, mozgásos, táncos gyakorlatok
Győri Miklós	Autizmus
Győriné Stefanik Krisztina	Autizmus
Halász Gábor	Oktatáspolitikai; Szakképzés és politika
Hauber György	Közgazdaságtani alapozó
Hegedűs Judit	Kriminálpedagógia és -pszichológia
Hevesi Krisztina	Szexuálpszichológia; Sportpszichológia; Stressz, megküzdés és pszichológiai immunitás a sportpszichológiában
Hunyady György	Tudományelméleti és -szervezési alapismeretek; Motivált társadalom; Jog és pszichológia; Politikai és valláspszichológiai kutatások
Katona Éva	Médiaismeret
Kerekes Valéria	Meseterápia
Kiss-Lukasik Tímea	Színházterápia
Körömi Gábor	Drámapedagógiai készségfejlesztés és játékvezetés
Lénárd Sándor	Előadói készségek fejlesztése; Tehetségnevelési gyakorlat; Előadástechnika; Tudományszervezési gyakorlat; Érvéstechnika; Kutatási profilok szervezése
Murányi Irén	Önismeret
Nagy Henriett	Megküzdés a pozitív pszichológiában
Nahalka István	Kutatásmódszertani speciálkollégium; Méréselméleti alapismeretek; Komprehenzív pedagógia; Tesztelmélet
Németh András	Pedagógiatörténeti antropológia; Pedagógiatörténeti kutatások
Novák Géza Máté	Drámapedagógia
Oláh Artilla	Megküzdés a pozitív pszichológiában
Ollé János	Kutatásmódszertani szeminárium
Pósch Krisztián Péter	Statisztikai alapozó; Statisztikai programok használata; Előadástechnika
Preisz Leila	Kutatásmódszertani speciálkollégium
Ragó Anett	Implicit és explicit stratégiák a kategóriatanulásban
Süli Ágota	Személyiségzavarok
Szabó Ágnes	Kutatásmódszertani szeminárium
Szabolcs Éva	Kvalitatív kutatásmódszertan
Szabó Mónika	Szenzitivitás és tolerancia tréning
Szivák Judit	Emberi jogok és az élménypedagógia; Emberjogi tréning
Takács Ádám	Szakkollégiumi proszeminárium; Kognitív-fejlődés záróvizsga-felkészítő; Oktatási idegtudomány
Tanács János	Érvéstechnika
Ujhelyi Adrienn	Digitális társadalom
Vámos Ágnes	Pedagógiai szakfejlesztés
Zöldy Anna Viola	Angol felsőfokú nyelvoktatás

AZ ELTE ILLYÉS SÁNDOR SZAKKOLLÉGIUM ALUMNI TAGJAI (2006–2011)¹

TISZTELETBELI ALUMNI TAGOK

Baumstark Beáta Ilyash György Tőke Szabolcs

2008–2009. TAVASZI FÉLÉV

Név	Modul
Bognár Borbála Ildikó	Drámapedagógia
Erdélyi Zsuzsanna	Stressz, megküzdés és pszichológiai immunitás a sportpszichológiában
Fodor Judit	Motivált társadalom
Frankó Luca	Ökológiai pszichológia
Gégyöl Júlia	Drámapedagógia
Illés Gergely	Ökológiai pszichológia
Kiss Zsolt	Motivált társadalom
Komlós Judit	Motivált társadalom
Kopácsi Laura	Stressz, megküzdés és pszichológiai immunitás a sportpszichológiában
Malinka Judit	Stressz, megküzdés és pszichológiai immunitás a sportpszichológiában
Mult Eszter Ágnes	Motivált társadalom
Pósch Krisztián Péter	Motivált társadalom
Schnellbach Máté	Komprehenzív pedagógia
Sikó Dóra	Komprehenzív pedagógia
Simkó Rita	Motivált társadalom
Szabó Zoltán András	Fejezetek a pedagógiatörténeti antropológiából
Szentkuti Katalin	Ökológiai pszichológia
Szukics Alexandra	Stressz, megküzdés és pszichológiai immunitás a sportpszichológiában
Takács Ádám	Drámapedagógia
Timár Gabriella	Stressz, megküzdés és pszichológiai immunitás a sportpszichológiában
Torma Zita	Drámapedagógia
Zemancsik Adrienn	Drámapedagógia

2009–2010. TAVASZI FÉLÉV

Név	Modul
Ágoston Csilla	Digitális társadalom
Farkas Anikó	Oktatáspolitikai
Karap Zsuzsanna	Drámapedagógia
Kiss Barbara	Digitális társadalom

¹ Jelen összesítés az ELTE Illyés Sándor Szakkollégium (korábbi nevén: ELTE Pszichológiai, Nevelés- és Egészségtudományi Szakkollégium) 2007. március 26-ai megalakulásától a 2011. május 31-én megrendezett modulzáró vizsgáig tartalmazza a végzett szakkollégisták névsorát.

Kunt Zsuzsanna	Oktatáspolitiká
Laufer Viktória Anna	Digitális társadalom
Reindl Antónia	Stressz, megküzdés és pszichológiai immunitás a sportpszichológiában

2010–2011. ŐSZI FÉLÉV

Név	Modul
Erdei Péter	Szexuálpszichológia
Fehértavi Alexander	Szexuálpszichológia
Török Judit	Oktatáspolitiká
Varga Júlia	Oktatáspolitiká

2010–2011. TAVASZI FÉLÉV

Név	Modul
Molnár Ágnes	Kriminálpedagógia és -pszichológia

AZ ELTE ILLYÉS SÁNDOR SZAKKOLLÉGIUM TAGJAINAK SZAKMAI-KÖZÉLETI TELJESÍTMÉNYE (2006–2011)

PUBLIKÁCIÓK

- ÁGOSTON Cs. (2011): „Binge drinking”: határok, okok, következmények – dolgozat a serdülőkorúak és egyetemisták alkoholfogyasztásáról. *Tudományperspektíva*, 6. I. sz. 113–132.
- ÁGOSTON Cs. – KOSTYÁL G. (2011): A koffein mint pszichostimuláns hatása a kreatív gondolkodásra. *Tudományperspektíva*, 6. I. sz. 151–184.
- BOGNÁR B. (2011): A jobb- és baloldaliság, a liberalizmus és konzervativizmus összefüggése a nemzeti identitással. *Tudományperspektíva*, 6. I. 9–46.
- BUKUS B. – SIKÓ D. (2011): *Menekült gyermekek fejlesztése*. Önkéntes Interkulturális Pedagógiai Munkacsoport, Budapest.
- DEMETROVICŰ Zs. – URBÁN R. – NAGYGYÖRGY K. – FARKAS J. – ZILAHY D. – MERVÓ B. – REINDL A. – ÁGOSTON Cs. – KERTÉSZ A. – HARMATH E. (2011): Why do you play? The development of the motives for online gaming questionnaire (MOGQ). *Behavior Research Methods*, 43. 3. sz. 814–825.
- FARKAS A. (2008): Az európai integráció a felsőoktatás és a szakképzés terén. *Tudományperspektíva*, 3. I. sz. 103–119.
- FARKAS A. (2009): Az iskolai állampolgári nevelés szerepe a politikai szocializációban. *Tudományperspektíva*, 4. I. sz. 7–40.
- FARKAS A. – KUNT Zs. – SOMSÁK Zs. – TÖRÖK J. – VARGA J. (2010): *Kvalifikációs reform és szakképzés*. Illyés Sándor Szakkollégium, Budapest.
- FERENCZ B. – SIKÓ D. (2010): Hollós Róbertné és a magyarországi játszóházak 40 éve. *SZÍN*, 14. 3. sz. 74–78.

- FODOR J. (2009): A politikai baloldal és jobboldal értékrendje a politikai rendszer szocializáció hatásának függvényében. *Tudományperspektíva*, 4. 1. sz. 60–79.
- FODOR J. – TAKÁCS Á. (2008): Interjú Magyar Bálinttal. *Tudományperspektíva*, 3. 1. sz. 87–91.
- FÖLDES T. (2011): Kreativitás a tudományban. Egy komputatív megközelítés. *Tudományperspektíva*, 6. 1. sz. 47–78.
- FRANKÓ L. (2010): Beteg családok gyógyító gyermekei. *Mindennapi Pszichológia*, 2. 6. sz. 47.
- FRANKÓ L. – SOMSÁK Zs. (2008): Interjú Szebedy Tassal. *Tudományperspektíva*, 3. 1. sz. 93–101.
- HORDÓSY R. – KISS Zs. (2008): Interjú Derényi Andrásal. *Tudományperspektíva*, 3. 1. sz. 57–74.
- HORDÓSY R. – TAKÁCS Á. (2010): Az oktatáskutatás diszciplináris elemzése. In: LÉNÁRD S. (szerk.): *Összefoglaló jelentés az oktatáskutatás főbb nemzetközi trendjeiről*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 72–104.
- KIS O. (2009): Király Odett – a férfi és női irodalom határterületei. In: LENGYEL I. Zs. (szerk.): *Az ismert és az elismert*. Ráció Kiadó, Budapest. 105–111.
- KÓBOR A. – TAKÁCS Á. – CSÉPE V. (2010): A végrehajtó funkciók neuro-pszichometriai perspektívából. *Pszichológia*, 30. 3. sz. 233–252.
- KOMLÓS J. (2009): Gyerekek és felnőttek implicit nemi sémáinak vizsgálata auditoros stroop hatással és forrásemlékezeti vizsgálattal. *Tudományperspektíva*, 4. 1. sz. 80–93.
- KOVÁCS Á. (2009): A fizikai aktivitás szerepe a serdülőkorú dohányzásban. *Tudományperspektíva*, 4. 1. sz. 94–103.
- KOVÁCS É. – BALOG P. – PREISZ L. (megjelenés alatt): A Poszttraumás Stressz Kérdőív pszichometriai mutatói hazai mintán. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, Vol. 12.
- KUNT Zs. (2008): A világtalanság mint világeremtő lehetőség. *Tudományperspektíva*, 3. 1. sz. 121–134.
- LUKÁCS B. (2008): Az előzetes információs és az elvárások hatása az ízelelésre. *Tudományperspektíva*, 3. 1. sz. 31–45.
- MALINKA J. (2009): Betekintés: a boldogság természetéről és annak tartós fenntartásáról. *Tudományperspektíva*, 4. 1. sz. 104–118.
- MULT E. Á. (2009): A társas identitás és az önértékelés kapcsolatának vizsgálata egyetemista populációban. *Tudományperspektíva*, 4. 1. sz. 119–145.
- MULT E. Á. – SZABÓ Z. A. (2008): Interjú Hrubos Ildikóval. *Tudományperspektíva*, 3. 1. sz. 77–84.
- NAHALKA I. – MÓZESSY R. D. (2011): *Tehetségkutatás a gyakorlatban. A tehetséggondozás hazai és nemzetközi komparatistikai kutatása. A kutatás keretei és elméleti kiindulópontjai*. ELTE, Budapest. <http://tehetseg.elte.hu/wp-content/uploads/2011/07/A-tehets%C3%A9gkutat%C3%A1s-kiindul%C3%B3pontjai-2011-4.pdf> (Letöltés ideje: 2012. január 26.)
- PÓSCH K. P. (2010): Milgram újratöltve. *Tudományperspektíva*, 5. 1. sz. 202–230.
- REINDL A. (2010): Hallgatói elégedettség a közélet tükrében. Egyetemisták elégedettségének és hallgatói közéletének vizsgálata. *Tudományperspektíva*, 5. 1. sz. 87–116.
- SIKÓ D. (2007): Inkluzív pedagógia és önszabályozó tanulás az állami gondozásban nevelkedő gyermekek kapcsán. *Tudományperspektíva*, 2. 2. sz. 107–110.
- SIKÓ D. (2008): Felvételi vizsga. In: TRENCSENYI L. (szerk.): *Jorgosz közlegény jelentései a 38. kilométerről*. Új Helikon Bt. 173–176.
- SIKÓ D. (2009): Petrolay Margit – Egy életmű a mese szolgálatában. *A Kisgyermek*, 3. 4. sz. 10.
- SOMSÁK Zs. (2007): Hit és a mentális-fizikai egészség együttjárása. *Tudományperspektíva*, 2. 1. sz. 81–90.
- SENTKUTI K. (2007): Érzelmi intelligencia és az élettel való elégedettség. *Tudományperspektíva*, 2. 2. sz. 63–69.

- TAKÁCS Á. – KÓBOR A. – CSÉPE V. (2010): Zavarok a diagnózisban? A figyelmi atipikusság „intuitív diagnosztikája” és neuropszichológiai profilja. *Pszichológia*, 30. 3. sz. 253–271.
- TIMÁR G. (2009): Az olimpiához kötődő attitűdök a 2008-as pekingi játékok tükrében, avagy forog-e Coubertin báró a sírjában? *Tudományperspektíva*, 4. 1. sz. 209–220.

HAZAI ÉS MAGYAR NYELVŰ KONFERENCIÁK, TANULMÁNYI VERSENYEK

(A helyszín csak abban az esetben van feltüntetve, ha az
a konferencia neve alapján nem beazonosítható.)

- ÁGOSTON Cs. (2011): *A koffein mint pszichostimuláns hatása a kreatív gondolkodásra*. Jedlik Ányos Szakmai Napok.
- ÁGOSTON Cs. (2011): *Hogyan hat a koffein a kreativitásra?* Kemény Dió Konferencia.
- BUKUS B. – SIKÓ D. (2010): *Státusszal rendelkező menekült gyermekek oktatási-nevelési valósága 2010-ben Magyarországon*. X. Országos Neveléstudományi Konferencia.
- FRANKÓ D. – PREISZ L. (2010): *A hamis emlékek fenomenológiai természete – valódi emlékezés?* Kardos Lajos Pszichológiai Verseny.
- KÓBOR A. – TAKÁCS Á. (2011): *Alcsoportok hatékony azonosítása a neuropszichológiában látens osztályelemzéssel* (szimpózium előadás). A Magyar Pszichológiai Társaság XX. Országos Tudományos Nagygyűlése.
- LAKOS R. – SIKÓ D. (2010): *A jelnyelv szerepe és helyzete a felnőttképzésben*. Magyar Nemzeti és Nemzetközi Lifelong Learning Konferencia.
- MARJAI K. (2009): *Az addiktológia korszerű (európai) szemlélete*. VII. Országos Addiktológiai Kongresszus.
- NOVÁK G. M. – DESZPOT G. – MARJAI K. (2011): *Intenzív tanulási helyzetek megváltozott oktatási környezetben: egy hároméves nemzetközi projekt oktatói és hallgatói tapasztalatai*. XI. Országos Neveléstudományi Konferencia.
- PÓSCH K. P. (2011): *Azt kapjuk, amit megérdemlünk – és jól van ez így, avagy az igazságos világba vetett hit Magyarországon*. XII. Eötvös Konferencia.
- PÓSCH K. P. (2011): *Értékek és moralitás a mai magyar társadalomban – Határok nélkül?* XV. Pszichonapszis – Budapesti Pszichológiai Napok.
- PÓSCH K. P. (2011): *Kik állnak a magyarországi zöldek mögött? – Az LMP támogatóinak pszichológiai profilja a 2010-es országgyűlési és önkormányzati választás tükrében*. XVI. Bolyai Konferencia.
- PÓSCH K. P. (2010): *Szív, ösztön, elvek – Az értékek és politikai elköteleződés hatásainak vizsgálata a boldogságra*. Kardos Lajos Pszichológiai verseny.
- PREISZ L. (2010): *Valóság-e a hamis emlékeink?* XIV. Pszichonapszis – Budapesti Pszichológiai Napok.
- SCHNELLBACH M. – SIKÓ D. (2008): *Öt lépés a szelekciótól a komprehenzivitásig*. A Kiskörösi Többszempélyű Kistérségi Társulás, valamint a Barcsi Nevelési és Oktatási Intézmények részére az EDUCATIO Kht. által szervezett konferencia.
- SIKÓ D. (2011): *Esélyteremtés és jelnyelvi társadalom az oktatásban*. Multilingualism in Europe.
- SZABÓ Z. A. – TAKÁCS Á. (2008): *Az Illyés Sándor Szakkollégium koncepciója – a pszichológiai, nevelési- és egészségtudományi tehetséggondozás egy lehetséges integrációja*. A Magyar Pszichológiai Társaság XVIII. Országos Tudományos Nagygyűlése.

- SZABÓ Z. A. (2011): *Diskurzusok a trifurkáló iskolarendszerről*. Magyar Tudományos Akadémia, Pedagógiai Bizottság, Neveléstörténeti Albizottság konferenciája.
- SZABÓ Z. A. (2011): *Számítógéppel segített modellezés és kvalitatív tartalomelemzés az 1924-es középiskolai törvény példáján*. XI. Országos Neveléstudományi Konferencia.
- SZENTKUTI K. (2011): „No, mi az fiam, vak vagy?” – *A család segítő és/vagy gátló szerepe a látássérült emberek életében*. XV. Pszinapszis – Budapesti Pszichológiai Napok.
- SZENTKUTI K. (2011): *A család és a közösségek segítő vagy gátló szerepe a látássérült emberek életvezetésében (workshop)*. Magyar Családterápiás Egyesület XXV. Jubileumi Vándorgyűlése.
- TAKÁCS Á. – KÓBOR A. (2009): *ADHD a saját környezetében*. XIII. Pszinapszis – Budapesti Pszichológiai Napok.
- TAKÁCS Á. – KÓBOR A. – TÁRNOK Zs. (2010): *A kompenzációs mechanizmusok szerepe az ADHD kognitív profiljában*. A Magyar Pszichológiai Társaság XIX. Országos Tudományos Nagygyűlése.
- TÁRNOK Zs. – TAKÁCS Á. – KÓBOR A. (2011): *Fluencia stratégiák ADHD-ban: nyelvi kompenzációs lehetőségek* (poszter). A Magyar Pszichiátriai Társaság XVI. Vándorgyűlése.
- VARGA J. (2011): *Az andragógusok elhelyezkedési lehetőségei*. Andragógiai Szakmai Nap, ELTE PPK.
- VARGA J. (2010): *Konferencia a demokráciára nevelésről*. Illyés Sándor Szakkollégium Szakmai Napok (főszerző).

KÜLFÖLDI ÉS IDEGEN NYELVŰ KONFERENCIÁK

(A helyszín csak abban az esetben van feltüntetve, ha az a konferencia neve alapján nem beazonosítható.)

- KÓBOR A. – TAKÁCS Á. – URBÁN R. – CSÉPE V. (2011): *The latent class analysis of subclinical ADHD symptoms in parent and teacher report*. 3rd International Congress on ADHD.
- PÉTERVÁRI J. (2011): *Creativity in chess*. Follow Your Dreams, Make Life Happen – EFPSA Congress XXV.
- PÓSCH K. P. (2011): *Abstraction leads us to happiness? – Personality, need for cognition, values, support for external systems, belief in a just world, religious motivation, religion, politics and their impact upon happiness*. Follow Your Dreams, Make Life Happen – EFPSA Congress XXV.
- PÓSCH K. P. (2011): *From the Ashes of Twin Towers – Individual's Memories and Interpretations of 9/11*. Who is „us” and who is „them” after 9/11 – Reflections on Language, Culture and Literature in Times of Ideological Clashes, University of Szczecin.
- PÓSCH K. P. (2011): *Societies Coping with Threats Related to Minorities – The Case of 9/11, Arab Americans and its Implications*. The „9/11” Decade – Rethinking Reality, University of Brighton.
- SZABÓ Z. A. (2012): *Computer-aided modeling and qualitative content analysis of the parliamentary debate of the secondary school act in Hungary (1924)*. Histories of Education Summer School Conference for Postgraduate Students, University of Lisbon. (befogadott absztrakt)
- SZABÓ Z. A. (2011): *Die Lehrerbildung in Europa – Geschichte, Struktur und Reform II*. Eger. (szervező)
- SZABÓ Z. A. (2012): *International patterns in the construction of the Hungarian tripartite secondary school system (1921–1924)*. XXXIV. International Conference for the History of Education. (befogadott absztrakt)

- SZABÓ Z. A. (2011): *The reform of the Hungarian middle schools (1924)*. Die Lehrerbildung in Europa – Geschichte, Struktur und Reform I. Eger.
- TAKÁCS Á. – KÓBOR A. – TÁRNOK ZS. – CSÉPE V. (2011): *Fluency strategies in ADHD: language-based compensatory behavior in task solving*. 3rd International Congress on ADHD.
- TAKÁCS Á. – KÓBOR A. – TÁRNOK ZS. – VARGHA A. – CSÉPE V. (2011): *Mismatching behavioral subtypes and cognitive neuropsychological clusters in ADHD* (poster). 22nd EUNETHYDIS Meeting, Budapest.

OTDK-RÉSZVÉTELEK

2011

I. helyezés

- Pösch Krisztián Péter: Kísérlet a vallással és politikával kapcsolatos pszichológiai konstruktumok komprehenzív modelljének felállítására (Témavezető: Krekó Péter és Hunyady György)
- Szabó Ágnes – Fehér Balázs – Fodor Judit – Simkó Rita: „Valóság és ideológia” – jobb-bal érték-skála, egy új mérőeszköz kidolgozása a politikai ideológiák mérésére (Témavezető: Tardos Róbert)

III. helyezés

- Font Orsolya: A nem verbális fluencia stratégiáinak fejlődése 8–12 éves korban. (Témavezető: Takács Ádám)
- Horváth László: Kulturális Projekt Ciklus Menedzsment: elég-e a(z) (alap)műveltség a boldoguláshoz? (Témavezető: Arapovics Mária)
- Pösch Krisztián – Preisz Leila – Fehértavi Alexander: „De benne volt a hírekben!” – Hírreprezentáció és politikai korrektség Magyarországon (Témavezetők: Krekó Péter és Hunyady György)

Különdíj

- Erdei Péter – Márki Gabriella: A harcművészeti oktatás hatása a hibamonitorozásra és a hibákkal való megküzdésre (Témavezető: Hevesi Krisztina és Takács Ádám)

Részvétel

- Ágoston Csilla – Kostyál Gergely: A koffein mint pszichostimuláns hatása a kreatív gondolkodásra (Témavezető: Takács Ádám)
- Eisinger Andrea – Magi Anna – Malinka Judit: Bűnelkövető fiatalok érzelm-felismerése és impulzivitása (Témavezető: Rózsa Sándor)
- Endrődi Vince: Kísérlet kortárs rajzfilmsorozatok pedagógiai értelmezésére (Témavezető: Mészáros György)
- Kálmán Kristóf – Vida Norbert: A nappali álmodozás végrehajtó működésbeli háttere (Témavezető: Takács Ádám)
- Kis Orsolya: Vlagyimir Szorokin Dostoevsky-trip című drámája A félkegyelmű tükrében (Témavezető: Kroó Katalin)
- Török Judit – Varga Júlia: A learning outcomes megközelítés a felsőoktatásban – A Kodolányi János Főiskola Turizmus Tanszékéről készült esettanulmány alapján (Témavezető: Lénárd Sándor)

2009

II. helyezés

Schnellbach Máté – Sikó Dóra: Sémák és modellek. Pedagógusok vélekedései a hátrányos helyzetű és az esélyegyenlőséggel kapcsolatban (Témavezető: Nahalka István)

III. helyezés

Komlós Judit – Lukács Bence: (Ne) hallgass az eszedre? Előnyös-e a döntéshozatalban a nemtudatos gondolkodás? (Témavezető: Mérő László)

Különdíj

Tóth Dóra – Gégöl Júlia – Angyalová Monika – Szabó Anna – Erdélyi Zsuzsanna: Csináljunk tesztet! „Mi lenne, ha növény lenne?” Egy új projektív teszt (Témavezető: V. Komlósi Annamária)

KÖZTÁRSASÁGI ÖSZTÖNDÍJASOK

(alfabetikus sorrend)

- Ágoston Csilla: 2011/2012 • Bognár Borbála Ildikó: 2011/2012 • Farkas Anikó: 2007/2008, 2008/2009, 2009/2010 és 2010/2011 • Fodor Judit: 2008/2009 • Horváth László: 2011/2012
- Komlós Judit: 2009/2010 • Kunt Zsuzsanna: 2007/2008 és 2009/2010 • Pósch Krisztián Péter: 2011/2012 • Preisz Leila: 2011/2012 • Somsák Zsuzsa: 2009/2010 • Takács Ádám: 2008/2009
- Zemancsik Adrienn: 2009/2010

KÜLFÖLDI TANULMÁNYUTAK

(alfabetikus sorrend)

- Frankó Luca: Berlin, Németország (Erasmus, 2009) • Kis Orsolya: Beloit, Amerikai Egyesült Államok (Intézményközi szerződés, 2010) • Kis Orsolya: Szentpétervár, Oroszország (MÖB, 2011) • Marjai Kamilla: Brüsszel, Belgium (Creativity and Innovation, 2011) • Marjai Kamilla: Sevilla, Spanyolország (Erasmus Intenzív Program, 2010) • Marjai Kamilla: Tampere, Finnország, (Erasmus, 2009) • Marjai Kamilla: Vilnius, Litvánia, (SOHO Training Course, 2011) • Mult Eszter Ágnes: Tilburg, Hollandia (Erasmus, 2010) • Reindl Antónia: Berlin, Németország (Erasmus, 2012) (elnyert pályázat) • Schnellbach Máté: Bécs, Ausztria (CEEPUS Freemover, 2009) • Sikó Dóra: Bécs, Ausztria (CEEPUS Freemover, 2009) • Somsák Zsuzsa: Tilburg, Hollandia (Erasmus, 2010) • Szentkúti Katalin: Köln, Németország (Erasmus, 2008)
- Timár Gabriella: Köln, Németország (Erasmus, 2011)

EGYÉB SZAKMAI PRODUKTUMOK, EREDMÉNYEK

(alfabetikus sorrend)

- Ágoston Csilla: ELTE PPK HÖK Választási Bizottság, elnök (2009–2010); ELTE PPK HÖK, delegált (2009–), animátor (2008–); I. ELTE Egészségnapok, főszervező (2011)
- Frankó Luca: Virtuális Valóság konferencia, főszervező (2009); *Mindennapi Pszichológia*, cikkírói pályázat, 2. helyezés (2010); Publicisztika: Uő. (2011): Ösztöndíj-pszichológia, *Belépő*, 1. 1. sz. 10–11.
- Gelniczky Luca Orsolya: Állampolgári Nevelés Tábor, oktatás (2010–2011); Középiskolások Szabadegyeteme, főszervező (2010–2011)
- Horváth László (2011): *Tükörbirodalom*. Magánkiadás, Fót.; ELTE PPK HÖK delegált (2011–); ELTE PPK HÖK küldöttgyűlési tag (2011–); ELTE PPK Andragógia Tanszék demonstrátor (2010–); ELTE PPK Andragógia Tanszék Mentorprogram létrehozása, mentor (2011–); Képzők képzése – ifjúsági projekt és szervezetmenedzsment – 30 órás képzés (2011); Vállalkozói informatika, európai uniós projektmenedzsment-ismeretek, vállalkozói ismeretek – 120 órás képzés (2011); Magatartási és beilleszkedési zavarokkal küzdő gyerekek egyéni és csoportos fejlesztése élménypedagógiai foglalkozásokon keresztül – 30 órás képzés (2011); Kulturális Projekt Ciklus Menedzsment – 180 órás képzés (2010)
- Kis Orsolya: *Műút*. Kikötői hírek, orosz irodalom rovat vezetője (2010–)
- Mózesy Rebeka Dorottya: Drogprevenciós foglalkozások tartása az Iránytű Ifjúsági Információs Iroda megbízásából (2009–2011); Középiskolások Szabadegyeteme, szekcióvezető (2011); Rogers Személyközpontú Középiskola, önkéntes tanítási gyakorlat (2010–2011); Oktatáselméleti Tanszék, demonstrátor (2011–2012); Fiatalkorúak Büntetés-végrehajtási Intézete (Tököl) intézményben nyolcalkalmas személyiségépítő projekt a fogvatartottak számára (2011–2012)
- Pétevári Judit: Bárka Színház, Hajónapló Műhely (2010)
- Pösch Krisztián Péter: ELTE Jog és pszichológia kutatócsoport (2011); Publicisztika: Uő. (2009): Apión örök – A radikalizmus terjedése a lélektan tükrében. *Egyenlítő*, 8. 3. sz. 13–17.; Uő. (2009): Gyilkos emlékek. *HVG*, 45. sz. 96–97.; Uő. (2010): Az „Obama-hatás”. *Egyenlítő*, 9. 1. sz. 14–18.
- Preiszl Leila: Önkéntes táborszervezés hátrányos helyzetű fiatalok számára a Balatonon az „önkéntes akciók” tematikájára felfűzve, az élménypedagógia elemeit felhasználva (2011); Középiskolások Szabadegyeteme (2011); a Társas Elmék Kutatócsoport babalaborjának koordinátora tanszéki demonstrátori pályázat keretében (2010–2011)
- Reindl Antónia: Erasmus-mentor (2010–2011), vakok önkéntes személyi segítőtje (2005–)
- Schnellbach Máté: Zöld Kakas Líceum, tanár (2010–); Közoktatási Vezetőképző Intézet, óraadó (2011–)
- Sikó Dóra: Számalk Szakközépiskola, óraadó (2010–); Magyar Pedagógiai Társaság Interkulturális Pedagógiai Szakosztály, elnök (2011–)
- Szabó Nóra: Lábtoll-labda Európa-bajnokság, 1. helyezés (2010); Lábtoll-labda világbajnokság, női csapat, 5. helyezés (2010)
- Szabó Zoltán András: *Tudományperspektíva*, rovat szerkesztő (2006–2007); ELTE Pszichológiai, Nevelés- és Egészségtudományi Szakkollégium (később: ELTE Illyés Sándor Szakkollégium), alapító tag (2007), oktatási ügyekért felelős mentor (2010–), szakmai alelnök (2007–2009), Felvételi Bizottság, tag (2007–2009); ELTE PPK Hallgatói Önkormányzat Külügyi Bizottság, tag, később elnök (2007–2009), Küldöttgyűlés, tag; ELTE Egyetemi Hallgatói Külügyi Bizottság, tag (2007–2009); ELTE PPK Kari Tanács, tag (2007–2009); ELTE PPK Nemzetközi

- Kapcsolatok és Projektek Bizottsága, tag (2007–2009); Erasmus Student Network, tag (2007–2009); ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, doktorandusz hallgató (2010–); ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, kutatási asszisztens, óraadó (2010–); Magyar Képzőművészeti Egyetem, óraadó (2011–2012)
- Takács Ádám: MTA Fejlődés-pszichofiziológiai Csoport, doktorandusz tag (2009–); Illyés Sándor Szakkollégium, mentortanár (2010–2011); MTA Pszichológiai Intézet, NeuroDys dislexia-kutatásban vizsgálatvezető (2008); ELTE Pedagógikum Szakmai Munkacsoport, hallgatói tag (2007); ELTE Pszichológiai, Nevelés- és Egészségtudományi Szakkollégium (később ELTE Illyés Sándor Szakkollégium), pszichológiai alapító tag (2007–2009); *Tudományperspektíva*, főszerkesztő (2006–2009); ELTE Egyetemi Integrációs és Szakmai Bizottság, rektori megbízott hallgatói tag (2006); ELTE PPK HÖK Tudományos és Kulturális Bizottság, elnök (2007–2009); ELTE Illyés Sándor Szakkollégium, választmányi elnök (2007–2008); Pszichológiai Intézeti Tanács, tag (2006–2010); ELTE PPK Kari Tanács, hallgatói delegált (2006–2009); ELTE PPK HÖK, tudományos és kulturális referens (2006–2007); ELTE PPK Küldöttgyűlés, pszichológia szakos képviselő (2005–2007)
- Török Judit: ELTE Damjanich utcai Kollégium, diákbizottsági tag (2008–2010); ELTE BGGYK Kutatásmódszertani Tanszék, tanszéki demonstrátor (2009–), gólyákat segítő senior (2009–2010); *Bárcziúm*, szerkesztőségi tag (2009–2010); ELTE BGGYK HÖK, tudományos bizottsági tag (2009); Intézet helyett projekt (TASZ Betegjogi program), interjúkészítés (2010–); LeO 2 „Tanulási eredmények alkalmazása az oktatásban és az értékelésben”, interjúkészítés (2010); ELTE TÁMOP 4.1.1-08/2/KMR-2009-0002 projekt, Hallgatói szolgáltatásfejlesztés modul, Egyetem és gazdasági szereplők kapcsolattartásának elemzése, pilotkutatás, interjúkészítés (2010)
- Varga Júlia: LeO 2 „Tanulási eredmények alkalmazása az oktatásban és az értékelésben”, interjúkészítés (2010); ELTE TÁMOP 4.1.1-08/2/KMR-2009-0002 projekt, Hallgatói szolgáltatásfejlesztés modul, Egyetem és gazdasági szereplők kapcsolattartásának elemzése, pilotkutatás, interjúkészítés (2010); ELTE Illyés Sándor Szakkollégium, szakmai alelnök (2009–2010); Felvételi Bizottság, tag (2009–); Nyári Egyetem, előadó, csoportvezető (2010–2011); ELTE Bibó István Szakkollégium Állampolgári Nevelés Tábor, szervező, csoportvezető (2009–2010); ELTE ISSZK Szakmai Napok a Demokráciára nevelés jegyében, moderátor (2010); ELTE ISSZK Szakmai Napok a Virtualitás jegyében, szervező és moderátor (2009); Kompetencia az iskolában – kerekasztal-beszélgetés az *Iskolakultúra* 2009. 7–8. sz. Vita rovatának szerzőivel (Knausz Imre, Vass Vilmos és Vajda Zsuzsanna), moderátor (2009)

PHD-KÉPZÉSRE FELVÉTELT NYERT SZAKKOLLÉGISTÁK

Baumstark Beáta Fodor Judit Garai Imre Ilyash György Kunt Zsuzsanna
Molnár Beáta Salát Magdolna Schnellbach Máté Sikó Dóra
Szabó Zoltán András Szemán Dénes Takács Ádám

ABSTRACT

The Illyés Sándor College for Advanced Studies is the fifth – and also the newest – special college of Eötvös Loránd University. Our institute, which was informally founded in 2006, has been concerned with gifted students who are interested in education, health studies and psychology. On the occasion of the jubilee, ELTE ISSZK aims to launch a periodical, the first, special volume of which the reader is holding right now. The *Hármasbátár* (Tripoint) as an irregular title puts emphasis on the professional-scientific unity of the faculties linked together by the Pedagogikum (Bárczi Gusztáv Faculty of Special Education, Faculty of Education and Psychology, Faculty of Elementary and Nursery School Teachers' Training), as well as the cooperation of the three branches of science and the interdisciplinary approach of the special college.

Editing the jubilee volume was a long process since besides drawing up the situation of that time, reconstructing the past decade was also one of the creators' tasks. The issue, at the same time, aims to make up for an old shortage: on a festive occasion, we would like to commemorate Sándor Illyés, the one our special college got its name after. Accordingly, our volume opens with a necrology titled *In memoriam Illyés Sándor*. In the second part of the jubilee issue, we describe the history of the special college from the foundation process till nowadays. Then, we will publish a selection of our students' scientific work: this part of the volume consists of 5 studies. During the selection process, the proportional presence of the represented fields of science, as well as the published studies' being disciplinary well-balanced were both priorities. This series of studies is followed by the interviews made with the teaching members of the Strategic Committee; György Fábri, Gábor Halász, György Hunyady, Miklós Lehmann, Sándor Lénárd and Péter Zászkaliczky formulated their ideas with regard to the special college movement, our institution and its strategic questions. The volume ends with the list of the teachers and alumni of our special college as well as our students' significant scientific-public work – without aiming at completeness.

Gábor Szabó

ZUSAMMENFASSUNG

Das ELTE Illyés Sándor Fachkollegium ist das fünfte und auch das jüngste Fachkollegium von unserer Universität. Unsere Institution beschäftigt sich seit fünf Jahren mit der kollektiven Begabtenförderung der in der Psychologie, Pädagogik- und Gesundheitswissenschaft interessierten Studenten. Gelegentlich des Jubiläums hat das ELTE ISSZK die Aufgabe einer Publikationsfolge geplant, deren ersten feierlichen Band der Leser jetzt bei sich findet. Dieser Erlass betont die berufliche und wissenschaftliche Integrität der Fakultäten des Pädagogikums (Bárczi Gusztáv Sonderpädagogik Fakultät, Fakultät für Pädagogik und Psychologie, und Fakultät für Lehrer- und Kindergärtnerausbildung), bzw. die Kooperation der drei Disziplinen, und die interdisziplinären Ansicht des Fachkollegiums.

Die Redaktion des Jubiläumsbands bedeutete einen langen Prozess, weil neben der Zusammenfassung der aktuellen Situation, auch die Rekonstruktion den letzten anderthalb Jahrzehnten von den Schöpfern verrichtet wurde. Noch dazu sollte diese Publikation einen alten Mangel beseitigen: aus dem festlichen Anlass wird über Sándor Illyés, der der Namengeber unseres Fachkollegiums war, auch erinnert.

Deswegen wurde den Inhalt mit einem Nekrolog geöffnet, das den Titel *In memoriam Illyés Sándor* trägt. In den zweiten Teil unserer Publikation wurde die Geschichte des Fachkollegiums von dem Gründungsprozess bis heutzutage erklärt. Nachdem wurde eine Sammlung von den wissenschaftlichen Aufsätzen unseren Studenten veröffentlicht: dieser Teil des Bands besteht aus fünf Studien. Bei der Auswahl machte als oberste Priorität die proportionale Repräsentierung der Disziplinen, das disziplinarischen Gleichgewicht der Studien aus. Die Reihe der Studien wurden mit den Mitgliedern des Strategischen Ausschusses aufgenommenen Interviews gefolgt: György Fábri, Gábor Halász, György Hunyady, Miklós Lehmann, Sándor Lénárd und Péter Zászkaliczky haben ihre Gedanken die Fachkollegiumsbewegung und unsere Instituts strategischen Fragen betreffend verfasst.

Der Band ist mit den Namen unseren Alumni Mitgliedern, sowie – ohne Vollständigkeit – mit ihren erheblichen wissenschaftlichen und in dem öffentlichen Leben leistenden Ergebnissen geschlossen.

AZ ELTE ILLYÉS SÁNDOR SZAKKOLLÉGIUM
ÉS A KAPCSOLÓDÓ
HÁROM FAKULTÁS ÉPÜLETEI



ELTE Kerekes úti
Kollégium (Góliát Hotel)



ELTE Bárczi Gusztáv
Gyógypedagógiai Kar



ELTE Pedagógiai és
Pszichológiai Kar



ELTE Tanító- és
Óvóképző Kar

2011 őszén az ELTE Illyés Sándor Szakkollégium megszületésének ötödik évfordulóját ünnepelhette. A jubileum alkalmából intézményünk a *Hármashatár* című szakmai és közéleti kiadványsorozat elindítását tűzte ki célul, amely minden évben a megelőző esztendő produktumait kívánja az olvasóközönség elé tárni.

Az ünnepi alkalomból 2012-ben a szakmai és a közéleti kötet mellett egy jubileumi kiadvány egészíti ki a sorozatot, így a kézben tartott kötet amellelt, hogy az elmúlt öt év tudományos munkáiból közöl válogatást, a szakkollégium fél évtizedes történetének kíván emléket állítani. Régi hiányt pótolva emlékezünk meg szakkollégiumunk névadójáról, és szólaltatjuk meg azokat az oktatókat, akik az intézmény stratégiai tervezésének aktív szereplői voltak. A kötetet adattár zárja, amely a szakkollégisták számottevő szakmai-közéleti teljesítményét összegzi.

ISBN 978-963-7820-00-7

