

## TANULÁSKONCEPCIÓK KULTURÁLIS BEÁGYAZOTTSÁGA – MAGYAR, KÍNAI ÉS AMERIKAI FIATAL FELNŐTTEK TANULÁSFOGALMÁNAK ÖSSZEVETÉSE

**Sebestyén Nóra**

*MTA TTK Kognitív Idegtudományi és Pszichológiai Intézet  
ELTE PK Pszichológia Doktori Iskola*

A globalizáció és az egyre intenzívebb, illetve szélesebb spektrumú migráció hatására egy adott ország oktatási rendszerébe bekapcsolódó külföldi hallgatók száma folyamatosan növekszik (Rédei, 2007). 2000-ben 1,8 millió diák vett részt hazájától távol a felsőoktatásban, becslések szerint 2025-re ez a szám eléri a 7,2 milliót (Boehm, Davis, Meares és Pearce, 2002). Ezek a hallgatók, ugyan különböző mértékben, ám többnyire egy szokásaiban és értékrendszerében eltérő országba érkeznek. A hétköznapi élet szervezésében, a megismerés és a viselkedés irányításában a származási kultúra által nyújtott fogalmi keretrendszer jelent kapaszkodót számukra, mely vezérfonal a kulturális távolság függvényében ütközhet a befogadó ország fogalomrendszerével.

A kultúrának fontos szerepe van a gondolkodásban, ezért a migráns tanulók tanulásról alkotott elképzeléseit, vélekedéseit, vagyis tanuláskonceptióit sem lehet azok kulturális kontextusa nélkül vizsgálni. Különböző társadalmak eltérő tanulásfogalmakban gondolkodhatnak, attól függően, milyen kulturális aspektusok, értékek kapnak kiemelt szerepet. Az utóbbi évtizedben a kínai és az észak-amerikai tanulásfogalmak kerültek a pedagógiai és a pszichológiai figyelem középpontjába. A vizsgálatok két, minőségileg eltérő tanulásfogalmat tártak fel: a keleti, konfucianus gyökerekből táplálkozó erényorientációt (*virtue orientation*), valamint a nyugati, az ókori görög filozófia gondolatrendszerén nyugvó elmeorientációt (*mind orientation*; Li, 2003; van Egmond, 2011). A legtöbb vizsgálat e két jelentős tanulásorientáció mentén vizsgálta más országok (Németország, Lengyelország, Románia – van Egmond, 2011) tanulásfelfogását is, azonban felmerül a kérdés, hogy, figyelembe véve az országok eltérő politikai, társadalmi, kulturális hátterét, létezik-e egy, a korábbiaktól minőségileg eltérő tanulásfogalom is.

A tanulmány első részében e két tanulásorientáció sajátosságait mutatjuk be. Ezt követően ismertetjük az általunk végzett empirikus kutatást, mely a magyar felsőoktatásban tanuló és felsőfokú diplomával rendelkező fiatal felnőttek tanulásfogalmának feltárását tűzte ki célul. A tanulmány a három tanulásfogalom összevetésével zárul.

## A kínai erényorientáció

„A szorgalom támogatja, míg a vidámság megszünteti a tanulást.”  
(kínai közmondás)

A kínai tanulásfogalom alakulására jelentős hatással volt a konfucianus filozófia. Kína legnagyobb bölcsének és tanítójának, *Konfucius*nak gondolatrendszere ma is meghatározó a konfucianus hagyományú kultúrákban és átszövi a tanulásról való gondolkodást is (Li, 2003). A 2500 évvel ezelőtt megfogalmazódott tanítások az ember egész életén át tartó alakíthatóságát hangsúlyozzák, melynek kiemelkedő eszköze a morális és a szociális aspektusokat is magában foglaló nevelés, tanulás és fejlődés (Őri, 2002; Sun, 2008). A magasan művelt személy nemcsak elméleti tudás birtokában állt, hanem kialakította magában az önreflexió, a változás és a belső harmóniára törekvés képességét is (Hwang, 2012). Az önművelés nem elszigetelt munka, individuális folyamat volt, az erkölcsös és a szociálisan jártas személyiség kimunkálása hozzájárult a családi hírnév növeléséhez, végső soron a nemzeti jólét, a társadalmi harmónia és a stabilitás megteremtését vonta maga után. A konfucianus tanok szerint a fejlődés és a pozitív eredmények elérése mindenki számára megvalósítható folyamat, a kedvezőtlen társadalmi háttérrel, valamint a gyengébb képességeket felülírják az egyén érdemei (pl. erőfeszítés, akaraterő, kitartás, koncentráció), melyeket egy életen át tartó elkötelezett kemény munka során lehet elsajátítani, illetve növelni. A konfucianus filozófia ezen alappillérei (oktatás, tanulás, erények, életen át tartó fejlődés) a mai napig stabil kiindulópontot biztosítanak a kínai emberek gondolkodásában, szervezik és irányítják fogalmi fejlődésük folyamatát (Li, 2001).

Li (2001, 2002) 2000-ben kezdődő kutatási projektjében arra volt kíváncsi, hogy a tanulás fogalmáról milyen kulturális reprezentáció él kínai és amerikai fiatal felnőttek fejében. A tanulásra adott szabad asszociációk kategorizálása a kínai modell esetében egy konfucianus alapokra épülő erényorientált fogalomstruktúrát vázolt fel. A modell olyan tanulói értékeket hangsúlyoz, mint a kitartás, az erőfeszítés, a szorgalom és a koncentráció, melyek szabadon mozgósíthatók bárki számára, bármilyen tanulásra, fejlődésre alkalmas kontextusban, így a folyamatos tökéletesedés alapköveivé válnak. A modell hangsúlyozza a tanulás társadalmi fejlődéshez hozzájáruló szerepét is, valamint a tudásgyarapítás mellett az egyének morális fejlődésében játszott kiemelkedő jelentőségét.

A morális, kognitív elemeken túlmutató megközelítés látható a kínai bölcsességfelfogás alakulásában is. A bölcsesség keleti megközelítése átfogóbban kezeli a jelenséget, rugalmasabb felfogásában a nem kognitív elemek is hangsúlyossá válnak (Takahashi és Overton, 2005). A bölcsesség nem kizárólag felhalmozott kognitív tudást jelent, hanem érzelmi, intuitív, szociális és morális aspektusokat is magában foglal (Sternberg és Jordan, 2005). Yang (2001) tajvaniakkal végzett vizsgálatában négy jelentős faktor bontakozott ki a bölcsességkonceptióval kapcsolatban: (1) kompetenciák és tudás, (2) jóság és könyörület, (3) nyíltság és mélység, valamint (4) szerénység és feltűnésmentesség. A bölcsességkonceptió olyan erkölcsi parancsokat is magában rejt, amellyel az interperszonális és társadalmi harmónia felsőbbrendű célja megvalósítható. Yang a szerénység és a feltűnésmentesség faktorát említi a kínai kultúrára speciálisan jellemző

sajátosságként, melyben szintén ókori filozófiai gyökerek mutatkoznak meg. A szerénység normája a kimagasló teljesítmény és a különböző jó cselekedetek „elhallgatására” biztat, önkritikára bátorít, semmint énfelnagyító hatással bírna.<sup>1</sup> Továbbá a kutatások azt mutatják, hogy a kínai személyek a szerénység égisze alatt elkövetett hazugságot erkölcsileg elfogadhatóbbnak tartják, mint a valós jó cselekedet hangoztatását (*Lee, Cameron, Xu, Fu és Board, 1997; Fu, Lee, Cameron és Xu, 2001*). Azonban abban az esetben, amikor a sikeres teljesítmény hangoztatása egyéneken túlmutató céllal történik, és a tágabb szociális közeg profitálásával jár, a teljesítmény felvállalása erkölcsileg támogatott. *Heymann, Fu és Lee (2008)* arra volt kíváncsi, hogy hasonló, illetve eltérő teljesítményű kínai és kanadai gyermekek milyen szociális kontextusban számolnak be nagyobb valószínűséggel sikerükről és kudarcukról, és milyen motivációval teszik ezt. Az eredmények alapján a kínai gyermekek a kanadaiakhoz képest inkább fedik fel teljesítményüket eltérő teljesítményű társaik előtt, amit főleg önmaguk és társaik jövőbeli teljesítményének fejlesztése, illetve a közös tanulás lehetősége motivál.

A tanulási erények jelentősége mutatkozik meg a kelet-ázsiaiak képességről való gondolkodásában is. A kelet-ázsiai képesség- és intelligenciafelfogás a mai napig változó, kontrollálható entitásként kezeli a jelenséget<sup>2</sup>, mely erőfeszítés révén megváltoztatható, növelhető. Az erőfeszítés minden esetben hozzájárul a teljesítményhez [pl. az erőfeszítés additív modellje (*Hau és Salili, 1997*); intelligencia-gyarapítás elmélet (*incremental theory of intelligence*), *Dweck, 1999*]. Az erőfeszítés-etika olyan kollektíven konstruált, kulturálisan előírt magasabb rendű célként értelmezi a kemény munkát, amely a széles körű (társadalmi, családi, iskolai) szocializáció révén már korai életkorban beépül a gyermekek gondolatrendszerébe. Már az óvodás kínai gyermekek esetében megmutatkozik az igény az erőfeszítés preferálására a képességgel szemben (*Li, 2004b*). Az erőfeszítés erkölcsi parancsa nyilvánul meg *Fwu (2003)* tajvani középiskolásokkal végzett vizsgálatában is, akiknek az erőfeszítés- (alacsony-magas) és a teljesítményszintje (alacsony-magas) mentén változó scenáriókat kellett megítélniük egy hipotetikus diákról. Az intenzív erőfeszítést mutató diákokat a kimenettől függetlenül minden esetben jobb diáknak ítélték, aki inkább eleget tesz kötelezettségeinek, valamint feltételezték, hogy a jövőben is valószínűbben fog erőfeszítéseket tenni. Ezek az eredmények jelzik, hogy az erőfeszítést állandó személyiségvonásnak tételezik a tajvani tanulók, ami hangsúlyosabb szerepet játszik egy diák megítélésében, mint teljesítménye. A magas erőfeszítést mutató diákról szóló scenáriók további elemzése rámutatott arra, hogy az erőfeszítés kulturális és társadalmi előírása más motivációs mintázatot hoz létre jól és rosszul teljesítő tanulók esetében. Míg az előbbi diákok azért dolgoznak a jó teljesítményük ellenére is, hogy

<sup>1</sup> Kultúrközi énkép-vizsgálatok eredményei következetesen arra mutatnak rá, hogy a kelet-ázsiaiak kevésbé pozitív énképpel és alacsonyabb önértékeléssel rendelkeznek, valamint kevésbé jellemző rájuk az euro-amerikaiaknál megjelenő énfelnagyítási torzítás (*Gordon Györi, 2009; Heine, Kitayama, Lehman, Takata, Ide, Leung és Matsumoto, 2001; Heine és Hamamura, 2007*).

<sup>2</sup> A kelet-ázsiai kultúrák személyiség-felfogásában is a konstans, stabil személyiségvonások helyett a szituációk mentén változó, szerepelvárásoknak engedelmessé, szociális kontextus által indukált rugalmas énkép bontakozik ki (*Markus és Kitayama, 1991*). A változás, a bizonytalanság tűrése, az ellentétek egymás mellett létezése meghatározó sajátosságainak tekinthető a kelet-ázsiai kultúráknak, melyek alapjaiban formálják a kelet-ázsiai emberek gondolkodását és világlátását (pl. *Nisbett, 2003; Lan Anh és Fülöp, 2003; Peng, Spencer-Rodgers és Zhong, 2006*).

megfeleljenek a társadalmi elvárásoknak és a folyamatos fejlődésüket biztosítják (erőfeszítés mint önmagában vett erény), addig a gyengébb teljesítményt produkáló tanulókat a képességük fejlesztésének motivációja hajtja (erőfeszítés mint eszköz).

Ez az erőfeszítésetika tükröződik *Hwang* (2012) konfucianus gyökereket szem előtt tartó teljesítménymotivációs elméletében is. Az erőfeszítés komplex felfogásában megkülönbözteti az erőfeszítés erényként, valamint a célok eléréséül szolgáló eszközként való felfogását. A kétfajta erőfeszítés-változó függetlenül létezik, nem zárja ki egyik a másikat, hanem kölcsönösen erősítik egymást, és hozzájárulhatnak az elsajátítási motiváció fenntartásához. Ugyanígy az elsajátítási célok megléte sem áll ellentmondásban az eredménycélokkal, azaz megfér egymás mellett az életen át tartó fejlődés önmagában vett értéke a gyermeki kötelességnek való megfeleléssel (*filial piety*), valamint egy magas presztízsű egyetemen való továbbtanulás vágyával. Kínai diákokkal végzett vizsgálatok a nyugati eredményektől eltérően sorra kapcsolatot találtak az elsajátítási és az eredménycélok között, az utóbbi nem gátolta a mély tanulási stratégiák alkalmazását sem (*King, McInerney és Watkins, 2011*). *Li* (2001) tanulástérképében szintén megjelenik a tanulás céljai között annak önmagában vett értéke, valamint pragmatikusabb státusz-növelő szerepe, illetve kollektívabb társadalmi hozzájárulása is. A vegyes motivációs mintázat, az elsajátítási és az eredmény(közelítő) célok egymás mellett létezése kulturálisan a legadaptívabb módjának tűnik a társadalmi elvárásoknak való megfelelésnek.

A tanulás jelentősége és az erőfeszítés önmagában vett értéke olyan vertikális, magasabb rendű célként jelenik meg, amely a társadalmi elvárásokban gyökerezik, ebből kifolyólag magas a társadalmi értéke, valamint a személy referenciacsoportjai által erősen preferált (*Chen, Wang, Wei, Fwu és Hwang, 2009; D'Ailly, 2003*). Olyan szerepelvárások kapcsolódnak hozzá, amelyek viszonylag szűk teret hagynak a személyes preferenciáknak és személyes választásnak. A magas társadalmi elvárásokhoz köthető területeken növekedik a versengés szintje (*Hwang, 2012*). A teljesítmény vertikális célként való felfogása tükrözi az iskolai teljesítmény erőteljes szociális, kapcsolati, egyéni túlmutató jelenségét. A kollektív felelősség bázisán a teljesítmény nem a személy kizárólagos érdeme, hanem szociális hálójára (*guanxi*) révén megvalósuló eredmény; az egyén szociális kontextusában aktualizálódó jelenség. *Fülöp és Marton* (2003) a tudásra vonatkozó nézeteket vizsgálták nepáli, japán és svéd egyetemisták körében, és szintén azt találták, hogy a japán diákok a szociálisan megosztott tudást tekintették tudásnak, melynek egyéni túlmutató jelensége, a társadalom fejlődéséhez hozzájáruló szerepe van. *Gordon Győri János* (2009. 215. o.) szavaival a kelet-ázsiai diákok számára „*az egyén fejlődése soha nem önmagában vett érték, hanem a közösség fejlődéséhez hozzájáruló morális érték.*” A kínai kultúrában a társadalmilag és kulturálisan támogatott vertikális célok mellett léteznek személyes teljesítménycélok is, melyek a társadalmi elvárásoktól kevésbé befolyásoltak, főleg egyéni választáson és preferenciákon alapulnak, ebből kifolyólag érvényesek lesznek rájuk az énfelnagyító tendenciák (*Chen és mtsai, 2009; Hwang, 2012*).

Összességében a tanulás és az erőfeszítés olyan kemény, akadályokkal teli munkát jelöl kínai kulturális kontextusban, ami nem feltétlenül a személyek intrinzik motivációján alapszik. Nem a személyes preferenciák, sikerélmények, hanem a közösen konstruált és elfogadott társadalmi elvárásoknak való megfelelés lesz a cselekvések, például a tanu-

lás hajtóereje. Az önkritika, a saját hiányosságok tudatosítása, a kudarcok iránti fokozott érzékenység az élethosszig tartó önfejlesztés alapjává válik.

## Az észak-amerikai elmeorientáció

„Senkinek semmit sem vagyok képes megtanítani,  
csak csupán elgondolkodtatni tudom az embereket.”  
(Szókratész)

Az észak-amerikai tanuláskoncepció jellemzően az ókori görög filozófia által meghatározott, mely a tanulás fókuszába az emberi tudatot és kogníciót helyezte (Li és Fischer, 2004; Nisbett, 2003). Az ókori görög filozófusok bátorítása a felhalmozott tudás megszerzésére irányult annak érdekében, hogy a világ egyre megismerhetőbbé, bejósolhatóbbá váljék. A tudás megszerzésében elengedhetetlenül fontosnak tartották a kritikus gondolkodást, érvelési képességeket, vitakészséget. Analitikus világnézetükben szisztematikus vizsgálódással, modellek gyártásával és tesztelésével, a rendszerek működési szabályszerűségeinek leírásán és megértésén keresztül jutottak el a tudáshoz. Az állományok nem autoriter módon, hanem a formális logika szabályait figyelembe vevő nyilvános viták során dőltek el (Nisbett, 2003). Egy érvelés igazságtartalmát minden esetben logikai úton közelítették meg; magasabb státusz, idősebb életkor önmagában nem jelentett megkérdőjelezhetetlen, kikezdehetetlen tudást (Tweed és Lehman, 2002).

Az ókori görög filozófusok a racionális és analitikus képességek meglétét tartották a produktív állampolgár ismérvének, az érzelmeket és az intuíciót az emberi psziché olyan elemeinek tekintették, melyek gátjai a világos gondolkodásnak. Szókratész az emberi tudatba helyezte az igazi megismerés forrását (Pukánszky és Németh, 1996). Szerinte az ember kognitív határainak ismerete segíthet elválasztani a valódi filozófusokat a hamis szofistáktól (Reeve, 1989). Szókratész kedvelt pedagógiai módszere az *elenkhosz* (cáfolat, vizsgálat, feddés) volt, mely dialógusok formájában bátorítja a diákokat a tudás megszerzésére. Ebben a folyamatban a tanító nem a tudás megkérdőjelezhetetlen birtokosa és a tanítvány ennek passzív átvevője, hanem a párbeszéd során a diákok aktívan, maguk fedezik fel a tudást, a mester nem ad át ismeretet, pusztán ironikus megjegyzések és megfelelő kérdések formájában facilitálja a folyamatot (Tweed és Lehman, 2002). A tudás elsajátítása mellett az ókori görögök számára is fontos volt az erényes személyiség kimunkálása, azonban a kollektivisták alapú keleti megközelítéssel szemben a tudás és erény világosan szétválasztható fogalmakat tükrözött, melyek során létrejövő személyes boldogság, felemelkedés nem járt együtt a társadalom prosperálásának végső céljával. A nyugati eszme a ráció öncélúságát hirdette (Pukánszky és Németh, 1996). Az ókori görög szemlélet élt tovább Bacon idejében is, aki a tudományos érdeklődést tekintette az emberi élet kitüntetett feladatának, hangsúlyozta, hogy a tudományos felfedezés a tanulók aktív részvételét igényli, amit belülről jövő, intrinzik öröm kísért (Li és Fischer, 2004).

Li (2003) amerikaiakkal folytatott asszociációs és kategorizációs vizsgálata a kínaihoz hasonló szerkezetű, azonban eltérő tartalmú tanuláskoncepciót eredményezett. A ke-

leti, hosszú távú, egész életen át tartó, valamint morális, szociális aspektusokat is magában rejtő tanuláskonceptióval szemben a nyugati orientáció a mai napig jellemzően rövid távú, az adott feladatkontextusban létrejövő, főleg kognitív elemeket mozgósító folyamatot tükröz (Li, 2003, 2004a).

Az amerikai képesség- és intelligenciáfelfogás stabil, konstans, az erőfeszítéstől független entitásként kezeli a jelenséget (*entity theory of intelligence*; Dweck, 1999; *multiplikatív modell*; Hau és Salili, 1997). Kompenzatorikus, reciprok kapcsolatot tételeznek fel az erőfeszítés és a képesség konstruktuma között (Gordon Győri, 2006), ahol gyengébb képességek esetén szükséges csak jelentős erőfeszítés a teljesítmény növelése érdekében, míg magasabb képesség esetében a képesség önmagában meghatározhatja a jó teljesítményt komolyabb erőfeszítés nélkül. Sok esetben éppen ez a felfogás ad pejoratív színezetet nyugati kultúrkörben a magas erőfeszítést mutató diákok megítélésének, akik a felfogás értelmében gyenge képességekkel kell, hogy rendelkezzenek, hiszen e logika szerint ennek kompenzálására szolgál az erőfeszítés (Gordon Győri, 2009). Míg a korábban látott kelet-ázsiai felfogásban az erőfeszítés dominál, ami képes növelni a képességet és a teljesítményt is, addig a nyugati megközelítés az erőfeszítésnek a teljesítményhez való hozzájárulását ismeri el a nagyobb hatóerővel rendelkező, „rögzült” képességek érintetlenül hagyása mellett.

A teljesítmény a stabil, szituációk mentén változatlan személyiségstruktúrával rendelkező független én viszonyában értelmeződik (Markus és Kitayama, 1991; Su, Chiu, Hong, Leung, Peng és Morris, 1999), így mind a siker, mind a kudarc közvetlenül az egyénre hat vissza, annak önértékelését növelve vagy csökkentve. Mivel az euro-amerikai társadalmi szocializáció az önálló, szabad, autonóm én, a belső konzisztenciával rendelkező személyiség kimunkálását támogatja, így ezen társadalmak tagjai érdekeltek lesznek abban, hogy pozitív énképet alakítsanak ki. Az individuális fókuszú, vertikális célok mellett szocializálódó személyek számára a siker az énfelnagyítás legitim útjává válik, míg a kudarc énvédő-mechanizmusokat mozgósít (Gordon Győri, 2009). A diákok e felfogás mentén tehát annak érdekében, hogy az autonóm, individuumon belüli, belső referenciakerettel rendelkező énképüket folyamatosan pozitívan értékeljék, olyan aktivitásokat fognak keresni, amelyben kompetensnek érzik magukat és többnyire sikeresek, olyan pozitív érzéssel járó tevékenységeket, melyeket jellemzően élveznek. A tanárok ilyen meggyőződés mellett a diákok sikereire helyezik a hangsúlyt, a dicséret lesz a kedvelt pedagógiai motiváló eszköz (Alexander, 2001; Elliot és Phuong-Mai, 2008).<sup>3</sup>

Az individuális fókuszú kulturális sajátosság magyarázhatja azt, a szakirodalom által sokat hangoztatott eredményt, hogy az intrinzik, azaz belső késztetésen alapuló célválasztás hatékonyabb, eredményesebb az euro-amerikai diákok számára (Iyengar és Lepper, 1999). Figyelembe véve az individuális társadalmak érték- és normapreferenciáját, az intrinzik célok nem veszélyeztetik az egyén választási szabadságát, ami a külső

<sup>3</sup> Kelet-ázsiai kultúrákban ritkán alkalmaznak a gyermekek önértékelésére ható dicséretet, a helyes társadalmi viselkedést facilitáló megszégyenítés, az önreflexióra, önkritikára bátorítás a jellemző pedagógiai, nevelői gyakorlat. Egy vietnámi közmondás szerint: „Ha szereted a gyerekedet, használd botot! Ha nem szereted, szép szavakat!” (Elliot és Phuong-Mai, 2008).

motivátorok esetében fennállna, így a belső motívumokra épülő ösztönzés kulturálisan a legadaptívabb, legjobban illeszkedő pedagógiai gyakorlat.

Az ókori görögök által hangsúlyozott kritikus gondolkodás ma is meghatározó sajátossága az amerikai szocializációnak és oktatásrendszernek. Már koragyerekkortól az információ kritikus kezelésére bátorítják a gyermekeket, hogy saját maguk győződjenek meg annak igazságtartalmáról, és hiteles kritikus gondolkodóvá váljanak, akik megfelelő vita- és érvelési készségekkel rendelkeznek (Garrison, 1991; Peng és Nisbett, 1999). A kritikus gondolkodás magas szintje hatékony tanulási stratégiákkal jár együtt. Összefüggést mutattak ki a felsőoktatási intézmények hallgatói körében a kritikus gondolkodás szintje és az iskolai teljesítményszint között (Facione, 2006). A megfelelő érvelési készségeket jó kommunikációs készségek alapozzák meg. Míg a kelet-ázsiai kultúrák koragyerekkortól impulzuskontrollra szocializálják a gyermekeket (Ho, 1994), euro-amerikai kontextusban a verbális és a kognitív készségek fejlesztésére, valamint a független, szabad én mielőbbi kialakulására helyezik a hangsúlyt (pl. Keller és Demuth, 2007). Míg kelet-ázsiai kontextusban a kérdés a már elsajátított, megértett anyag után lép be utolsó lépésként a tanulás folyamatába (Pratt és Wong, 1999), addig euro-amerikai diákok esetében a kérdés a megértéshez vezető út kiindulópontja lesz. Kim (2002) vizsgálata is tükrözi a kommunikáció, a verbalizálás kitüntetett szerepét a nyugati tradíciókban; eredményei rávilágítanak, hogy euro-amerikai esetében a feladat közbeni hangos gondolkodás növelte a teljesítményt, míg az ázsiai-amerikaiak esetében negatívan hatott arra.

Összességében az észak-amerikai individuális alapokon nyugvó, személyes preferenciákra építő tanulásmegközelítés a kognitív és a kommunikációs készségek fejlesztését tűzi ki célul. E folyamatban a személyes érdeklődés, a kíváncsiság és a kreativitás kap kiemelt hangsúlyt. A tanulás többnyire problémamegoldást jelent, ahol a feladat által követelt képességek és a tanuló saját, meglévő képességei összevetésének eredménye adja a kifejtendő erőfeszítés mértékét. A független énkonstrukció, a személyiség belső konzisztenciája, a rögzültség-felfogás az énfelnagyító torzításoknak kedvez, a sikerkeresést és kudarc kerülést támogatja.

A bemutatott tanulásmegközelítések (erény- és elmeorientáció) képezte a tanuláskoncepció legtöbb kulturális alapú vizsgálatának tárgyát, melyeket többnyire a megközelítések megszületését életre hívó országokban, Kínában és az Amerikai Egyesült Államokban (a továbbiakban USA) kutattak. Van Egmond (2011) európai országokra is kiterjesztette a vizsgálatot, az elme- és erényorientáció életszerűségét vizsgálta Németországban, Romániában és Lengyelországban. Noha az eltérő megközelítések két külön skálával, illetve szcenáriókkal történő mérése az elmeorientáció meglétét támogatta, felmerül a kérdés, hogy az eredetileg az európai térségtől eltérő kultúrkörnyezetben feltárt eredményekre való kizárólagos hagyatkozás mennyiben torzítja ezeket az adatokat. Li (2001) eredeti vizsgálatában az énikus, az egyedi kulturális sajátosságokat figyelembe vevő kutatások mellett emelt hangot a kérdőívek kultúráról kultúrára utaztatásával szemben (etikus kutatás). Az európai térségre koncentrálna, az európai országok tanuláskoncepciójának feltárása során, szintén Li eredeti koncepcióját szem előtt tartva, az adott ország kulturális, történelmi és politikai sajátosságainak figyelembe vételét kellene célként kitűzni, különösen tanulva a kulturális dimenziókat vizsgáló nagy nemzetközi vizsgálata-

tok eredményeiből, melyek egy-egy adott térségen (pl. Európa, Kelet-Ázsia) belül is jelentős országok közötti különbséget tártak fel (pl. *OECD*, 2003).

## A magyar tanulásfelfogás

Magyarország a kulturális dimenziókat tekintve Amerikától és Kínától is eltérő képet mutat, individualista és kollektivista jegyek egyaránt jelen vannak a magyar értékorientációban. Az 1989-ben bekövetkezett rendszerváltás érezteti hatását a jelen levő kulturális értékeken és viselkedési normákon: a korábbi kollektivista értékrend az individualizmus felé közelít a volt szocialista országok fiataljainak generációjában (*Fülöp*, 2005; *Hofstede és Hofstede*, 2005; *House, Hanges, Javidan Dorfman és Gupta*, 2004)<sup>4</sup>. A magyar fiatalok megnövekedett materialista törekvéssel, a közérdek, valamint a politika iránti csökkent érdeklődéssel jellemezhetőek (*Macek, Flanagan, Gally, Kostron, Botcheva és Csapó*, 1998; *Fülöp és Sebestyén*, 2011).

Ugyanakkor a *GLOBE*-vizsgálat (*House és mtsai*, 2004) eredményei arra is rámutatnak, hogy a magyarok sokkal érzékenyebben reagálnak a társadalom és a kisközösség szétválasztására, mint amerikai társaik. Míg Magyarországon intézményi szinten erősebb az individualizmus, mint az USA-ban, a csoportszintű kollektívizmus terén a magyar adatok magasabbak, ami azt mutatja, hogy a magyarok kollektivistábbak az ingroup (család, ismerősök) és a mindennapi szorosabb interperszonális kapcsolatok tekintetében, mint az amerikaiak. A vertikális célok tekintetében Magyarországon nem léteznek erős kulturális vezérelvek. A *World Values Survey*<sup>5</sup> magyar eredményei a normakövetés hiányáról számolnak be, *Gelfand és munkatársai* (2011) a kötöttség-lazaság kulturális dimenziót vizsgáló – 33 ország részvételével zajló – kutatásában szintén azt találta, hogy Magyarország a leglazább társadalmak közé tartozik, ahol a szociális normák ereje a leggyengébb a deviáns viselkedések magas szintű elfogadása mellett.<sup>6</sup> A TÁRKI kutatásai (*Tóth*, 2009) hasonlóképpen a társadalmi szintű bizalmatlanságról, értékvesztettségről és a korrupció magas szintjéről számolnak be. Más hazai vizsgálatok szintén társadalmi anomióáról, a szabálytartás hiányáról, a tisztességtelen eszközök, a csalás megjelenéséről és akceptálásáról szólnak, mely tényezőket a siker háttérében álló kulcs tényezőként tartanak számon (pl. *Fülöp*, 2008, 2009; *Orosz*, 2009). A társadalmi szinten jelentkező szabályszegő, normasértő magatartás a magyar iskolákban is megjelenik. *Fülöp, Ross, Pagar Kuscer és Razdevsek Pucko* (2007) három nemzetet (brit, szlovén, magyar) érintő kulturális összehasonlító kutatásában azt találta, hogy a magyar általános iskolákban fordult elő a legtöbb csalás. A tanárok reakciója a csalás észrevételekor a szabálykövetés normájának verbális hangoztatása volt, azonban amikor a többi gyermek hívta fel a fi-

<sup>4</sup> Ugyanakkor már a szocializmus alatt az ideológiailag támogatott közérdek mellett jelen voltak az individualizmusra utaló jelek is Magyarországon (*Fülöp*, 2009).

<sup>5</sup> <http://www.worldvaluessurvey.org/>

<sup>6</sup> Mind az USA, mind Kína Magyarországnál kötöttebb kultúrának számít (Magyarország: 2,9; USA: 5,1; Kína: 7,9), a 33 vizsgált ország viszonylatában a középtartományhoz közel (érték: 6-7) helyezkednek el, az USA inkább laza, míg Kína inkább kötött kultúrának tekinthető (*Gelfand és mtsai*, 2011. 1. táblázat).



gyelmet a tisztességtelen tevékenységre, a tanárok árulónak tekintették a gyermeket, így mintegy „fekete pedagógiaként” (Hunyady, M. Nádasi és Serfőző, 2006), impliciten épp a tisztességtelenség normáját erősítették meg a diákokban. Következésképp, a magyar iskola akaratlanul is azt neveli a tanulóba, hogy tisztességtelen eszközök igénybevételével lehet boldogulni az életben, a normasértés válik követendő normává (Fülöp, 2008; Csermely és Fülöp, 2009).

Mindezek alapján Magyarországra a vertikális célok, a kulturális előírások szintjén a normanélküliség, a megosztottság, a társadalmi konszenzus hiánya jellemző, így – felsőbb rendű erős célok híján – az egyéni tapasztalatoknak, személyes kapcsolathálóknak lesz kitüntetett szerepe az attitűdformálásban. A PISA-vizsgálatok (OECD, 2003, 2011; Balácsi, Ostorics, Szalay és Szepesi, 2010) eredményei szintén a széttagozottságot erősítik meg. Magyarország iskolarendszere kifejezetten szelektív, az OECD-országokhoz képest határozottan magas az iskolák közötti különbség a diákok teljesítménye tekintetében. Magyarországon a kiinduló társadalmi háttérnek óriási a szerepe az iskolaválasztásban, az oktatás hátránykompenzációs képessége alacsony, nagyon erős az összefüggés a gyermekek iskolai teljesítménye és társadalmi háttere között, az eltérő szociokulturális háttérrel magyarázott teljesítménykülönbségeket az iskola nem képes kompenzálni. A magyar oktatási rendszer sajátossága 2003 óta lényegében nem változott, az iskolák közötti különbség hatása a nemzetközi körképben továbbra is az egyik legmagasabb Magyarországon (OECD, 2010, 2011; Balácsi, Ostorics, Szalay és Szepesi, 2010).

A szociális, gazdasági és kulturális háttérrel kívül más teljesítményhez hozzájáruló tényezőket is vizsgált a PISA-felmérés. Mérté, hogy a hallgatók mennyire motiváltak belsőleg (intrinzik), azaz milyen mértékben hajtja őket a tanulásból származó öröm, a tanulás pusztán élvezete, illetve milyen mértékben mutatnak extrinzik motivációt, amikor a tanulást annak folyamatán kívüli tényezők, a jutalom vagy a büntetés határozzák meg (OECD, 2003). A magyar diákok viszonylag magas pontszámot értek el az extrinzik motiváció skáláján, ami jelzi a külső tényezők tanulásban játszott jelentős szerepét (pl. cél-elérés, munkaerő-piacon való elhelyezkedés, tanulmányi előmenetel). Az extrinzik, instrumentális motiváció különösen a nyelvtanulásban jelentős. Magyar általános iskolás diákok nyelvtanulási szándékát erősebb mértékben határozza meg az instrumentális motiváció (amikor a nyelvtanulást pragmatikus célok vezérik, például fizetésemelés, szakmai előmenetel vagy jobb állás), mint az integratív motiváció (amikor a nyelvtanulást a más nyelven beszélő emberekkel való kommunikáció vágya és az eltérő kultúra mélyebb megismerése vezérli; Csizér és Kormos, 2008).

Az instrumentális motiváció jelentősége mellett mind a PISA 2000 és 2003-as vizsgálatok (OECD, 2003), mind a hazai kutatások a memorizáló tanulás túlsúlyáról számolnak be a magyar tanulók körében (B. Németh és Habók, 2006). Egy kínai és magyar összehasonlító vizsgálat (Sebestyén, 2009), amely a matematika iránti attitűdöt vizsgálta, szintén a memorizálás jelentőségét mutatta magyar szakközépiskolás diákok esetében. A szabályok pontos követése, a megoldáshoz vezető lépések betartása lényegesebb volt a magyar, mint a kínai diákok számára. Az erőfeszítésnek tulajdonított fontosság ugyan mindkét mintában meghatározó volt, azonban a mentális erőfeszítés jelentősége a kínai diákok esetében érvényesült. A magyar diákok az erőfeszítés szerepére direkt rákérdezve kiemelkedő jelentőségűnek tartották azt, azonban az indirekt kérdésekre adott válaszaik

alapján úgy tűnik, a gyakorlatban nem alkalmazzák. A memorizálásba vetett erős hit a mentális erőfeszítés csökkenésében manifesztálódik számukra. Továbbá, az eredmények szerint a magyar szakközépiskolás diákok matematika iránti attitűdje individualistább, mint kínai társaiké (pl. kevésbé látják úgy, hogy szüleik véleménye kapcsolatban állna matematikai teljesítményükkel, erőfeszítésükkel, saját ítéletük a matematika jelentőségéről meghatározóbb ezekben a tényezőkben).

A tanulás jelenségekörének egy-egy aspektusára vonatkozó hazai kutatások szép száma ellenére (pl. motiváció: Réthy, 2003; Józsa, 2007; tantárgyakkal kapcsolatos attitűd: Csapó, 2000; szociálisérdek-érvényesítő képesség: Kasik, 2010) csak elvétve találhatunk olyan kutatásokat, amelyek átfogóbb elemzést adtak volna, és a tanulás fogalmának globális vizsgálatát célozták meg. Egy 20 település bevonásával végzett hazai kérdőíves felmérés (Szigeti Tóth, 2009) a tanulásba bevonható felnőttek kulcskompetenciáit és tanulási igényeit tárta fel. Az eredmények alapján a megkérdezettek többsége fontosnak tartja a formális oktatáson kívüli képzés értékét, véleményük szerint az iskola csak egy lehetőség a tanulásra. Azonban a nem formális tudáselsajátításnak – jelentősége ellenére – a gyakorlatban a „bizonyítvány” mint formális bizonyíték dominanciáját látják érvényesülni. Az iskolán kívüli tanulás során szerzett tudás társadalmi támogatottságáról, elismeréséről kedvezőtlen tapasztalataik vannak. Bár az iskolai tanulást tekintik a tudáselsajátítás legelfogadottabb útjának, a megkérdezettek többségének nem fűződik pozitív élménye az iskolai tanulmányokhoz. A tanárokkal szemben legfőbb kritikaként az fogalmazódik meg, hogy csak ismertetik a kívánt tudást, de nem segítenek annak elsajátításában. A tanulási erősségek és gyengeségek megítélésében legjobbnak a szóbeli felfogóképességeket tekintették, ezt követték a matematikai és a logikai képességek, és legrosszabb pozícióba a kulturális tudás (ösztönös, érzelmi kultúra) került; motiváltságukat átlag alattinak tartották, amit főleg a költségigényes oktatásnak tulajdonítottak.

A fenti vizsgálatok alapján a magyar diákokat nagyrészt pragmatikus törekvések jellemzik, a munkaerő-piaci érvényesülés lesz a tanulás alapja, ahol sok esetben a tisztességtelen, immorális eszközök igénybevétele is megengedett. Szigeti Tóth (2009) kvantitatív kérdőíves vizsgálatán kívül nem találtunk olyan hazai kutatást, amely a magyar tanulásfogalom széles körű feltárását célozta volna meg oly módon, hogy az későbbiekben összevethető legyen más nemzetek tanulásképével is.

## Az empirikus vizsgálat

### Célok

A tanulmányban bemutatott vizsgálat elsődleges célja hazai felsőoktatásban tanuló és felsőfokú végzettséggel rendelkező fiatal felnőttek tanulásfelfogásának a feltárása volt. E mellett célunk volt az eredmények összevetése a korábban Li (2001, 2003) által feltérképezett kínai és amerikai tanuláskoncepcióval.

## Módszer

A vizsgálatban – annak érdekében, hogy megbízhatóan összevethetővé váljanak a különböző kultúrák tanulásfogalmai – a kínai és az amerikai modell feltárásához használt prototípus módszerét alkalmaztuk (Rosch, 1978; Shaver, Schwartz, Kirson és O'Connor, 1987). A prototípus megközelítés alapja, hogy hasonló eseményekkel, tárgyakkal, fogalmakkal való ismételt találkozás során az emberek a tárgyak, fogalmak, események kategóriarendszereinek mentális reprezentációit vagy sémáit alkotják meg (Rosch, 1978; Shaver, Schwartz, Kirson és O'Connor, 1987). Ez a sematikus kategóriarendszer a későbbiekben strukturálja a jelenséggel kapcsolatos észlelést, gondolkodást, továbbá szervezi és irányítja a viselkedést. A kategóriarendszerek mentális reprezentációi két dimenzió (vertikális és horizontális) mentén írhatók le. A vertikális dimenzió, mely a kategóriák közötti hierarchikus kapcsolatot tárja fel, a specifikusság-absztraktság mentén bontja szintekre a fogalomstruktúrát. Az alapszinten helyezkednek el a kevésbé absztrakt, a vizsgált jelenséget leggyakrabban leíró fogalmak (pl. szék); az alapszint felett elhelyezkedő szintek egyre absztraktabb, általános kategóriákat jelölnek (pl. bútor, lakberendezési tárgy); míg az alapszint alatt elhelyezkedő szinteken a jelenség egyre specifikusabb fogalmi kapnak helyet (pl. konyhai szék, háromlábú konyhai szék). A horizontális dimenzió az azonos szinten található kategóriákkal foglalkozik (pl. szék, asztal).

Minden kategóriának van egy központi eleme, prototípusa, ami a kategória legjobb példánya. Az emberek általában a prototípushoz való hasonlóság mentén sorolnak kategóriákba: amilyen mértékben az adott kategóriaelem hasonlít a prototípusra, olyan mértékben reprezentálja jól az adott kategóriát. A vizsgált kérdéskörre vonatkoztatva a tanulásfogalom hierarchikus struktúrájában az alapszintű kategóriák jelentik a tanulással kapcsolatba hozott legáltalánosabb jelentésszegmentumokat, a fölérendelt kategóriák absztraktabb jelentésszervező funkcióval bírnak, és az alárendelt kategóriákban található a tanuláshoz kapcsolódó specifikus fogalmak. A jelentéseket leíró kategóriarendszerek struktúrája (alárendelt, fölérendelt, alapszintű kategóriák) univerzális, kultúrafüggetlen, azonban a kategóriák tartalma, a prototípusok mibenléte kultúraspecifikus (Li, 2003). A prototípus-elmélet lehetőséget nyújt interkulturális vizsgálatok elvégzéséhez, ami során a vizsgálni kívánt jelenség nem környezetétől megfosztva, hanem az adott szociokulturális környezetben tárható fel. Ezáltal a különböző kultúrákban vizsgált jelenségszerek tartalmi aspektusaikban összehasonlíthatóvá válnak.

Az eljárás két fő lépésből állt: tanuláshoz kapcsolódó fogalmak listájának megalkotása, valamint e fogalmak hasonlóság mentén történő osztályozása. Az asszociációs feladatként jellemezhető első lépés négy – egymásra épülő – alfolyamatot tartalmazott:

- 1) Első lépés a szabad asszociáció hívószavának kiválasztása volt, ami a szógyakoriság segítségével történt. A szógyakoriság olyan standardizált nyelvi index, amely megmutatja, hogy egy adott nyelvben milyen gyakorisággal fordul elő egy szó. Minél magasabb az index, annál gyorsabb és pontosabb az adott szó felismerése a vizsgált nyelvben. A tanulás jelenségkörére vetítve, a kínai nyelvben ez a kifejezés a 'xuexi' (Li, 2001, 2002), az amerikaiban a 'learn/learning' (Li, 2003), a magyar nyelvben a 'tanulni' terminus volt. A megfelelő magyar szóalak megtalálá-

sában az internetes szövegbázisra épülő *Szósablya*<sup>7</sup> volt segítségünkre (gyakoriság: 24 862).

- 2) A hívószó kiválasztása után a 'tanulni' kifejezéssel kapcsolatban álló kezdeti lista megalkotása következett. A folyamat során három diplomás személy (magyar: két nő és egy férfi) adott szabad asszociációkat a kiválasztott hívószavakra. Ennek eredménye egy 247 szóból álló magyar lista lett (kínai: 145 tétel, amerikai: 242 tétel; *Li*, 2003).
- 3) Az eljárás következő lépéseként további 20 egyetemista (magyar: 12 nő és 8 férfi) nézte át és bővítette ki a kezdeti listát, amely esetünkben 461 magyar tételből álló listát eredményezett (kínai: 478 tétel, amerikai: 496 tétel; *Li*, 2003).
- 4) Végül a lista validálása következett, amely során további 60 személy (magyar: 40 nő és 20 férfi) ítélte meg egy négyfokú Likert-skálán a kibővített lista tételeit a tanulással való kapcsolatuk erőssége mentén (*1: nincs kapcsolatban, ... 4: erős kapcsolatban áll a tanulás fogalmával*). A listát online töltötték ki. A végső itemsorból kikerültek azok a tételek, amelyeknek tanulással való kapcsolatának megítélése 2,66 alá esett (az eredeti eljárást követve: *Shaver* és *mtsai*, 1987; *Li*, 2003).

A prototípus-eljárás második lépcsője a 'tanulni' kifejezéshez kapcsolódó fogalmak hasonlóság mentén történő osztályozása. Az eredeti vizsgálatban (*Li*, 2001) a végső lista mindegyik tételét egy 3,81x6,35 cm méretű kártyára nyomtatták ki, ezeket 100 felsőoktatásban tanuló személy szabadon osztályozhatott. Jelen vizsgálatban a kategorizáció megkönnyítése érdekében a 100 egyetemista (68 nő és 32 férfi) egy web alapú kategorizációs program segítségével csoportosította a tételeket. A képernyőn olvasható instrukció a következő volt:

„Ez a vizsgálat a tanulással foglalkozik. Meg szeretnénk tudni, hogy melyek azok a tanuláshoz kapcsolódó fogalmak, amelyek hasonlóak egymáshoz, egy csoportba tartoznak, és melyek különbözőek, tehát külön csoportba kerülnek. A képernyőn tanulással kapcsolatos szavakat és kifejezéseket fogsz látni. Azt szeretnénk, ha kategóriába sorolnád ezeket a fogalmakat aszerint, hogy mely fogalmak hasonlóak egymáshoz és melyek különbözőek. Kérlek, próbálj meg nevet adni a kategóriáknak. Nincsen egyetlen helyes osztályozási mód – annyi csoportot gyárthatsz, amennyit akarsz, annyi kifejezést rakhatsz az egyes csoportokba, amennyit jónak látsz. A csoportosítás gondos odafigyelést igényel; mielőtt befejeznéd, győződj meg róla, hogy mindegyik kifejezés a számodra megfelelő csoportba került.”

Vizsgálatunkban a szoftver segítségével a kitöltőknek lehetőségük nyílt bármilyen internet-hozzáféréssel rendelkező számítógépen csoportosítani a kifejezéseket, mely körülbelül 40–45 percet vett igénybe. Mentés funkció nem volt a programba építve, ezért a kategorizációt egy ülés alatt végezték a vizsgálati személyek.

A csoportosítás eredményeit a tanuláshoz kapcsolódó kifejezések mentén egy 218x218-as mátrixban jelenítettük meg, ahol az egyes cellák adatai arra vonatkoztak,

<sup>7</sup> <http://szotar.mokk.bme.hu/szoszablya/searchq.php>

hogyan milyen gyakorisággal soroltak két tételt ugyanabba a kategóriába. A tanuláskoncepció végső struktúrája agglomeratív hierarchikus klaszteranalízis segítségével, a legközelebbi szomszéd elve mentén rajzolódott ki. A klaszteranalízis olyan statisztikai eljárás, amely adathalmazok homogén csoportosítását teszi lehetővé (Sajtos és Mitev, 2007). Vizsgálatunkban egy klaszterbe azok a tételek tartoznak, amelyeket a vizsgálati személyek többsége egy kategóriába sorolt. Az összevonáson alapuló klaszterelemzés először minden elemet külön klaszterként kezel, majd ezeket vonja össze nagyobb klaszterekbe, míg végül egy, az összes elemet tartalmazó klasztert kapunk. Vizsgálatunkban az elemek összevonása a legközelebbi szomszéd elve (*nearest neighbour*) alapján történt, ami a két klaszter közötti távolságot a két legközelebbi elem távolsága alapján számolja ki. Az adatok értelmezése, valamint a kínai és az amerikai mintával való összehasonlíthatóságuk végett a klaszterelemzés eredményeként kapott dendogramot négy szint után vágtuk meg. A négy szintű hierarchikus ábra alaposabb bepillantást enged a tanulásmodellek leglényegesebb kategóriáinak rendszerébe, feltárja azokat a kiemelt dimenziókat, amelyek mentén a hallgatók a tanuláskoncepciót szervezik. A klaszteranalízist az SPSS 17.0 szoftverrel végeztük.

### Minta

A kutatásban – az összes alfolyamatot figyelembe véve – 183 felsőoktatásban jelenleg részt vevő, illetve már diplomával rendelkező személy vett részt (122 nő és 61 férfi; átlag életkor: 24,8), akiknek bevonása több szakterület érintésével (pl. jog, pszichológia, közgazdaságtan, műszaki), a hólabda módszer segítségével közösségi portálon (pl. Facebook) való hirdetés, illetve személyes megkeresés útján történt. A hólabda módszer az adatgyűjtés olyan módja, amely során az ismerősök ismerőseinek bevonásával bővül a minta, ezért használatával viszonylag gyorsan lehet nagy mennyiségű adatot gyűjteni. A mintába kerülés feltétele (az amerikai és a kínai vizsgálat alapján – Li, 2001) a felsőoktatásban való aktuális vagy már lezárult (maximum 3 év a diploma megszerzése óta) részvétel volt. A magyar adatgyűjtés 2010-ben zajlott Budapesten.

## Eredmények

A saját vizsgálatunkból származó magyar eredményeket Jin Li (2003) kínai és amerikai eredményeivel való összevetésével mutatjuk be. Az összehasonlítás létjogosultságát a mintavétel és a módszer egyezése indokolja. Először az asszociációs rész, majd a kategorizációs folyamat eredményeit ismertetjük.

Az asszociációs vizsgálati szakasz eredményei szerint a hívószavakra adott kifejezések tekintetében nincs jelentős különbség a kultúrák között (magyar: 218, kínai: 225, amerikai: 203). Mindhárom kultúra gazdag fogalmi keretben és szofisztikált módon gondolkodik a tanulásról, azonban a hasonlóságok mellett jelentős eltéréseket is találunk, melyek nyelvészeti és tartalmi szempontokat érintenek.

Nyelvészeti szempontból a magyar tételek 90%-a egyszavas általános kifejezéseket tartalmazott, például *diploma* vagy *könyv*. Az amerikai eredmények szintén az egyszavas kifejezések dominanciájára mutatnak rá (a végső lista 74%-a; pl. megvitatás, diagram; Li, 2003). Ugyanakkor a kínai tételek 92%-át többszavas terminusok alkották, gyakran konfuciánus tanításokat tartalmazó közmondásokat és szólásokat idézve, például *Tanulni és nem gondolkodni: hiábavaló fáradság; gondolkodni és nem tanulni pedig: veszedelmes* (Li, 2003).

A tanuláshoz kapcsolódó kifejezések tartalmára fókuszálva szintén érdekes különbségeket találtunk. A 'tanulni' kifejezéshez legerősebben kapcsolódó (a négyfokú Likert-skálán a legmagasabb átlagértékeket mutató) 20 tétel (1. táblázat), ami a fogalom központi magjának számít és a fogalomfejlődés szempontjából a legjelentősebb bázisnak tekinthető, minőségileg eltérő kifejezéseket takart, más-más lényeges aspektusára utalva ezzel a tanulásnak.

1. táblázat. A 'tanulni' fogalomhoz a 20 legerősebben kapcsolódó magyar, amerikai és kínai kifejezés

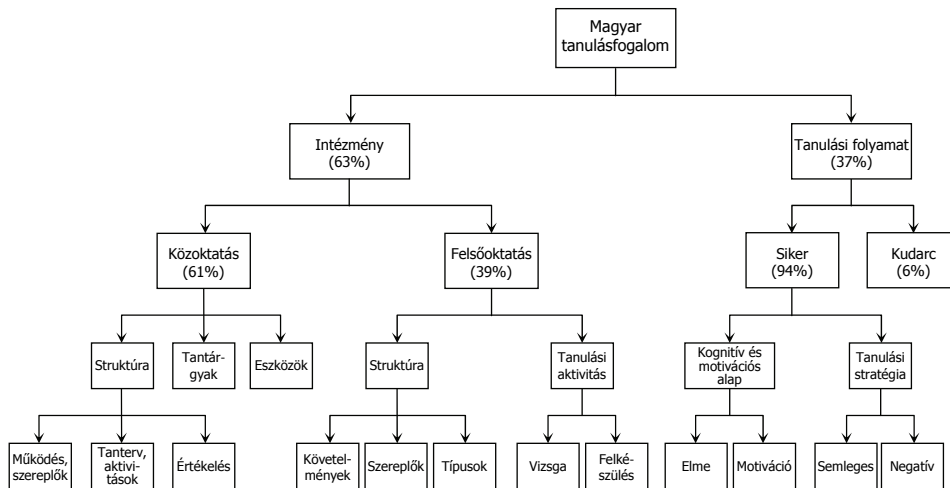
Sorrend	Magyar tételek	Amerikai tételek (Jin Li személyes közlése nyomán)	Kínai tételek (Jin Li személyes közlése nyomán)
1.	tanítani	tanulás ( <i>study</i> )	egy életen át tanulni
2.	felsőoktatás	gondolkodás	alapos olvasás
3.	államvizsga	tanítás	kitartóan tanulni
4.	iskola	iskola	könyveket olvasni
5.	memorizálás	oktatás	szorgalmas
6.	egyetem	olvasás	kiterjedt tudás és sokoldalú képesség
7.	nyelvtanulás	tanár	tanulás
8.	diploma	könyvek	elköteleződés a tanulás iránt
9.	life-long learning	kritikus gondolkodás	tanul, mintha szomjazna vagy éhezne
10.	vizsgaidőszak	agy	a tanulásnak nincsenek határai
11.	házi feladat	felfedezés	koncentráció a tanulásban
12.	oktató	megért	vágyni a tanulásra
13.	abszolválni	információ	nagy fájdalmakat elviselni a tanulás során
14.	érettségi	tudás	tudás keresése
15.	nyelvvizsga	motiváció	a művelt személy megérti az érvelést
16.	szakdolgozat	könyvtár	külföldön tanulás
17.	tanár/tanárnő	hallgatók	mindent elkövet, hogy művelje magát
18.	Ph.D.	cselekvés általi tanulás ( <i>learn by doing</i> )	Tanulni és nem gondolkodni: hiábavaló fáradság; gondolkodni és nem tanulni pedig: veszedelmes. ( <i>Konfuciusz</i> )
19.	tudás	ötletek alkalmazása	Tanulás során értjük meg tudásunk nem megfelelő voltát. ( <i>Konfuciusz</i> )
20.	műveltség	kommunikáció	A tartós szorgalom útja vezet a tudás hegyére; a nehézségek elviselése biztosítja a csónakot a tanulás végtelen tengerén.

A magyar lista főleg pragmatikus célokhoz kapcsolódó kifejezéseket tartalmazott (a tételek 40%-a sorolható ide, pl. érettségi, szakdolgozat), és olyan kimeneti vagy bemene-ti feltételek, illetőleg formális követelmények szerepelnek benne, amelyek szükségesek a tanulmányi lépcsőn való előrehaladáshoz, egy magasabb oktatási szintre lépéshez. A ma-gyar tételek többsége a formális oktatási környezethez köthető, a strukturális elemek fel-sorolásával a tanulás főleg intézményi kontextusban konceptualizálódik.

Az amerikai tanulásfogalomhoz legerősebben kapcsolódó kifejezések jellemzően mentális, kognitív folyamatokat tükröztek (az itemek 30%-a, pl. gondolkodás, megért), amelyek az amerikai esetben is főleg az iskolában elhangzott tananyag elsajátításához já-rulnak hozzá (pl. tanár, iskola, tanítás). Az első 20 kifejezés között helyet kaptak a tu-dáselsajátításban szerepet játszó speciális, az amerikai pedagógiai gyakorlatban előszere-ttel alkalmazott, a tanulók aktivitását igényelő tanulási/oktatási formák (az itemek 25%-a, pl. a cselekvés általi tanulás [*learning by doing*], kommunikáció, ötletek alkal-mazása).

A magyar és az amerikai példával szemben a kínai lista gerincét olyan kifejezések alkotják, amelyek a tanulói attitűdhöz, illetve a személyek tanulás iránti elköteleződésé-hoz kapcsolhatók (az itemek 80%-a, pl. nagy fájdalmakat elviselni a tanulás során, vágy-ni a tanulásra), kevésbé jelennek meg külső tényezők (pl. oktatási törvény, intézmény) által előírt formális követelmények. A kínai 'tanulás' kifejezés szélesebb bázison kon-ceptualizálódik, az egyének indíttatásától vezérelve intézményrendszer-től függetlenül létrejöhét, bármilyen tudás megszerzésére alkalmas szituációban.

A prototípus módszer második lépcsője a kategorizációs feladat volt. A klaszteranalí-zis eredményeként létrejövő négy szintű hierarchikus ábra alaposabb bepillantást enged a tanuláskoncepciók fogalmi rétegződésének alakulásába (l. 1–3. ábra).



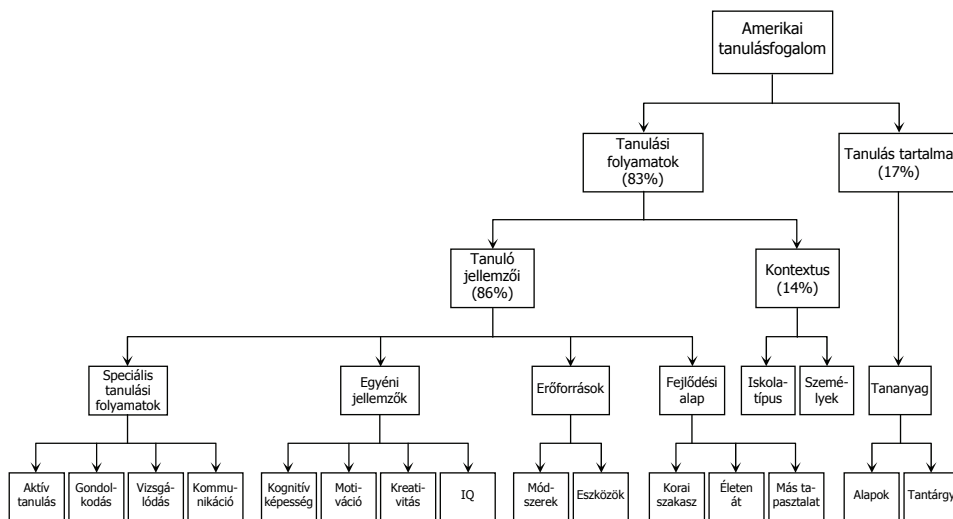
1. ábra

*A magyar tanulásfogalom hierarchikus ábrája*

(A zárójelben lévő számok az adott kategóriába tartozó itemek százalékos arányát mutatják mindig az eggyel feljebb lévő szintet véve 100%-nak.)

A magyar tanulás-konceptió (l. 1. ábra) jellemzően leíró jellegű, semleges kifejezéseket foglal magában és tipikusan intézményi jellegzetességeket fed fel. Erre utal azon itemek nagy száma (63%), amelyek az 'Intézmény' elnevezésű fölérendelt kategória alá esnek. Az intézményi ág tovább differenciálódik a képzési szintek mentén közoktatásra (az itemek 61%) és felsőoktatásra (az itemek 39%-a), amit az alsóbb szintek tovább specificálnak jellemzően strukturális faktorok alapján. A tanulás-fogalom kisebb, de még mindig jelentős hányadát (az itemek 37%-a) a tanulási folyamathoz kapcsolódó kifejezések alkotják az 1. ábra jobb oldalán, melyek a tanulást annak sikeres és kudarcos kimenete mentén bontják két alkategóriára. Utóbbiaknál nagyobb hangsúly helyeződik a sikeres útvonalra (94%), mint a nem kívánt kimenetelre (6%, pl. felejtés, műveletlenség, diszlexia). A sikeres kimenetel alá eső tételek a tanulás pozitív eredményében szerepet játszó kognitív (pl. agy, képesség, tudás) és motivációs (pl. kötelező, munka, megmérettetés) bázist írják le, valamint a sikerre vezető tanulási stratégiákat tartalmazzák (pl. gyakorlás, integrálás, kérdezni).

Az amerikai tanulás-konceptió a magyar tanulás-reprezentációhoz hasonló struktúrájú, azonban tartalmilag eltérő ábrát kínál (l. 2. ábra). Túlnyomóan leíró, semleges kifejezésekből áll, amelyek jellemzően a tanulás folyamatát írják le (az itemek 83%-a) a tanulók jellemezőivel és a szociális kontextussal, valamint az elsajátítandó tudás jellegét (az itemek 17%-a). A tanulás-fogalom olyan speciális tanulási módszereket hangsúlyoz, mint az aktív tanulás, a kíváncsiság, a gondolkodás és a kommunikáció, illetve a tudás elsajátításában a tanulók kognitív képességét, intelligenciáját, kreativitását és motivációját emeli ki. A tudás megszerzése jellemzően oktatási intézményi kontextusban realizálódik (Li, 2003).



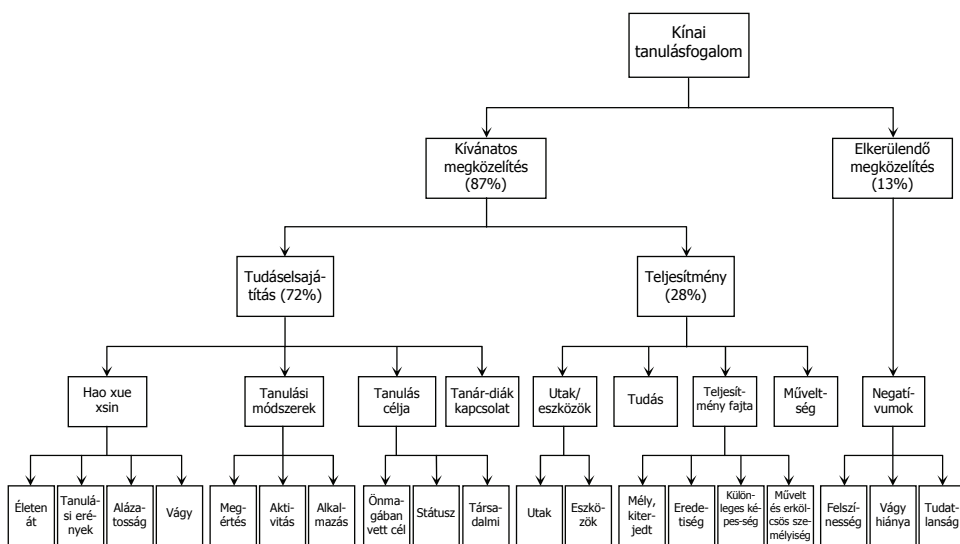
2. ábra

Az amerikai tanulás-fogalom hierarchikus ábrája (Li, 2003. 261. o. alapján)

(A zárójelben lévő számok az adott kategóriába tartozó itemek százalékos arányát mutatják mindig az eggyel feljebb lévő szintet véve 100%-nak.)



A kínai tanulásfogalomnak a magyarral és az amerikaival szembeni értékközpontúságát és érzelmetelítettségét jól szemlélteti a két fölérendelt kategória elnevezése: a tanulás kívánatos és elkerülendő megközelítése (1. 3. ábra). Az itemek 87%-a a tanulás pozitív megközelítéséhez kapcsolódik, ami a tanulás vágyott és kívánatos aspektusait sorakoztatja fel. Az ábrán kisebb súllyal szereplő (az itemek 13%-a) jobb oldali elkerülendő ág a tanulás nem kívánt, elkerülendő aspektusait tartalmazza. Azok a kifejezések szerepelnek itt, amelyek meggátolják vagy rossz irányba vihetik a tanulást (tudatlanság, vágy hiánya). A baloldali ág alapján a tanulás markánsabban kapcsolódik a tudás elsajátításához, egy folyamathoz (az itemek 72%-a), mint a teljesítményhez, végcélhoz (28%). Az előbbi kulcsdimenziója a *szívvel-lélekkel tanulás* (*hao xue xin*; a legnagyobb kategória, az összes tétel 28%-át tartalmazza), ami a következő lényeges alkategóriákat tartalmazza: (1) élethosszig tartó tanulás, (2) a tanulási erények kvartettje (szorgalom, a nehézségek elviselése, kitartás, koncentráció), (3) szerénység és (4) vágy a tanulásra. Ezen eredmény lényeges volta miatt a kínai tanuláskoncepciót a szívvel és lélekkel való tanulás, azaz HXX (*hao xue xin*)-megközelítésnek nevezték el (Li, 2002).



3. ábra

A kínai tanulásfogalom hierarchikus ábrája (Li, 2003. 262. o. alapján)  
(A zárójelben lévő számok az adott kategóriába tartozó itemek százalékos arányát mutatják mindig az eggyel feljebb lévő szintet véve 100%-nak.)

## Összegzés

A vizsgálat célja a felsőoktatásban tanulók és felsőfokú végzettséggel rendelkező fiatal felnőttek tanulásfogalmának feltárása, valamint ezen eredmények kínai és amerikai tanulásfogalmakkal való összevetése volt. A tanulás-konceptciók bemutatása nyomán, az asszociációs és a kategorizációs rész eredményeit összegezve, annak ellenére, hogy mindhárom minta kidolgozott és árnyalt fogalmi térképpel rendelkezik a tanulással kapcsolatban, jelentős különbségek mutatkoznak abban a tekintetben, hogy mire helyeződik a hangsúly a tanulás-konceptciókban.

Az összevetés egyik eredménye, hogy ugyan mindhárom fogalomban megtalálhatók az oktatás strukturális, intézményi jellemzőire utaló elemek, melyek azonban eltérő súlylyal szerepelnek a reprezentációban. A kínai felfogásban a strukturális elemek alsóbb szinten helyezkednek el kevesebb ide tartozó tétellel, az amerikaiban már hangsúlyosabban jelentkeznek több és magasabb szinten álló kategóriákat is érintve, azonban a legjelentősebb pozícióban a magyar tanulásfogalomban jelennek meg fölérrendelt, átfogó kategóriáiként. Továbbá míg az amerikai tanulás-konceptció esetén a hierarchikus ábra kevesebb itemét tartalmazó jobb ága tartalmazza az intézményi tételeket és a bal oldalán foglalnak helyet a tanulói jellemzők és tanulói stratégiák, addig a magyar mintában éppen fordítva: az ábra dominánsabb bal oldala szól a szerkezeti, strukturális elemekről és a kevesebb itemet tartalmazó jobb oldal írja le magát a tanulási folyamatot, annak kognitív és motivációs bázisával együtt. Az eredmények alapján a mintában szereplő magyar diákok meglehetősen körülírt képpel rendelkeznek a magyar oktatási rendszer intézményi struktúrájáról és formális háttéréről, világos számukra képzési szintekre lebontva, hogy ki (pl. szereplők) és mit (pl. tantárgyak) vár el tőlük.

A strukturális elemek, intézményi háttérhez kapcsolódó tényezők jelentősebb szerepet játszanak a magyar megközelítésben, erőteljesebb szervezőhatással bírnak a tanulás-felfogás alakításában, mint a kínai vagy az amerikai megközelítésben. Elgondolkodtató ez az eredmény abból a szempontból is, hogy az Európai Bizottság irányelve az egész életre kiterjedő tanulással kapcsolatban a 'life long learning' (LLL) fogalom mellett a 'life wide learning' (LWL) hangzatos felhívását is tartalmazza, ami a tanulás idődimenziója (LLL) helyett a tanulás minden életterületre és élethelyzetre kiterjedő, transzverzális jellegét hangsúlyozza (Komeneci, 2001). Míg a kínai minta esetében a tanulás reprezentációja azokat a kifejezéseket tartalmazza (tanulási érények), amelyek kedveznek és lehetővé teszik az élet minden területére kiterjedő tanulást (LWL), addig a magyar és nagyrészt az amerikai minta által felsorolt asszociációk a formális oktatás mentén kezelik a tanulásfogalmat. Bár a magyar fiatal felnőttek körében megjelenik a *life long learning* kifejezés a 20 tanulóhoz legerősebben kapcsolódó szavak listájában, valamint a felnőttkori tanulás indítékait és akadályait vizsgáló kutatás eredményei között is szerepel a formális oktatáson kívüli képzés értéke (Szigeti Tóth, 2009), a tanulás hierarchikus struktúrája egyértelműen a hagyományos oktatási rendszer keretei között létrejövő tanulás dominanciájáról szól, a tanulás más formái (nem formális, informális; Coombs, Prosser és Ahmed, 1973) nem reprezentálódnak a magyar minta tanulás-konceptciójában. Míg tehát explicit attitűdökben megnyilvánuló szinten (kérdőív) jelen van a nem formális

lis oktatás jelentősége, úgy tűnik, a magyar oktatási gyakorlat implicit szinten (asszociációk) a formális oktatás dominanciájának megszilárdulását támogatja.

Mivel az általunk elvégzett vizsgálat alapján a felsőoktatásban részt vevő, illetve a diplomával rendelkező magyar fiatalok körében nem létezik egy társadalmilag közösen osztott, filozófiailag támogatott, a tanuláskoncepcióba erkölcsi elemeket is beiktató, a tanulást önmagában vett értéként kezelt ideológia – ami áthidalhatná a PISA-vizsgálat (pl. *OECD*, 2003) által is megerősített nagy intézményi különbségeket –, ezért az iskolával kapcsolatos személyes élményeknek, egyedi tapasztalatoknak lesz kiemelt szerepe a tanulásfogalom alakításában. Az adott oktatási intézmény felszereltsége, személyi háttere, oktatási gyakorlata, a diákok tanárokkal és kortársakkal való kapcsolata lesz kifejezetten jelentős a diákok tanulásrepresentációjának formálásában.

A magyar és az amerikai minta tanulásfogalma nagyobb hasonlóságot mutat abban a tekintetben, hogy mindkettő a formális oktatásra és a tanulás kognitív, motivációs alapjaira helyezi a hangsúlyt. Azonban az amerikai minta tanuláskoncepciójában a tanulók jellemzői, a tanulási stratégiák differenciáltabban, több kategória szerepeltetésével jelennek meg, míg a magyar mintában kevésbé differenciált, átfogóbb kategóriaként szerepelnek ezek a tényezők. Ezen eredmények utalhatnak arra, hogy az amerikai megközelítés a tanulást inkább a kognitív és motivációs bázis aktivizálásával járó problémamegoldásként fogja fel, feladatkontextusban létrejövő mentális aktivitásként.

Az eredmények alapján a magyar felsőoktatásban tanuló, illetve felsőfokú végzettséggel rendelkező fiatal felnőttek (és jellemzően az amerikai adatok is ebbe az irányba mutatnak) számára a tanulás erőteljesen kapcsolódik az instrumentális motivációhoz és eredményorientációhoz (pl. diploma, érettségi). Azok a személyek, akiket az eredménycélok inkább jellemeznek (*Dweck*, 1986; *Fejes*, 2011), érzékenyebben reagálnak a teljesítmény külső indikátoraira, és az egész életen át történő személyiségfejlődés szem előtt tartása helyett inkább arra törekednek, hogy pozitív képben tűnjenek fel mások előtt és próbálják elkerülni a társas összehasonlítás negatív kimenetelét. Ebből adódóan például egy túl nagy kihívást jelentő feladat esetében az esetleges negatív visszajelzés elkerülése érdekében tipikusan feladják a próbálkozást. A kínai megközelítés, azzal, hogy kiemelt jelentőséget tulajdonít a tanulási érényeknek, valamint az személyiségfejlődésnek, önmagunk tökéletesítésének egész életen át tartó útját hangsúlyozza, az elsajátítási orientációhoz és a tanulási célhoz köthető (*Dweck*, 1986). Az elsajátítási motivációval rendelkező személyek a képességük fejlesztésére koncentrálnak tanulás során, a legtöbbet próbálják meg kihozni magukból és kevésbé befolyásolják őket a külső tényezők, például az érdemjegyek.

A magyar minta pragmatikus megközelítésére vonatkozó adatai egybecsengnek korábbi vizsgálatok eredményeivel (pl. *Csizér* és *Kormos*, 2008; *OECD*, 2003). A felnőttkori tanulókkal kapcsolatban végzett kutatás (*Szigeti Tóth*, 2009) adatai szintén a pragmatikus irányba mutatnak, a tanulás annak értelmében válik elfogadhatóvá, elismertté, amennyiben közvetlen hatása van az egyén életére, munkaerő-piaci helyzetére, használhatóvá válik a mindennapjaiban. A tanulás értéke pragmatikus megítélés alá esik a magyar felnőttek számára. A PISA-vizsgálat eredményei hasonló képet festenek (*OECD*, 2011); a magyar diákok esetében a középfokú tanulmányok befejezését jelentős mértékben motiválja annak munkaerő-piaci hozadéka (foglalkoztatottság, jövedelem), azaz a

felső középfokú végzettség megszerzése nélkül az OECD-országokhoz képest sokkal rosszabb feltételekkel lehet munkába állni ma Magyarországon (Györgyi és Kőpatakiné, 2011). Mindezek az eredmények arra utalhatnak, hogy a tanulási motiváció Magyarországon erősen összekapcsolódott a tudáselsajátítás pragmatikus, utilitárius előnyeivel. Úgy tűnik, hogy a tanulás elsődleges színtereként tételezhető magyar iskola nem alakít ki a hallgatókban hosszú távú tanulási aspirációkat vagy kínál megfelelő oktatási környezetet olyan kompetenciák elsajátításához, amelyek az önrányítású tanulás irányába mutatnak, amelynek segítségével a tanulás bármilyen körülmények között megvalósulhat a formális oktatás keretein kívül is. Józsa (2007) eredményei szintén arról számolnak be, hogy az iskola nem támogatja az elsajátítási motiváció fenntartását, illetve növelését – negyedik osztálytól a diákok elsajátítási motivációja jelentős mértékben romlani kezd.

A bemutatott vizsgálat alapján a felsőoktatásban tanuló hallgatók és fiatal diplomások mintáján feltárt magyar tanulás-megközelítés jelentősen eltér a kínai, valamint kisebb mértékű, de érzékelhető különbséget mutat az amerikai megközelítéstől. A magyar minta tanulásfogalma az instrumentális motivációhoz és teljesítményorientációhoz való erőteljes kapcsolódása miatt a kínai erény-, az amerikai elmeorientációtól eltérően leginkább a *pragmatikus orientációval* írható le.

Az eredmények hasznos információul szolgálhatnak a magyar oktatásügy számára, mivel rávilágítanak azokra a kritikus pontokra (formális oktatás túlsúlya a tanulásrepresentációban, túlnyomórészt pragmatikus, az elsajátítási motivációt, tanulás értékét, tanulási erényeket nélkülöző tanulásfelfogás), amelyek figyelembevétele és az erre reflektáló megfelelő stratégiák kidolgozása hozzásegíthet az élet minden területére kiterjedő tanulás megvalósításához. A magyar eredményeknek a kínai és az amerikai adatokkal való összehasonlítása szintén hozzájárulhat a kultúraérzékeny pedagógia hatékony megtervezéséhez és kivitelezéséhez. A magyar oktatásrendszerben jelentős számban vesznek részt kínai és amerikai diákok is (Berács, Malota és Zsótér, 2010; Feischmidt és Nyíri, 2006). Ahhoz, hogy megfelelő pedagógiai programot lehessen nyújtani számukra, elengedhetetlen a tanulásról való elképzelésük alaposabb ismerete.

Mindezek alapján megfontolandó az erényorientációs tanulás-megközelítés lehetséges előnye is, különösen migrációs kontextusban. Az erényorientáció kifejezetten adaptív lehet bevándorló hallgatók számára, hiszen a tanulás folyamatára való koncentráció és a külső teljesítménymutatókra való kisebb figyelem fordítása mellett a tanuló belső hozzáállására helyezi a hangsúlyt, így kontextustól független, bármilyen kultúrában aktivizálható megközelítésmódot tesz lehetővé. Ezt a feltételezést erősítik tengerentúli kínai diákokkal végzett vizsgálatok eredményei, melyek alapján a diákok – befogadó országtól függetlenül – kimagasló teljesítményt mutatnak (Chen és Stevenson, 1995). Bevándorló kínai diákok szüleivel végzett kutatások szintén a kínai tanulók viszonylagos sikeres integrációjáról számolnak be (Fülöp, Goodwin, Goebels, Grad, Martin Rojo, Nguyen Luu és Berkics, 2007; Nguyen Luu, Fülöp, Goodwin, Göbel, Martin Rojo, Grad és Berkics, 2009).

## Módszertani korlátok és kitekintés

A vizsgálatban alkalmazott hívószó kiválasztásánál a *Szószablya* nevű internetes szövegbazisra épülő gyakorisági szótárt használtuk. Érdeemes lenne a jövőben hasonló jellegű kutatásoknál több gyakorisági szótár eredményét figyelembe venni a megbízhatóság növelése érdekében. Ugyanakkor mind az angol, mind a kínai nyelvben több szó utal a tanulásra (angol: to study, to learn; kínai: kb. 46 – Li, 2012), mint a magyarban, így esetükben a gyakorisági szótár használata különösen indokolt. Magyarországon főként a megfelelő szóalak kiválasztásában (pl. tanulás, tanulni) volt segítségünkre a szótár.

A mintavétel esetében a hólabda módszer helyett érdemes lett volna reprezentatív mintavételi eljárást alkalmazni. Jelen vizsgálat felsőfokú oktatási intézményben tapasztalatot szerzett magyar fiatal felnőttek tanulásfogalmát tárta fel, így a teljes magyar populációra reprezentatív minta hiányában nem lehet következtetéseket levonni. Magyarországon regionális, intézménytípusok és képzettség szerinti különbségek alakulhatnak ki a tanulás fogalmának tartalmi rétegződésében. A mintán feltárt tanulásfogalom eltérő képet mutathat a felsőfokú képzésben nem részesülő, alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező személyek körében.<sup>8</sup> Továbbá, figyelembe véve az intézményi kontextus magyar tanulásfelfogásra gyakorolt erőteljes hatását, a jövőben fontos lenne olyan kutatások kivitelezése, amelyek a tanuláskoncepció vizsgálatát az intenzív iskolai szocializációtól mentes kontextusba viszik át, és fiatalabb életkorban (3–6 év) térképezik fel a jelentőséget, ezáltal még inkább lehetővé válik a fogalom kulturális töltetének, kulturális meg-alapozottságának vizsgálata. Erre irányuló kezdeményezés, többek között, Li (2004a,b), illetve *Pramling Samuelsson* és *Fleer* (2009) munkája, mely során óvodások körében vizsgálják a gyermekek fogalomfejlődésének alakulását.

### Köszönetnyilvánítás

A tanulmány megírása során a szerző az OTKA (K 77691) kutatási támogatásában részesült. Kutatásvezető: *Fülöp Márta*.

## Irodalom

- Alexander, R. J. (2001): *Culture and pedagogy: International comparisons in primary education*. Blackwell Publishers, Oxford.
- B. Németh Mária és Habók Anita (2006): A 13 és 17 éves tanulók viszonya a tanuláshoz. *Magyar Pedagógia*, **106**. 2. sz. 83–105.
- Balácsi Ildikó, Ostorics László, Szalay Balázs és Szepesi Ildikó (2010): *PISA 2009 Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában*. Oktatási Hivatal, Budapest.

<sup>8</sup> Az országos kompetenciamérések pl. jelentős területi, településtípus és képzési forma szerinti különbségeket tártak fel. Forrás: <http://www.kir.hu/okmfít/>.

- Berács József, Malota Erzsébet és Zsótér Boglárka (2010): *A magyar felsőoktatás nemzetköziesedésének a folyamata 2. Bologna füzetek 8.* Tempus Közalapítvány – BCE-NFKK, Budapest.
- Boehm, A., Davis, D., Meares, D. és Pearce, D. (2002): *Global student mobility 2025: Forecasts of the global demand for international higher education.* IDP Education Australia, Sidney.
- Chen, C. és Stevenson, H. W. (1995): Motivation and mathematics achievement: A comparative study of Asian-American, Caucasian-American, and East Asian high school students. *Child Development*, **66**. 1215–1234.
- Chen, S. W., Wang, H. H., Wei, C. F., Fwu, B. J. és Hwang, K. K. (2009): Taiwanese students' self-attributions for two types of achievement goals. *The Journal of Social Psychology*, **149**. 2. sz. 179–193.
- Coombs, P., Prosser, C. és Ahmed, M. (1973): *New Paths to Learning for Rural Children and Youth.* International Council for Educational Development. New York.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, **100**. 3. sz. 343–366.
- Csermely Péter és Fülöp Márta (2009): Miképp jelent meg a normakövetés gondolata és igénye a tanulók és a pedagógusok esetében? Hogyan változott az elmúlt időszakban? In: Bölcsök Tanácsa Alapítvány (szerk.): *Szárny és teher: A magyar oktatás helyzetének elemzése. Háttéranyag.* Bölcsök Tanácsa Alapítvány, Budapest. 137–142.
- Csizér, K. és Kormos, J. (2008): The relationship of intercultural contact and language learning motivation among hungarian students of English and German. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, **29**. 1. sz. 30–48.
- D'Ailly, H. (2003): Children's autonomy and perceived control in learning: A model of motivation and achievement in Taiwan. *Journal of Educational Psychology*, **95**. 84–96.
- Dweck, C. S. (1986): Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, **41**. 1040–1048.
- Dweck, C. S. (1999): *Self theories: Their role in motivation, personality, and development.* Taylor & Francis, Philadelphia.
- Elliott, J. G. és Phuong-Mai, N. (2008): Western influences on the east, eastern influences on the west: Lessons for the east and west. In: Tan, O. S., McInerney, D. M. és Liem, A. D. (szerk.): *What the west can learn from the east: Asian perspectives on the psychology of learning and motivation (PB).* Information Age Publishing, Charlotte, NC. 31–59.
- Facione, P. A. (2009): Critical thinking: What it is and why it counts. [http://insightassessment.com/pdf\\_files/what&why2009.pdf](http://insightassessment.com/pdf_files/what&why2009.pdf). Utolsó megtekintés: 2012. április 25.
- Feischmidt Margit és Nyíri Pál (2006, szerk.): *Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban.* MTA ENKI, Budapest.
- Fejes József Balázs (2011): A tanulási motiváció új kutatási iránya: a célorientációs elmélet. *Magyar Pedagógia*, **111**. 1. sz. 25–51.
- Fu, G., Lee, K., Cameron, C. A. és Xu, F. (2001): Chinese and Canadian adults' categorization and evaluation of lie- and truth-telling about proand anti-social behaviors. *Journal of Cross Cultural Psychology*, **32**. 740–747.
- Fülöp Márta (2008): Verseny a társadalomban - verseny az iskolában. In: Benedek András és Hungler Diána (szerk.): *VII. Nevelésügyi Kongresszus. Az oktatás közügy.* Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Budapest. 51–74.
- Fülöp Márta (2009): Az együttműködő versengő állampolgár nevelése: osztálytermi megfigyelések. *Iskolakultúra*, 3–4. sz. 41–59.
- Fülöp Márta és Sebestyén Nóra (2011): Kulturális sokk? Kulturális különbségek Budapesten tanuló egyetemisták szemével. *Pszichológia*, **30**. 2. sz. 81–106.

Tanuláskoncepciók kulturális beágyazottsága – magyar, kínai és amerikai fiatal felnőttek tanulásfogalmának összevetése

- Fülöp, M. (2005): The development of social, economical, political identity among adolescents in the post-socialist countries of Europe. In: Fülöp, M. és Ross, A. (szerk.): *Growing up in Europe today: Developing identities among adolescents*. Stoke-on-Trent. Trentham Books and Sterling, USA. 11–39.
- Fülöp, M. és Marton, F. (2003): Does Knowledge exist if nobody knows about it? Eastern and Western knowledge ontologies In: Salili, F. és Hoosain, R. (szerk.): *Teaching, learning and motivation in a multicultural context*. Information Age Publishing Company, Greenwich, Connecticut. 147–173.
- Fülöp, M., Goodwin, R., Goebels, K., Grad, H., Martín Rojo, L., Nguyen Luu, L. A. és Berkics, M. (2007): Integration of Chinese immigrant children in four countries: Germany, Hungary, Spain and the UK, In: Ross, A. (szerk.): *Identity and Citizenship in Europe*. Metropolitan University, London. CD-ROM. 331–343.
- Fülöp, M., Ross, A., Pergar Kuscer, M. és Razdevsek Pucko, C. (2007): Competition and cooperation in schools. An English, Hungarian and Slovenian comparison. In: Salili, F. és Hoosain, R. (szerk.): *Research in multicultural education and international perspective. Culture, motivation and learning: A multicultural perspective. Vol 6*. CT: Information Age Publishing, Greenwich. 235–284.
- Fwu, B. J. (2003): A study on students' moral value towards learning. Annual report for project in search of excellence for research on Chinese indigenous psychology. Department of Psychology, National Taiwan University.
- Garrison, D. R. (1991): Critical thinking in adult education: A conceptual model for developing critical thinking in adult learners. *International Journal of Lifelong Education*, **10**. 287–303.
- Gelfand, M. J., Raver, J., Nishii, L., Leslie, L., Lun, J., Lim, B. C., Duan, L., Aldamata, A., Almaliach, A., Ang, J., Arnadottir, F., Aycan, Z., Biasoli, Z. M. M., Boehnke, K., Boski, P., Cabecinhas, R., Chan, D., Chhoka, J., Fischlmayr, I., Szabo, E., Ferrer, M., Fisher, R., Fülöp, M., Georgas, J., Guzman, E., Kashima, E., Kashima, Y., Kim, K., Lemperur, A., Marquez, P., Nazar, S., Othman, R., Overlaet, B., Peltser, K., Perez, L., Petrovna, L., Realo, A., Shei, V., Schmidt, M., Smith, P. B., Taveesin, J., Toyama, M., Van de Vliert, E., Volna, N., Ward, C., Yamaguchi, S. és Yau, X. (2011): The Difference Between „Tight” and „Loose” Societies Revisited: Ecological, Socio-Political, and Societal Correlates of Tightness-Looseness in Modern Nations. *Science*, **332**. 6033. sz. 1100–1104.
- Gordon Györi János (2006): *Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Gordon Györi János (2009): Kulturális különbségek a tanulási motivációban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **64**. 1. sz. 203–228.
- Györgyi Zoltán és Köpatakiné Mészáros Mária (2011): Oktatási egyenlőtlenségek és sajátos igények In: Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 363–395.
- Hau, K. és Salili, F. (1997): Achievement goals and causal attributions of chinese students. In: Lau, S. (szerk.): *Growing up the chinese way: Chinese child and adolescent development*. The Chinese University Press, Hong Kong. 121–145.
- Heine, S. J. és Hamamura, T. (2007): In search of East-Asian self-enhancement. *Personality and Social Psychology Review*, **11**. 1–24.
- Heine, S. J., Kitayama, S., Lehman, D. R., Takata, T., Ide, E., Leung, C. és Matsumoto, H. (2001): Divergent consequences of success and failure in Japan and North America: An investigation of self-improving motivations and malleable selves. *Journal of Personality and Social Psychology*, **8**. 599–615.
- Heyman, G. D., Fu, G. és Lee, K. (2008): Reasoning about the disclosure of success and failure to friends among children in the United States and China. *Developmental Psychology*, **44**. 4. sz. 908–918.
- Ho, D. Y. (1994): Cognitive socialization in Confucian heritage cultures. In: Greenfield, P. M., Cocking, R. (szerk.): *Cross-cultural roots of minority child development*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ. 285–311.
- Hofstede, G. és Hofstede, G. J. (2005): *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. McGraw-Hill USA, New York.

- House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W. és Gupta, V. (2004): *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies*. Sage Publications Ltd., London.
- Hunyady Györgyné, M. Nádasi Mária és Serfőző Mónika (2006): „Fekete pedagógia” Értékelés az iskolában. Argumentum Kiadó, Budapest.
- Hwang, K-K. (2012): Life Goals and achievement motivation in confucian society. *International and Cultural Psychology*, **1**. 219–264..
- Iyengar, S. S. és Lepper, M. R. (1999): Rethinking the value of choice: A cultural perspective on internal motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, **76**. 3. sz. 349–366.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Kasik László (2010): A szociálisérdek-érvényesítő, az érzelmi és a szociálisprobléma-megoldó képességek vizsgálata 4-18 évesek körében. Doktori disszertáció. Szegedi Tudományegyetem.
- Keller, H. és Demuth, C. (2007): The discursive construction of selfhood in Chinese and Euro-American mother-infant interactions. In: Zheng, G., Leung, K. és Adair, J. (szerk.): *Perspectives and progress in contemporary cross-cultural psychology*. China Light Industry Press, Beijing. 77–88.
- Kim, H. S. (2002): We talk, therefore we think? A cultural analysis of the effect of talking on thinking. *Journal of Personality and Social Psychology*, **83**. 828–842.
- King, R. B., McInerney, D. M. és Watkins, D. A. (2011): Competitiveness is not that bad...at least in the East: Testing the hierarchical model of achievement motivation in the Asian setting. *International Journal of Intercultural Relations*, [http://works.bepress.com/ronnel\\_king/12/](http://works.bepress.com/ronnel_king/12/). Utolsó megtekintés: 2012. április 25.
- Komenczi Bertalan (2001): Az Európai Bizottság memoranduma az egész életre kiterjedő tanulásról. *Új Pedagógiai Szemle*, **6**. sz. 122–132.
- Lan Anh, N. L. és Fülöp, M. (2003, szerk.): *Kultúra és pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Lee, K., Cameron, C. A., Xu, F., Fu, G. és Board, J. (1997): Chinese and Canadian children's evaluations of lying and truth-telling. *Child Development*, **64**. 924–934.
- Li, J. (2001): Chinese conceptualization of learning. *Ethos*, **29**. 111–137.
- Li, J. (2002): A Cultural Model of Learning: Chinese „Heart and Mind for Wanting To Learn.” *Journal of Cross-Cultural Psychology*, **33**. 3. sz. 248–69.
- Li, J. (2003): U.S. and Chinese Cultural Beliefs About Learning. *Journal of Educational Psychology*, **95**. 2. sz. 258–267.
- Li, J. (2004a): „I learn and I grow big”: Chinese preschoolers' purposes for learning. *International Journal of Behavioral Development*, **28**. 2. sz. 116–128.
- Li, J. (2004b): Learning as a task or a virtue: U.S. And Chinese preschoolers explain learning. *Developmental Psychology*, **40**. 4. sz. 595–605.
- Li, J. (2012): *Cultural foundations of learning: East and west*. Cambridge University Press, New York.
- Li, J. és Fischer, K. W. (2004): Thought and affect in American and Chinese learners' beliefs about learning. In: Dai, D. Y. és Sternberg, R. J. (szerk.): *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey. 385–418.
- Macek, P., Flanagan, C., Gallay, L., Kostron, L., Botcheva, L. és Csapó, B. (1998): Postcommunist societies in times of transition: Perceptions of change among adolescents in Central and Eastern Europe. *Journal of Social Issues*, **3**. 547–556.
- Markus, H. R. és Kitayama, S. (1991): Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, **98**. 224–253.
- Nguyen Luu, L. A., Fülöp, M., Goodwin, R., Göbel, K., Martin Rojo, L., Grad, H. és Berkics, M. (2009): Kínai bevándorló családok gyerekeinek integrációja és szociális támogatottsága. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **64**. 1. sz. 139–156.



Tanuláskoncepciók kulturális beágyazottsága – magyar, kínai és amerikai fiatal felnőttek tanulásfogalmának összevetése

- Nisbett, R. E. (2003): *The geography of thought: How Asians and Westerners think differently...and why*. Free Press, New York.
- OECD (2003): *Learning for tomorrow's world – First results from PISA 2003*. Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris.
- OECD (2010): *PISA 2009 results: Learning to learn – Student engagement, strategies and practices*. OECD, Paris.
- OECD (2011): *Education at a glance 2011: OECD indicators*. OECD Publishing, Paris.
- Orosz Gábor (2009): Csalás a felsőoktatásban francia és magyar közgazdász hallgatók összehasonlító vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **64**. 1. sz. 253–284.
- Őri Sándor (2002): *Konfuciusz élete és kora*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Peng, K. és Nisbett, R. E. (1999): Culture, dialectics, and reasoning about contradiction. *American Psychologist*, **54**. 741–754.
- Peng, K., Spencer-Rodgers, J. és Zhong, N. (2006): Naïve dialecticism and the Tao of Chinese thought. In: Kim, U., Yang, K.S. és Huang, G. (szerk.): *Indigenous and cultural psychology*. Springer, New York. 247–262.
- Pramling Samuelsson, I. és Fleer, M. (2009, szerk.): *Play and learning in early childhood settings: International perspectives. Vol. 1*. Springer Verlag, New York.
- Pratt, D. D. és Wong, K. M. (1999): Chinese conceptions of „effective teaching” in Hong Kong: Towards culturally sensitive evaluation of teaching. *International Journal of Lifelong Education*, **18**. 241–258.
- Pukánszky Béla és Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rédei Mária (2007): *Mozgásban a világ. A nemzetközi migráció földrajza*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Reeve, C. D. C. (1989): *Socrates in the apology: An essay on Plato's apology of Socrates*. Hackett, Indianapolis.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rosch, E. (1978): Principles of categorization. In: Rosch, E. és Lloyd, B. (szerk.): *Cognition and categorization*. Erlbaum, Hillsdale, NJ. 27–48.
- Sajtos László és Mitev Ariel (2007): *SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv*. Aliena Kiadó, Budapest.
- Sebestyén Nóra (2009): Kínai és magyar szakközépiskolás diákok matematika iránti attitűdje. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **64**. 1. sz. 157–177.
- Shaver, P., Schwartz, J., Kirson, D. és O'Connor, C. (1987): Emotion knowledge: Further exploration of a prototype approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, **52**. 1061–1086.
- Sternberg, R. és Jordan J. (2005, szerk.): *A Handbook of wisdom. Psychological perspectives*. Cambridge University Press, Cambridge. 32–61.
- Su, S. K., Chiu, C., Hong, Y., Leung, K., Peng, K. és Morris, M. W. (1999): Self-organization and social organization: U. S. and Chinese constructions. In: Tyler, T. R., Kramer, R. M. és John, O. P. (szerk.): *The psychology of the social self*. Lawrence Erlbaum, New Jersey. 193–222.
- Sun, C. T-L. (2008): *Themes in Chinese Psychology*. Cengage Learning, Singapore.
- Szigeti Tóth János (2009): *A tanulás sokfélesége kutatás a felnőttkori tanulás indítékairól és akadályairól*. Magyar Népfőiskolai Társaság, Budapest.
- Takahashi, M. és Overton, W. F. (2005): Cultural foundations of wisdom: An integrated developmental approach. In: Sternberg, R. és Jordan, J. (szerk.): *A handbook of wisdom. Psychological perspectives*. Cambridge University Press, Cambridge. 3–61.
- Tóth István György (2009, szerk.): *TÁRKI európai társadalmi jelentés 2009*. TÁRKI, Budapest.
- Tweed, R. G. és Lehman, D. R. (2002): Learning considered within a cultural context: Confucian and Socratic approaches. *American Psychologist*, **57**. 89–99.

Sebestyén Nóra

van Egmond, M. C. (2011): Mind in and virtue: A cross-cultural analysis of beliefs about learning. Doctoral thesis. Bremen International Graduate School of Social Sciences, Bremen.

Yang, S. (2001): Conceptions of wisdom among Taiwanese Chinese. *The Journal of Cross-Cultural Psychology*, **32**. 6. sz. 662–680.

## ABSTRACT

NÓRA SEBESTYÉN: CULTURAL EMBEDDEDNESS OF LEARNING CONCEPTS: A COMPARATIVE STUDY OF LEARNING CONCEPTS AMONG HUNGARIAN, CHINESE AND AMERICAN YOUNG ADULTS

The last decade has seen a growing number of studies that focus on the cultural embeddedness of learning concepts (e.g. *Li*, 2003). These studies have identified two types of learning orientations: the first is ‘virtue orientation’, which is rooted in Confucian tenets and focuses on the moral and social aspects of learning; the second is ‘mind orientation’, which is based on ancient Greek philosophy and emphasises the cognitive (intelligence and skills) and motivational basis of learning. Most studies have used these two culture-based learning orientations to investigate learning concepts in cultures outside China and the US, where the models were originally developed (*Van Egmond*, 2011). This practice, however, raises the question of whether there is a qualitatively different learning model in a country which is economically, politically and socially different from China and the US. The goal of the present study was to investigate the learning concept of Hungarian young adults who are pursuing or have already completed their college education and to compare it with that of their Chinese and American peers (*Li*, 2003). In this study, the prototype research method (*Rosch*, 1978) was used, which was also adapted by *Li* (2003) to examine the American and Chinese learning concepts. Using the same procedure made it possible to compare the different concepts. The method involved two main steps: generating a list of learning-related terms and sorting for similarity. A total of 183 young adults from various academic fields (e.g. law, psychology, economics, and technology) were recruited with the snowball method for participation in the research. The results show that the Hungarian learning concept differs strongly from that of the Chinese and less strongly, but still considerably, from that of the Americans. The Hungarian young adults perceived the concept of learning within the framework of formal education and placed great emphasis on the different educational levels (primary/secondary and higher education); additionally, this concept is strongly related to a performance orientation (e.g. earning a degree and graduating). Distinct from the American and Chinese models, the Hungarian learning concept is referred to as a ‘pragmatic orientation’ because of its strong association with instrumental motivation. Highlighting the important aspects of Hungarian education (the dominance of formal education and pragmatic orientation and the underrepresentation of mastery motivation and learning virtues), the results can be considered as useful feedback for the Hungarian education system in support of effective evidence-based strategies to promote lifelong learning. In addition, the comparison of the cultural learning models might also contribute to culturally sensitive pedagogy.

*Magyar Pedagógia*, **113**. Number 1. 3–28. (2013)

Levelezési cím / Address for correspondence: Sebestyén Nóra, MTA TTK Kognitív Idegtudományi és Pszichológiai Intézet. H-1132 Budapest, Victor Hugo u. 18-22.