

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

Sebestyén Nóra¹

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

nora.sebestyen@mtapi.hu

A globalizáció és az egyre intenzívebb és 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 különböző mértékben ugyan, de többnyire egy szokásaiban és értékrendszerében eltérő ország működésébe csöppennek bele. A hétköznapi élet szervezésében, a megismerés és a viselkedés irányításában a származási kultúra által nyújtott fogalmi keretrendszer jelent kapaszkodót számukra, amely vezérfonal a kulturális távolság függvényében ütközhet a befogadó ország fogalomrendszerével.

Mivel a kultúrának ilyen fontos szerepe van a gondolkodásban, a migráns tanulók tanulásról alkotott elképzeléseit, vélekedéseit, vagyis tanuláskoncepcióit sem lehet azok kulturális kontextusa nélkül vizsgálni. Különböző társadalmak eltérő tanulásfogalmakban gondolkodhatnak, attól függően, hogy milyen kulturális aspektusok, értékek kapnak kiemelt szerepet. Az utóbbi évtizedben a kínai és észak-amerikai tanulásfogalmak kerültek a pedagógiai és pszichológiai figyelem középpontjába. A vizsgálatok két, minőségileg eltérő tanulásfogalmat tártak fel: a keleti, konfuciósnak gyökerekből táplálkozó erény orientációt [virtue orientation], valamint a nyugati, az ókori görög filozófia gondolatrendszerén nyugvó elme orientációt [mind orientation] (Li, 2003; Van Egmond, 2011). A legtöbb vizsgálat e két jelentős tanulás-orientáció mentén vizsgálta más országok tanulásfelfogását is (Németország, Lengyelország, Románia - Van Egmond, 2011), azonban felmerül a kérdés, hogy figyelembe véve az országok eltérő politikai, társadalmi, kulturális hátterét, létezik-e egy, a korábbiaktól minőségileg eltérő tanulásfogalom is. A következőkben a két jelentős tanulás-orientáció bemutatása következik, majd egy empirikus kutatás ismertetése, mely a magyar felsőoktatásban tanuló és felsőfokú diplomával rendelkező fiatal felnőttek tanulásfogalmának feltárását célozta meg. A tanulmány a három tanulásfogalom összevetésével zárul.

A kínai erény orientáció

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

A kínai tanulásfogalom alakulására jelentős hatással volt a konfuciósnak filozófia. Kína legnagyobb bölcsének és tanítójának, Konfuciusznak a gondolatrendszere ma is meghatározó a konfuciósnak 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, amelynek kiemelkedő eszköze a morális és szociális aspektusokat is magában foglaló nevelés, tanulás és fejlődés (Óri, 2002; Sun, 2008). A

¹ A tanulmány megírása során a szerző az OTKA (K 77691) kutatási támogatásában részesült. Kutatásvezető: Dr. Fülöp Márta

magasan művelt személy nemcsak elméleti tudás birtokában állt, hanem kialakította magában az önreflexió, változás és a belső harmóniára törekvés képességét is (Hwang, 2012). Az önművelés továbbá nem elszigetelt munka, individuális folyamat volt, az erkölcsös és szociálisan jártas személyiség kimunkálása hozzájárult a családi hírnév növeléséhez, végső soron pedig a nemzeti jólét, társadalmi harmónia és stabilitás megteremtését vonta maga után. A konfuciánus tanok szerint a fejlődés és 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 konfuciánus filozófia ezen alappillérei (oktatás, tanulás, erények, életen át tartó fejlődés) a mai napig stabil kiindulópontot biztosítanak a kínai emberek gondolkodásában, szervezik és irányítják a fogalomfejlődés 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 konfuciánus alapokra épülő erény orientált fogalomstruktúrát vázolt fel. A modell olyan tanulói értékeket hangsúlyoz, mint a kitartás, erőfeszítés, szorgalom és koncentráció, amelyek szabadon mozgósíthatóak bárki számára, bármilyen tanulásra, fejlődésre alkalmas kontextusban, így a folyamatos tökéletesedés alapköveivé válnak. A modell továbbá hangsúlyozza a tanulás társadalmi fejlődéshez hozzájáruló szerepét, 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 4 jelentős faktor bontakozott ki a bölcsesség koncepcióval kapcsolatban: *kompetenciák és tudás, jóság és könyörület, nyíltság és mélység, valamint szerénység és feltűnésmentesség*. A bölcsesség koncepció tehát olyan erkölcsi parancsokat is magában rejt, amellyel az interperszonális és társadalmi harmónia felsőbbrendű célja megvalósítható. Yang a *szerénység és feltűnésmentesség* faktorát említi a kínai kultúrára speciálisan jellemző sajátosságként, amelyben 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.¹ 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). Abban az esetben azonban, amikor a sikeres teljesítmény hangoztatása egyéni túlmutató céllal történik, és a tágabb szociális közeg profitálásával jár, a teljesítmény felvállalása erkölcsileg támogatott. Erre utal Heymann és mtsai (Heymann, Fu és Lee, 2008) kutatása is, akik arra voltak kíváncsiak, 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 elmondható, hogy a kínai gyermekek a kanadaiakhoz képest inkább fedik fel teljesítményüket eltérő teljesítményű társak előtt, amit főleg önmaguk és társaik jövőbeli teljesítményének fejlesztése, illetve a közös tanulás lehetősége motivál.

¹ Kultúrközi énkép vizsgálatok eredményei következetesen arra mutatnak rá, hogy a kelet-ázsiaiak kevésbé pozitív énképpel, 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).

A tanulási erények jelentősége mutatkozik meg a kelet-ázsiaiak képességről való gondolkodásában is. A kelet-ázsiai képesség- és intelligencia-felfogás a mai napig változó, kontrollálható entitásként kezeli a jelenséget¹, amely 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 magasrendű célként értelmezi a kemény munkát, amely a széleskörű (társadalmi, családi, iskolai) szocializáció révén már korai életkorban beépül a gyermekek gondolatrendszerébe. Már óvodáskorú kínai gyermekek esetében megmutatkozik az igény az erőfeszítés preferálására a képességgel szemben (*Li*, 2004b). Az erőfeszítés erkölcsi parancsa nyilvánul meg *Fwu* (2003) tajvani középiskolással végzett vizsgálatában is, akiknek az erőfeszítés (alacsony-magas) és a teljesítmény szintje (alacsony-magas) mentén változó szcenáriókat 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 erőfeszíteni. Ezek az eredmények jelzik, hogy az erőfeszítést állandó személyiségvonásnak tételezik a tajvani tanulók, ami hangsúlyosabb szerepet játszik egy diák megítélésében, mint a teljesítménye. A magas erőfeszítést mutató diákról szóló szcenáriók további elemzése rámutatott, 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 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 a fajta erőfeszítés etika tükröződik *Hwang* (2012) konfucianus gyökereket szem előtt tartó teljesítménymotivációs elméletében is. *Hwang* 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 eredmény célokkal, 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 korrelációt találtak az elsajátítási és eredménycélok között, mely 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 státusznövelő 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 referencia csoportjai által erősen preferált (*Chen, Wang, Wei, Fwu és Hwang*, 2009; *D'Ailly*, 2003). Továbbá olyan

¹ Terjedelmi korlátokból kifolyólag a tanulmányban nem áll módunkban a kínai kultúra minden jellemzőjét bemutatni, de érdemes itt megjegyezni, hogy 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 türe, az ellentétek egymás mellett létezése meghatározó sajátosságainak tekinthető a kelet-ázsiai kultúráknak, amelyek alapjaiban formálják a kelet-ázsiai emberek gondolkodását és világlátását (pl. *Nisbett*, 2003; *Lan Anh és Fülöp*, 2003; *Peng, Spencer-Rodgers és Zhong*, 2005).

szerepelvárások kapcsolódnak hozzá, amelyek viszonylag szűk teret hagynak a személyes preferenciáknak és személyes választásnak. A magas társadalmi elvárásokhoz köthető területeken továbbá 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 hálójának [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, amelynek egyéni túlmutató jelensége, a társadalom fejlődéséhez hozzájáruló szerepe van. Gordon Győri János szavaival a kelet-ázsiai diákok számára „az egyén fejlődése soha nem önmagában vett érték, hanem a közösség fejlődéséhez hozzájáruló morális érték.” (Gordon Győri, 2009, 215. o.)

A kínai kultúrában a társadalmilag és kulturálisan támogatott vertikális célok mellett léteznek személyes teljesítménycélok is, amelyek 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 tehát a tanulás és 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, így pl. a tanulás hajtóereje. Az önkritika, a saját hiányosságok tudatosítása, a kudarcok iránti fokozott érzékenység pedig az élethosszig tartó önfejlesztés alapjává válik.

Az észak-amerikai elme orientáció

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

Az észak-amerikai tanuláskonceptió 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 váljon. A tudás megszerzésében elengedhetetlenül fontosnak tartották a kritikus gondolkodást, érvelési képességeket, vitakészséget. Analitikus világképükben szisztematikus vizsgálódással, modellek gyártásával és tesztelésével, a rendszerek működési szabályszerűségeinek leírásán és megértésén keresztül jutottak el a tudáshoz. Az államügyek 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, kikezdzhetetlen 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), véleménye szerint 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 diákot 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, a kollektivista alapú keleti megközelítéssel szemben azonban 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, melyet belülről jövő, intrinzik öröm kísér (*Li és Fischer, 2004*).

Li (2003) amerikai személyekkel folytatott asszociációs és kategorizációs vizsgálatának eredménye a kínaihoz hasonló szerkezetű, azonban eltérő tartalmú tanuláskonceptiót eredményezett. A keleti 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 feladat-kontextusban létrejövő főleg kognitív elemeket mozgósító folyamatot tükröz (*Li, 2003; Li, 2004a*).

Az amerikai képesség és intelligencia felfogás 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 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 érintetlen hagyása mellett.

A teljesítmény a stabil, szituációk mentén változatlan személyiségstruktúrával rendelkező független én (*Markus és Kitayama, 1991; Su, Chiu, Hong, Leung, Peng és Morris, 1999*) viszonyában értelmeződik, így mind a siker, mind a kudarc közvetlenül az egyénre hat vissza, annak önértékelését növelve, illetve 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. A fenti 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, melyet jellemzően élveznek. A tanárok ilyen meggyőződés mellett a diákok sikereire helyezik a hangsúlyt, a dicséret lesz a kedvelt pedagógiai motiváló eszköz (*Alexander, 2000; Elliot és Phuong-Mai, 2008*).¹ Az individuális fókuszú kulturális sajátosság magyarázhatja azt a szakirodalom által sokat hangoztatott eredményt, hogy az intrinzik, azaz

¹ Kelet-ázsiai kultúrákban ritkán alkalmaznak a gyermekek önértékelésére ható dicséretet, a helyes társadalmi viselkedést facilitáló megszégyenítés, az önreflexióra, önkritikára bátorítás lesz 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*).

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, mely a külső motivátorok esetében fennállna, így tehát a benső 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 győzödjenek 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 pedig hatékony tanulási stratégiákkal jár együtt; korrelációt mutattak ki a felsőoktatási intézmények kritikus gondolkodás szintje és az iskola teljesítmény szintje között (*Facione, 2006*). A megfelelő érvelési készségeket jó kommunikációs készségek alapozzák meg. Míg a kelet-ázsiai kultúrák koragyerekkortól kezdve impulzuskontrollra szocializálják a gyermekeket (*Ho, 1994*), euro-amerikai kontextusban a verbális és kognitív készségek fejlesztésére, valamint a független, szabad én mielőbbi kialakulására helyezik a hangsúlyt (pl. *Keller és Demuth, 2007*). Továbbá míg kelet-ázsiai kontextusban a kérdezés a már elsajátított, megértett anyag után lép be utolsó lépésként a tanulás folyamatába (*Pratt és Wong, 1999*), addig euro-amerikai diákok esetében a kérdezés a megértéshez vezető út kiindulópontja lesz. *Kim (2002)* vizsgálata is tükrözi a kommunikáció, verbalizálás kitüntetett kezelését a nyugati tradíciókban; eredményei rávilágítanak, hogy euro-amerikaiak esetében a feladat közbeni hangos gondolkodás növelte a teljesítményt, míg az ázsiai-amerikaiak esetében negatívan hatott rá.

Összességében az észak-amerikai individuális alapokon nyugvó, személyes preferenciákra építkező tanulás megközelítés a kognitív és kommunikációs készségek fejlesztését tűzi ki célul. E folyamatban a személyes érdeklődés, kíváncsiság és 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 én-konstrukció, a személyiség belső konzisztenciája, a rögzült képesség felfogás az én-felnagyító torzításoknak kedvez, a sikerkeresést és kudarcckerülést támogatja.

A fentiekben bemutatott kétfajta tanulás-megközelítés (erény- és elmeorientáció) képezte a tanuláskonceptió legtöbb kulturális alapú vizsgálatának tárgyát, melyeket többnyire a megközelítések megszületését életre hívó országokban, Kínában és az USA-ban 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 a vizsgált országokban, felmerül a kérdés, hogy az eredetileg az európai térségtől eltérő kultúrkörnyezetben feltárt eredményekre szorítkozás 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 tanuláskonceptiójának 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 vizsgálatok eredményeiből, amelyek 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, illetve 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*)¹. A magyar fiatalok megnövekedett materialista törekvéssel, a közérdek, valamint a politika iránti csökkent érdeklődéssel jellemezhetőek (*Macek, Flanagan, Gallay, Kostron, Botcheva és Csapó, 1998; Fülöp és Sebestyén, 2011*). A *GLOBE* vizsgálat (*House és mtsai, 2004*) eredményei azonban 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 kollektivizmus 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*² magyar eredményei a normakövetés hiányáról számolnak be, *Gelfand* és munkatársai (2011) 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.³ A TÁRKI kutatásai (*Tóth, 2009*) hasonlóképpen a társadalmi szintű bizalmatlanságról, értékvesztettségéről és a korrupció magas szintjéről számolnak be. Más hazai vizsgálatok szintén társadalmi anomiaról, a szabálytartás hiányáról, a tisztességtelen eszközök, csalás megjelenéséről és akceptálásáról szólnak, amely tényezőket a siker háttérében álló kulcstényezőként 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, amikor azonban a többi gyermek hívta fel a figyelmet a tisztességtelen tevékenységre, a tanárok árulónak tekintették a gyermeket, így mintegy „fekete pedagógiaként” (*Hunyadyne, M. Nádaszi és Serfőző, 2006*), implicite épp a tisztességtelenség normáját erősítették meg a diákokban. Következtetesképp 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*).

A fentiekből látható, hogy Magyarországra a vertikális célok, a kulturális előírások szintjén a norma nélküliség, megosztottság, a társadalmi konszenzus hiánya jellemző, így – felsőbbrendű erős célok híján – az egyéni tapasztalatoknak, személyes kapcsolathálóknak lesz kitüntetett szerepe az attitűdformálásban. A PISA-vizsgálatok (*OECD, 2003; 2011; PISA, 2010*) eredményei szintén a széttagoltságot erősítik meg. Magyarország iskolarendszere kifejezetten szelektív, az OECD országokhoz képest határozottan magas az iskolák közötti

¹ Ugyanakkor meg kell jegyezni, hogy már a szocializmus alatt az ideológiailag támogatott közérdek mellett jelen voltak az individualizmusra utaló jelek is Magyarországon, ahogy ez *Fülöp* (2009) tanulmányában olvasható.

² <http://www.worldvaluessurvey.org/>

³ 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 számít (*Gelfand és mtsai, 2011, 1. táblázat, 1103*).

különbség a diákok teljesítménye tekintetében. Magyarországon a kiinduló társadalmi háttérnek óriási a szerepe az iskolaválasztásban, az oktatás hátránykompenzációs képessége pedig alacsony, nagyon erős az összefüggés a gyermekek iskolai teljesítménye és társadalmi háttéré között, az eltérő szociokulturális háttérrel magyarázott teljesítménykülönbségeket az iskola nem képes kompenzálni. A magyar oktatási rendszer e sajátossága 2003 óta lényegében nem változott, az iskolák közötti különbség hatása a nemzetközi körképben továbbra is az egyik legmagasabb Magyarországon (*OECD*, 2010, 2011; *PISA*, 2010).

A szociális, gazdasági és kulturális háttérrel kívül más teljesítményhez hozzájáruló tényezőket is vizsgált a PISA felmérés. Többek között mérte, hogy a hallgatók mennyire motiváltak belsőleg (intrinzik), azaz milyen mértékben hajtja őket a tanulásból származó öröm, a tanulás pusztá élvezete, illetve milyen mértékben mutatnak extrinzik motivációt, amikor a tanulást annak pusztá folyamatán kívüli tényezők, mint a jutalom vagy 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. célelérés, munkaerőpiacon elhelyezkedés, tanulmányi előmenetel). Az extrinzik, instrumentális motiváció különösen a nyelvtanulás során mutatkozik jelentősnek. Magyar általános iskolás diákok nyelvtanulási szándékát erősebb mértékben határozza meg az instrumentális motiváció (amikor a nyelvtanulást pragmatikus célok vezérik: pl. 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 memorizáció 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, az indirekt kérdésekre adott válaszaik alapján azonban úgy tűnik, a gyakorlatban nem alkalmazzák. A memorizációs stratégiába 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 jelenségkörének 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 húsz település bevonásával végzett hazai kérdőíves felmérés a tanulásba bevonható felnőttek kulcskompetenciáit és tanulási igényeit tárta fel (*Szigeti Tóth*, 2009). Az eredmények alapján a megkérdezettek többsége fontosnak tartja a formális oktatáson kívüli képzés értékét, véleményük szerint az iskola csak egy lehetőség a tanulásra. A nem formális tudáselsajátítás jelentősége ellenére a gyakorlatban azonban 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 logikai képességek, legrosszabb pozícióba pedig a kulturális tudás (ösztönös, érzelmi kultúra) került; motiváltságukat átlag alattinak tartották, melyet főleg a költségigényes oktatásnak tulajdonítottak.

A fenti vizsgálatok alapján elmondható, hogy 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.

A fenti kvantitatív kérdőíves vizsgálaton (*Szigeti Tóth, 2009*) kívül nem találunk olyan hazai kutatást, amely a magyar tanulásfogalom széles körű feltárását célozta volna meg oly módon, hogy az későbbiekben összevethető legyen más nemzetek tanulásképével is. A jelen tanulmányban bemutatott vizsgálat célja, hogy magyar felsőoktatásban tanuló és felsőfokú végzettséggel rendelkező fiatal felnőttek tanulásfelfogását tárja fel és vesse össze a korábban *Li (2001, 2003)* által feltérképezett kínai és amerikai tanuláskonceptióval.

Módszer

A vizsgálatban – annak érdekében, hogy megbízhatóan összevethetővé váljanak a különböző kultúrák tanulásfogalmai – a kínai és amerikai modell feltárásához használt prototípus módszer került alkalmazásra (*Rosch, 1978; Shaver, Schwartz, Kirston és O'Connor, 1987*). A prototípus megközelítés alapja, hogy hasonló eseményekkel, tárgyakkal, fogalmakkal való ismételt találkozás során az emberek a tárgyak, fogalmak, események kategória rendszereinek mentális reprezentációit vagy sémáit alkotják meg (*Rosch, 1978; Shaver, Schwartz, Kirson, O'Connor, 1987*). Ez a sematikus kategória rendszer a későbbiekben strukturálja a jelenséggel kapcsolatos észlelést, gondolkodást, továbbá szervezi és irányítja a viselkedést. A kategória rendszerek 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 alap szint alatt elhelyezkedő szinteken a jelenség egyre specifikusabb fogalmai 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, amely 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 jelentés-szegmentumokat, a fölérendelt kategóriák absztraktabb jelentésszervező funkcióval bírnak, míg az alárendelt kategóriákban találhatóak a tanulóhoz 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 tehát lehetőséget nyújt interkulturális vizsgálatok elvégzéséhez, amely során a vizsgálni kívánt jelenség nem környezetétől megfosztva, hanem az adott szociokulturális környezetében kerül feltárássra. Ezáltal a különböző kultúrákban vizsgált jelentésrendszerek tartalmi aspektusaikban összehasonlíthatóvá válnak.

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

1. Első lépés a szabad asszociáció hívószavának kiválasztása, amely a szógyakoriság segítségével történik. A szógyakoriság egy olyan standardizált nyelvi index, amely megmutatja, hogy egy adott nyelvben milyen gyakorisággal fordul elő egy bizonyos 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 megtalálásában az internetes szövegbázisra épülő Szószablya¹ volt segítségünkre (gyakoriság: 24 862).

2. A hívó szó kiválasztása után a 'tanulni' kifejezéssel kapcsolatban álló kezdeti lista megalkotása következik. 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 4 fokos skálán a kibővített lista tételeit a tanulással való kapcsolatuk erőssége mentén (*1: nincs kapcsolatban-4: határozottan kapcsolatban áll a tanulás fogalmával*). A lista online kérdőív formájában került kitöltésre. A végső itemsorból kikerültek azok a tételek, amelyeknek tanulással való kapcsolatának megítélése átlag 2,66 alá esett (az eredeti eljárást követve: Shaver és mtsai, 1987; Li, 2003).

A prototípus eljárás második fő lépcsője a 'tanulni' kifejezéshez kapcsolódó fogalmak hasonlóság mentén történő osztályozása volt. Az eredeti vizsgálatban (Li, 2001) a végső lista mindegyik tételét egy 3,81cm x 6,35 cm méretű kártyára nyomtatták ki, amelyet 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, próbáld 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.”

¹ <http://szotar.mokk.bme.hu/szoszablya/searchq.php>

Vizsgálatunkban a web-alapú szoftver segítségével a kitöltőknek lehetőségük nyílt bármilyen internet-hozzáféréssel rendelkező számítógépen csoportosítani a kifejezéseket, mely kb. 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 végül a tanuláshoz kapcsolódó kifejezések mentén egy 218X218-as mátrixban jelenítettük meg, ahol az egyes cellák adatai arra vonatkoztak, hogy milyen gyakorisággal soroltak két tételt ugyanabba a kategóriába. A tanulás-konceptió végső struktúrája agglomeratív hierarchikus klaszter-analízis segítségével, a legközelebbi szomszéd elv mentén rajzolódott ki. A klaszter-analízis olyan statisztikai eljárás, amely adathalmazok homogén csoportosítását teszi lehetővé. Vizsgálatunkban egy klaszterbe azok a tételek tartoznak, amelyek a vizsgálati személyek többsége egy kategóriába sorolt. Az agglomeratív, azaz 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 elv [*Nearest neighbour*] alapján történt, mely a két klaszter közötti távolságot a két legközelebbi elem távolsága alapján számolja ki. Az adatok értelmezése, és a kínai és 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, amely mentén a hallgatók a tanulás-konceptiót szervezik. A klaszter-analízis az SPSS 17.0 szoftverrel történt.

A kutatásban az összes al folyamat figyelembe vételével 183 felsőoktatásban jelenleg részt vevő illetve már diplomával rendelkező személy szerepelt (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, mely során az ismerősök ismerőseinek bevonásával bővül a minta, ezért használatával viszonylag gyorsan lehet nagymennyiségű adatot gyűjteni. A mintába kerülés feltétele (az amerikai és kínai vizsgálat alapján- *Li*, 2001) a felsőoktatásban való aktuális, vagy már lezárult (max. 3 év a diploma megszerzése óta) részvétel volt. A magyar adatgyűjtés 2010-ben zajlott Budapesten.

Eredmények

A saját vizsgálatunkból származó magyar eredmények *Jin Li* (2003) kínai és amerikai eredményeivel való összevetésében kerülnek bemutatásra. Az összevetés 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 nem mutatkozott jelentős különbség a kultúrák között (magyar:218, kínai: 225, amerikai: 203); mindhárom kultúra gazdag fogalmi keretben és szofisztikált módon gondolkodik a tanulásról. A fenti hasonlóságok mellett azonban jelentős eltéréseket is találtunk, amelyek nyelvészeti és tartalmi szempontokat érintenek.

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

A tanuláshoz kapcsolódó kifejezések tartalmára fókuszálva szintén érdekes különbségeket találtunk. A 'tanulni' kifejezéshez legerősebben kapcsolódó (a 4-fokú Likert skálán a legmagasabb átlag értékeket mutató) 20 tétel (1. táblázat), amely 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 (study)	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	koncentrálás a tanulásban
12.	oktató	megért	vágyjni 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 (learn by doing)	Tanulni és nem gondolkodni: hiábavaló fáradtság; gondolkodni és nem tanulni pedig: veszedelmes. (Konfuciusz)
19.	tudás	ötletek alkalmazása	Tanulás során értjük meg tudásunk nem megfelelő voltát. (Konfuciusz)
20.	műveltség	kommunikáció	A tartós szorgalom útja vezet a tudás hegyére; a nehézségek elviselése biztosítja a csónakot a tanulás végtelen tengerén.

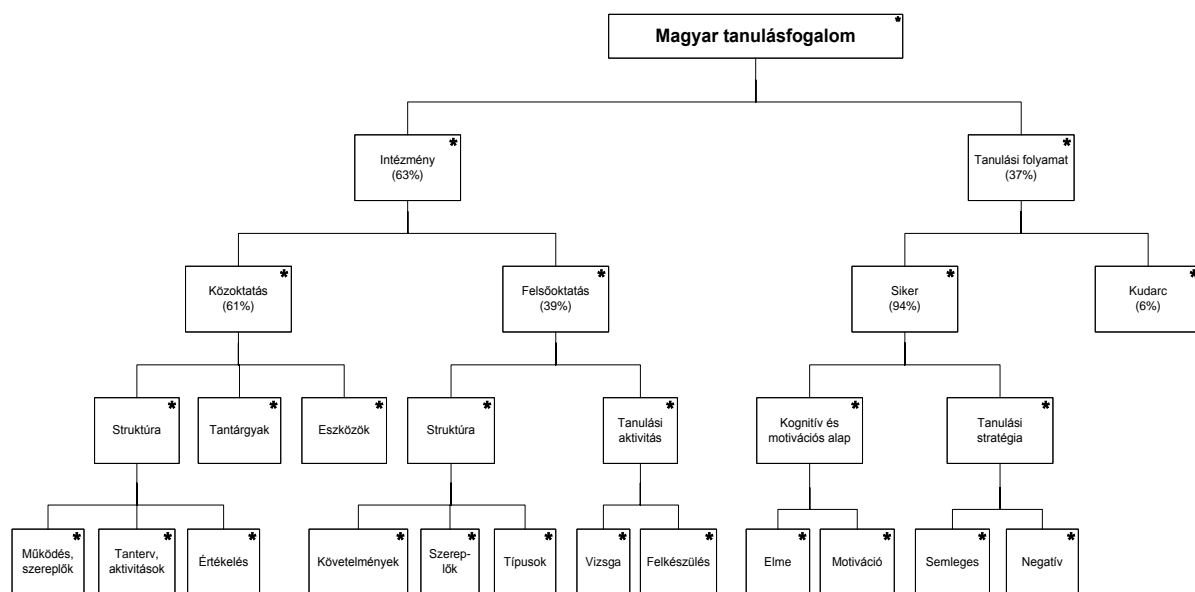
A magyar lista főleg pragmatikus célokhoz kapcsolódó kifejezéseket tartalmazott (a tételek 40%-a sorolható ide, pl. *érettségi, szakdolgozat*), és olyan kimeneti vagy bemeneti feltételek, illetőleg formális követelmények szerepelnek benne, amelyek szükségesek a tanulmányi lépcsőn való előrehaladáshoz, egy magasabb oktatási szintre lépéshez. A magyar tételek többsége továbbá a formális oktatási környezethez köthető, a strukturális elemek felsorolásával 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 járulnak hozzá (pl. *tanár, iskola, tanítás*). Az első 20 kifejezés között továbbá helyet kaptak a tudáselsajátításban szerepet játszó speciális, az amerikai pedagógiai gyakorlatban

előszeretettel alkalmazott, a tanulók aktivitását igényelő tanulási/oktatási formák (az itemek 25%-a pl. *a cselekvés általi tanulás* [learning by doing], *kommunikáció, ötletek alkalmazása*).

A magyar és amerikai példával szemben a kínai lista gerincét olyan kifejezések alkotják, melyek a tanulói attitűdhöz, illetve a személyek tanulás iránti elköteleződéséhez kapcsolhatók (az itemek 80%-a, pl. *nagy fájdalmakat elviselni a tanulás során, vágyani a tanulásra*), kevésbé jelennek meg külső tényezők (pl. oktatási törvény, intézmény) által előírt formális követelmények. A kínai tanulás kifejezés továbbá szélesebb bázison konceptualizálódik, az egyének indíttatásától vezérelve intézményrendszerrel függetlenül létrejöhet, bármilyen tudás megszerzésére alkalmas szituációban.

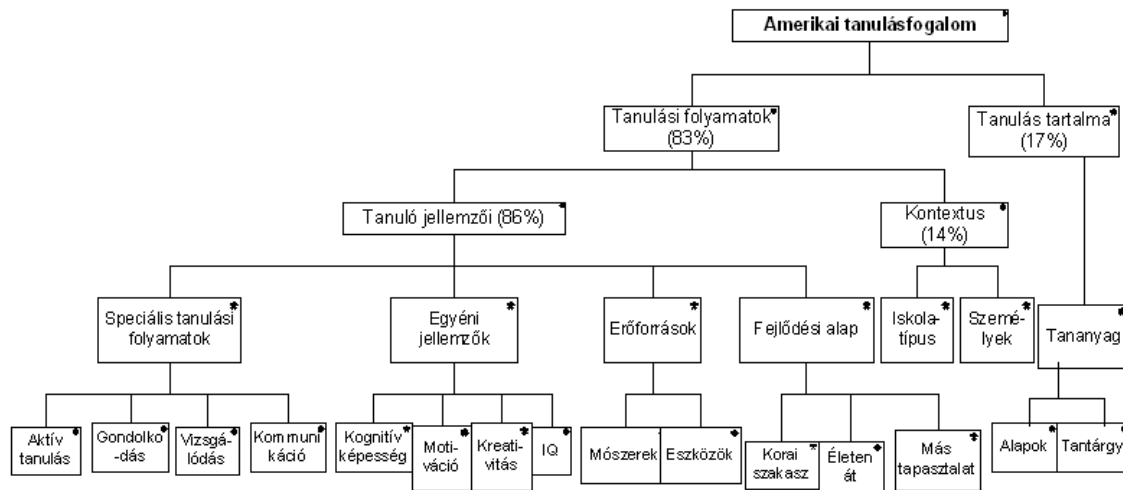
A prototípus módszer második lépcsője a kategorizációs feladat volt; a klaszter – analízis eredményeként létrejövő négy szintű hierarchikus ábra alaposabb bepillantást enged a tanulás-koncepciók fogalmi rétegződésének alakulásába (1-3 ábra).



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)

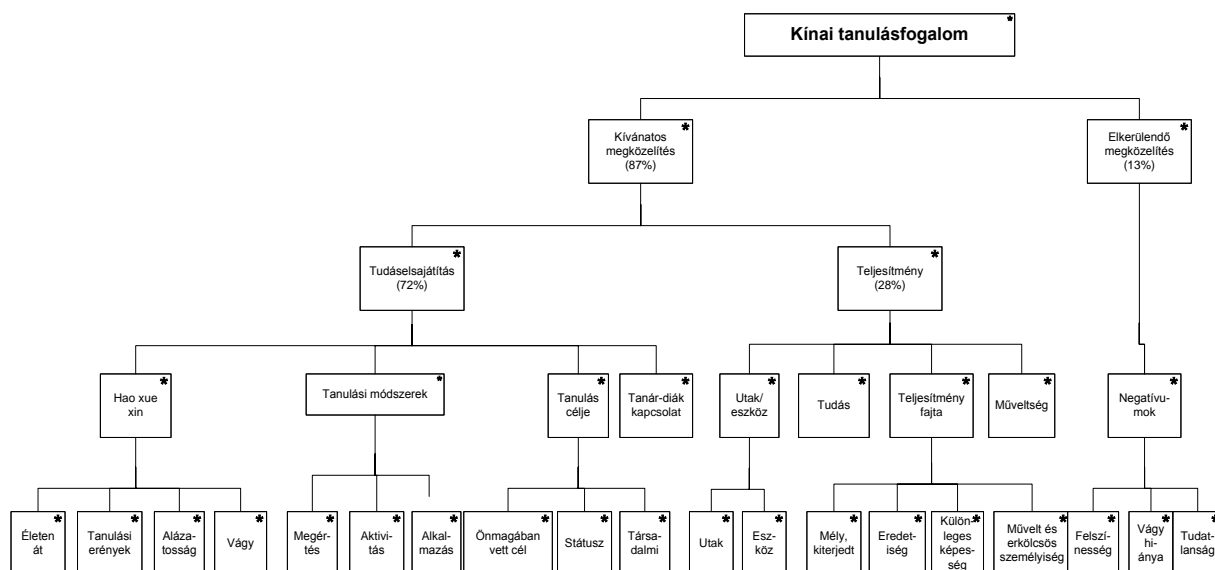
A magyar tanulás-koncepció (1. ábra) jellemzően leíró jellegű, semleges kifejezéseket foglal magában és tipikusan intézményi jellegzetességeket fed fel, erre utal azon itemek nagy száma (63%), amelyek az 'Intézmény' elnevezésű fölérendelt kategória alá esnek. Az intézményi ág tovább differenciálódik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

Az amerikai tanulásfogalom a magyar tanulásrepresentációhoz hasonló struktúrájú, tartalmilag azonban eltérő ábrát kínál (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 tanulásfogalom olyan speciális tanulási módszereket hangsúlyoz, mint az aktív tanulás, kíváncsiság, gondolkodás és 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 tanulásfogalom hierarchikus ábrája (Li, 2003, 261. o. alapján) ábrája (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 amerikaival szembeni érték központúságát és érzelemtelítettségét jól szemlélteti a két főrendelt kategória elnevezése: a tanulás kívánatos és elkerülendő megközelítése (3. ábra). Az itemek 87%-a a tanulás pozitív megközelítéséhez kapcsolódik, amely a tanulás vágyott és kívánatos aspektusait sorakoztatja fel. Az ábrán kisebb súllyal szereplő (az itemek 13%-a) jobb oldali elkerülendő ág a tanulás nem kívánatos, elkerülendő aspektusait tartalmazza. Azok a kifejezések szerepelnek itt, amelyek meggátolják, vagy rossz irányba vihetik a tanulást (tudatlanság, vágy hiánya). A baloldali ágat közelebbről szemügyre véve látható, hogy 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), amely a következő lényeges alkategóriákat tartalmazza: (1) élethosszig tartó tanulás, (2) a tanulási erények kvartettje (szorgalom, a nehézségek elviselése, kitartás és koncentráció), (3) szerénység és (4) vágy a tanulásra. Ezen eredmény lényeges volta miatt a kínai tanulásfogalmat 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) ábrája (a zárójelben lévő számok az adott kategóriába tartozó itemek százalékos arányát mutatják mindig az eggyel feljebb lévő szintet véve 100%-nak)

Összegzés

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

Az összevetés egyik érdekes eredménye, hogy ugyan mindhárom fogalomban megtalálhatók az oktatás strukturális, intézményi jellemzőire utaló elemek, melyek azonban eltérő súllyal 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, a legjelentősebb pozícióban azonban a magyar tanulásfogalomban jelennek meg fölrendelt, átfogó kategóriaként, melyek az alsóbb szinteken csak még alaposabb kibontásra kerülnek. Míg az amerikai tanuláskonceptió 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 épp 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 elmondható, hogy a mintában szereplő magyar diákok meglehetősen körülírt képpel rendelkeznek a magyar oktatási rendszer intézményi struktúrájáról és formális háttéréről, világos számukra képzési szintekre lebontva ki (pl. szereplők) és mit (pl. tantárgyak) vár el tőlük.

A strukturális elemek, intézményi háttérhez kapcsolódó tényezők jelentősebb szerepet játszanak tehát a magyar megközelítésben, erőteljesebb szervezőhatással bírnak a tanulásfelfogás alakításában, mint a kínai vagy 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, amely a tanulás idődimenziója (LLL) helyett a tanulás minden életterületre és élethelyzetre kiterjedő, transzverzális jellegét hangsúlyozza (Komenczi, 2001). Míg a kínai minta esetében a tanulás reprezentációja épp azokat a kifejezéseket tartalmazza (tanulási erények), 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 tanuláshoz 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 tanuláskonceptiójában. Míg tehát explicit attitűdökben megnyilvánuló szinten (kérdőív) jelen van a nem formális oktatás jelentősége, úgy tűnik a magyar oktatási gyakorlat implicit szinten (asszociációk) a formális oktatás dominanciájának megszilárdulását támogatja.

Mivel, jelen vizsgálat alapján, felsőoktatásban részt vevő, illetve diplomával rendelkező magyar fiatalok körében nem létezik egy társadalmilag közösen osztott, filozófiailag támogatott, a tanuláskonceptióba erkölcsi elemeket is beiktatott, a tanulást önmagában vett értéként kezelt ideológia – amely 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 kifejezetten jelentős lesz a diákok tanulásreprezentációjának formálásában.

A magyar és az amerikai minta tanulásfogalma nagyobb hasonlóságot mutat a tekintetben, hogy mindkettő a formális oktatásra és a tanulás kognitív, motivációs alapjaira helyezi a hangsúlyt. Az amerikai minta tanuláskonceptiójában azonban a tanulók jellemzői, a tanulási stratégiák differenciáltabban, több kategória szerepeltetésével jelennek meg, míg a magyar mintában kevésbé differenciált, átfogóbb kategóriaként szerepelnek ezek a tényezők. Ezek az eredmények utalhatnak arra, hogy az amerikai megközelítés a tanulást inkább a kognitív és motivációs bázis aktivizálásával járó problémamegoldásként fogja fel, feladat-kontextusban 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 azon igyekeznek, 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 erényeknek, valamint az személyiségfejlődésnek, önmagunk tökéletesítésének egész életen át tartó útját hangsúlyozza, az elsajátítási orientációhoz és tanulási célhoz köthető (Dweck, 1986). Az elsajátítási motivációval rendelkező személyek a képességük fejlesztésére

koncentrálják tanulás során, a legtöbbet próbálják meg kihozni magukból és kevésbé befolyásolják őket a külső tényezők, mint pl. az érdemjegyek.

A magyar minta pragmatikus megközelítésére vonatkozó adatai egybecsengenek korábbi vizsgálatok eredményeivel (pl. *Csizér és Kormos, 2008; OECD, 2003*). A felnőttkori tanúlással kapcsolatban végzett kutatás (*Szigeti Tóth, 2009*) eredményei szintén a pragmatikus irányba mutatnak, a tanulás annak értelmében válik elfogadhatóvá, elismertté, amennyiben közvetlen hatása van az egyén életére, munkaerőpiaci helyzetére, konkrétan hasznosíthatóvá válik a mindennapjaiban. A tanulás értéke egyfajta 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 munkaerőpiaci 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. Továbbá 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 irányba mutatnak, amelynek segítségével a tanulás bármilyen körülmények között megvalósulhat a formális oktatás keretein kívül is. *Józsa Krisztián (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.

Összességében a fentiekben bemutatott vizsgálat alapján elmondható, hogy a felőktatásban 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 teljesítmény orientációhoz való erőteljes kapcsolódása miatt a kínai erény-, az amerikai elmeorientációtól eltérően a *pragmatikus orientációval* írható le leginkább.

Az eredmények hasznos információul szolgálhatnak a magyar oktatásügy számára, mivel rávilágítanak azokra a kritikus pontokra (formális oktatás túlsúlya a tanulás-reprezentációban, túlnyomórészt pragmatikus, az elsajátítási motivációt, tanulás értékét, tanulási erényeket nélkülöző tanulásfelfogás), amelyek figyelembevételre, és az erre reflektáló megfelelő stratégiák kidolgozása hozzá segíthet az élet minden területére kiterjedő tanulás megvalósításához.

A magyar eredményeknek a kínai és amerikai adatokkal való összevetése továbbá hozzájárulhat a kultúra érzékeny pedagógia hatékony megtervezéséhez és kivitelezéséhez. A magyar oktatásrendszerben jelentős számban vesznek részt külföldi, így 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.

A fentiek 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 teljesítmény-mutatókra való kisebb figyelem fordítása mellett a tanuló belső hozzáállására helyezi a hangsúlyt, így kontextus-független, bármilyen kultúrában aktivizálható megközelítésmódot tesz lehetővé. Ezt a feltételezést erősítik meg tengerentúli kínai diákokkal végzett vizsgálatok, akik befogadó országtól függetlenül kimagasló teljesítményt mutatnak (*Chen és Stevenson, 1995*), valamint bevándorló kínai diákok szüleivel végzett kutatás eredményei is, melyek 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 szövegbázisra épülő gyakorisági szótárt használtuk. Érdemes lenne a jövőben hasonló jellegű kutatásoknál több gyakorisági szótár eredményét figyelembe venni a megbízhatóság növelése érdekében. Ugyanakkor meg kell jegyezni, hogy mind az angol, mind a kínai nyelvben több szó utal a tanulásra (angol: to study, to learn; kínai: kb. 46 - Li, 2012), így esetükben a gyakorisági szótár használata különösen indokolt; Magyarországon jellemezően 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 menti különbségek alakulhatnak ki a tanulás fogalmának tartalmi rétegződésében. A mintánkon feltárt tanulásfogalom eltérő képet mutathat a felsőfokú képzésben nem részesülő, alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező személyek körében.¹ Továbbá figyelembe véve az intézményi kontextus magyar tanulásfelfogásra gyakorolt erőteljes hatását, a jövőben fontos lenne olyan kutatások kivitelezése, amelyek a tanulás-konceptió vizsgálatát az intenzív iskolai szocializációtól mentes kontextusba viszik át, és fiatalabb életkorban (3–6 év) térképezik fel a jelenséget. Ezáltal még inkább lehetővé válik a fogalom kulturális töltetének, kulturális megalapozottságának vizsgálata. Erre irányuló kezdeményezés többek között Li (2004a, 2004b), illetve Pramling Samuelsson (Pramling Samuelsson és Flear, 2009) kutatói tevékenysége, melyek óvodáskorban vizsgálják a gyermekek fogalomfejlődésének alakulását.

Hivatkozott 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.
- Berács József, Malota Erzsébet és Zsótér Boglárka (2010): A magyar felsőoktatás nemzetköziesedésének a folyamata 2, Bologna füzetek 8. Tempus Közalapítvány – BCE- NFKK
- 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., 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), 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.

¹ Az országos kompetenciamérések pl. jelentős területi, településtípus és képzési forma szerinti különbségeket tártak fel. Forrás: <http://www.kir.hu/okmfít/>

- 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: Szárny és Teher: A magyar oktatás helyzetének elemzése – háttéranyag. 137-142.
<http://www.piarista.hu/system/files/Szarny-Teher-oktatas-hatteranyag.pdf> Letöltve: 2012. május. 5.
- Csizér Kata és Kormos Judit (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. Letöltve: 2012. április 25.
- Feischmidt Margit és Nyíri Pál (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, M. és Marton, F. (2003): Does Knowledge exist if nobody knows about it? Eastern and Western knowledge ontologies In: F. Salili, R. Hoosain (szerk.): *Teaching, learning and motivation in a multicultural context*. Information Age Publishing Company, Greenwich, Connecticut. 147-173.
- Fülöp Márta (2005): The development of social, economical, political identity among adolescents in the post-socialist countries of Europe. In: M. Fülöp, A. Ross (eds) *Growing up in Europe today: Developing identities among adolescents*. Stoke-on-Trent. Trentham Books and Sterling, USA. 11-39.
- Fülöp Márta (2008): Verseny a társadalomban - verseny az iskolában. In: Benedek András, 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**. 41-59.
- Fülöp Márta és Sebestyén Nóra (2011): Kulturális sokk? Kulturális különbségek Budapesten tanuló egyetemisták szemével. *Pszichológia*, **30**. 2. sz. 81-106.
- Fülöp, M., Goodwin, R., Goebels, K., Grad, H., Martin 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*. London: Metropolitan University. 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., Hoosain, R. (szerk.): *Research in Multicultural Education and International Perspective. Vol 6: Culture, Motivation and Learning: A Multicultural Perspective*. 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 Kőpatakiné 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 (OFI), 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. Revised and expanded 2nd Edition*. 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. Nádaszi Mária és Serfőző Mónika (2006): „Fekete pedagógia” *Értékelés az iskolában*. Argumentum Kiadó, Budapest.
- Hwang, K-K (2012): *Foundations of Chinese Psychology*. Chapter 9. Life Goals and Achievement Motivation in Confucian Society. Springer, New York. 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/

- Komenczi Bertalan (2001): Az Európai Bizottság memoranduma az egész életre kiterjedő tanulásról. *Új Pedagógiai Szemle*, **6**. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00050/2001-06-eu-Komenczi-Europai.html> Letöltve: 2012-11-30
- Lan Anh, N.L. és Fülöp M. (szerk., 2003): *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. 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.
- 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. <http://www.oecd.org/dataoecd/1/63/34002454.pdf>. Letöltve: 2012. április 25.
- OECD (2010), *PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III)* <http://dx.doi.org/10.1787/9789264083943-en>
- OECD (2011): *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en> Letöltve: 2012-05-07
- 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.
- PISA (2010): *PISA 2009 Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában*. (2010): Oktatási Hivatal, Budapest.
- Pramling Samuelsson, I. és Fleer, M. (szerk.) (2009): *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.

- Reeve, C. D. C. (1989): *Socrates in the Apology: An essay on Plato's Apology of Socrates*. IN: Hackett, Indianapolis.
- Rédei M. (2007): *Mozgásban a világ. A nemzetközi migráció földrajza*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- 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.
- 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., John, O.P. (szerk.): *The psychology of the social self*. New Jersey: Lawrence Erlbaum. 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. 32-61.
- 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.
- Van Egmond, M. C. (2011): *Mind 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.