

**KÖZÖMBÖS TANULÁS A TÁRSAS HÁLÓBAN:
KULTURÁLIS MINTÁZATOK ÉS SZÜLŐI ATTITŰDÖK
KITERJESZTETT ELMÉLETI ÉRTELMEZÉSE**

Dominek Dalma Lilla¹

Cite:

Idézés:

Dominek Dalma Lilla (2025). Közömbös tanulás a társas hálóban: Kulturális mintázatok és szülői attitűdök kiterjesztett elméleti értelmezése. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*, 12(1), 97–110.

DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2026.1.97>



EP / EE:

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2026/0008

Reviewers:

Lektorok:

Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:

1. Szűts Zoltán (Prof., PhD), Eszterházy Károly Katolikus Egyetem (Magyarország)
2. Szőke-Milinte Enikő (PhD), Eszterházy Károly Katolikus Egyetem (Magyarország)

Anonymous reviewers / Anonim lektorok:

3. Anonymous reviewer (PhD) / Anonim lektor (PhD)
4. Anonymous reviewer (PhD) / Anonim lektor (PhD)

Absztrakt

A társadalmi tanulás elméletei hagyományosan három alapvető modellt különítenek el: a támogató, a mentes és a közömbös tanulási modellt. A közömbös modell abból az előfeltevésből indul ki, hogy az egyén tanulás folyamatai és eredményei függetlenek a társas környezettől, így analitikus nullhipotézisként szolgál a társas tanulás vizsgálatában. Ugyanakkor a kortárs kulturális pszichológiai és nevelésszociológiai kutatások rámutatnak arra, hogy a kulturális normák, értékrendszerek és a szülői nevelési attitűdök mélyen beágyazott módon formálják az egyéni tanulási stratégiákat. A tanulmány célja a közömbös tanulási modell elméleti formalizálásának részletes bemutatása, valamint annak kritikai elemzése kulturális különbségek és szülői attitűdök perspektívájából. Az írás kibővített elméleti áttekintést nyújt a modell korlátairól, feltárja a társas és családi dimenziók rejtett hatásmechanizmusait, továbbá integratív módszertani keretet javasol a jövőbeni empirikus kutatások számára.

Kulcsszavak: közömbös tanulási modell, kulturális különbségek, szülői attitűdök, tanulási stratégiák,

Diszciplínák: pedagógia, pszichológia

¹ Dominek Dalma Lilla (PhD, Habil.). Nemzeti Közszolgálati Egyetem (Magyarország), Tanuláskutató Intézet (Magyarország). E-mail: dominek.dalma.lilla@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8460-640X>

Abstract

INDIFFERENT LEARNING IN THE SOCIAL NETWORK: AN EXTENDED THEORETICAL INTERPRETATION OF CULTURAL PATTERNS AND PARENTAL ATTITUDES

Theories of social learning traditionally distinguish between three fundamental models: supportive, compensatory, and neutral learning models. The neutral model assumes that an individual's learning processes and outcomes are independent of the social environment, serving as an analytical null hypothesis in the study of social learning. Contemporary research in cultural psychology and educational sociology, however, highlights that cultural norms, value systems, and parental attitudes are deeply embedded factors shaping individual learning strategies. This paper aims to provide a detailed theoretical formalization of the neutral learning model and critically analyze it from the perspectives of cultural differences and parental influences. The study offers an extended theoretical review of the model's limitations, explores the hidden mechanisms through which social and familial dimensions affect learning, and proposes an integrative methodological framework to guide future empirical research.

Keywords: neutral learning model, cultural differences, parental attitudes, learning strategies

Disciplines: educational science, psychology

Bevezetés

A társadalmi tanulás fogalma az elmúlt évtizedekben az evolúciós pszichológia, a kulturális antropológia, a szociológia és a neveléstudomány egyik meghatározó metszéspontjává vált. A kutatások egyre hangsúlyosabban mutatnak rá arra, hogy az emberi tanulás nem kizárólag individuális kognitív folyamatként értelmezhető, hanem alapvetően társas és kulturális keretek között zajlik. Boyd és Richerson (1985) klasszikus munkája óta világossá vált, hogy a tanulás mechanizmusai szoros kölcsönhatásban állnak a társas környezettel, a normarendszerekkel és a kulturálisan közvetített tudásformákkal. Ennek következtében a tanulási eredményesség nem csupán az egyén képességeitől, motivációjától vagy erőfeszítésétől függ, hanem attól is, hogy az egyén milyen társas hálóban, milyen elvárások és intézményesült gyakorlatok mentén sajátítja el a tudást.

A társadalmi modellek három típusa ismert: tanulást támogató, közömbös és elutasító. Ezek a kategóriák a társadalmi mechanizmusok és tanulási minták leírására szolgálnak (Axelrod, 1984;

Coleman, 1990; Hedström és Swedberg, 1998; Ostrom, 1990; Boyd és Richerson, 1985; Bandura, 1977), melyek során a társadalmi tanulást evolúciós és költséghaszon logika mentén elemzik. Alapfeltevésük, hogy a társas tanulás nem mindig előnyös, és hatása az egyéni tanuláshoz viszonyítva háromféle lehet. 1) A támogató modell esetében, a társadalmi tanulás növeli az egyéni tanulás hatékonyságát. A tanulás közvetlen társas segítségnyújtás révén valósul meg, például utánzás, instrukció vagy kooperatív problémamegoldás formájában. 2) A mentes modell olyan helyzeteket ír le, amelyekben a társas környezet csökkenti vagy kompenzálja az egyéni tanulás költségeit, például információmegosztás vagy kollektív tapasztalatok révén. 3) Ezzel szemben a közömbös modell abból az előfeltevésből indul ki, hogy az egyén tanulása független a társas környezettől, és a tanulási döntések kizárólag az egyéni költség–haszon mérlegelés eredményeként születnek meg. Vannak olyan környezetek, ahol a társas információk nem jobbak, de nem is rosszabbak, mint az egyéni tapasztalat, ezért a tanulási kimenet szempontjából a környezet semleges hatású. Ez

utóbbi modell sajátos szerepet tölt be az elméleti keretrendszerben, mivel analitikus nullhipotézisként szolgál a társas tanulás vizsgálatában. A közömbös tanulási modell jelentősége elsősorban abban rejlik, hogy stabil referenciaalapot biztosít a társas hatások empirikus és elméleti azonosításához. Amennyiben a megfigyelt tanulási mintázatok eltérnek ettől a semleges, társas befolyástól mentes állapottól, úgy feltételezhető, hogy a társas és kulturális tényezők aktívan alakítják a tanulási folyamatot. Ugyanakkor a kortárs kutatások (Henrich et al., 2001; Mesoudi, 2011) egyre következetesebben mutatnak rá arra, hogy a teljes társas függetlenség empirikusan rendkívül ritkán valósul meg. Különösen igaz ez olyan kontextusokban, ahol a család, az iskola és a tágabb kulturális környezet erőteljesen strukturálja az egyéni döntéseket, normákat közvetít, valamint implicit elvárásokat fogalmaz meg a tanulással kapcsolatban (Markus és Kitayama, 1991) (1. ábra).

E felismerések fényében jelen tanulmány célja nem a közömbös tanulási modell elvetése, hanem annak kritikai újraértelmezése és elméleti finomítása. Az elemzés arra irányul, hogy feltárja, milyen kulturális és családi feltételek mellett közelíthető meg a tanulás közömbös jellege, illetve hol húzódnak a modell alkalmazhatóságának elméleti és empirikus határai. A tanulmány amellet érvel, hogy a közömbös modell akkor töltheti be valódi funkcióját, ha nem izolált magyarázó elvként, hanem a

társas tanulási stratégiák kontinuumának egyik végpontjaként értelmezzük.

A közömbös tanulási modell elméleti alapjai

A közömbös tanulási modell elméleti alapjai elsősorban az evolúciós játékelmélet, valamint a kulturális evolúció kutatási hagyományaiban gyökereznek. Ezek a megközelítések (Smith, (1982); Axelrod, (1984) abból a feltételezésből indulnak ki, hogy az egyének viselkedési stratégiái – beleértve a tanulási döntéseket is – adaptív válaszokként értelmezhetők a környezeti kihívásokra. Az evolúciós perspektíva szerint a tanulás olyan stratégia, amely akkor válik adaptívvá, ha hozzájárul az egyén túlélési és reprodukciós sikeréhez (Boyd és Richerson, 1985; Henrich és McElreath, 2003).

Rogers (1988) klasszikus modellje formalizált módon ragadja meg ezt az adaptív logikát. A modell szerint az egyén tanulásból származó adaptív értéke a tanulás hasznának (B) és költségének (C) különbségeként írható le. Ez az egyszerű költség-haszon struktúra lehetővé teszi annak vizsgálatát, hogy milyen feltételek mellett éri meg az egyén számára tanulási stratégiát választani.

A közömbös modell ebben a keretben azt feltételezi, hogy a tanulás haszna és költsége kizárólag az egyén saját döntéseiből és erőforrásaiból fakad, függetlenül a populáció többi tagjának viselkedésétől.

1. ábra. A társadalmi mechanizmusok három típusa. Forrás: saját szerkesztés

Modell típusa	Leírás	Szerző
Tanulást támogató	A társadalom ösztönzi az új ismeretek, normák, készségek elsajátítását.	Robert Axelrod – együttműködés és normák modelljei; Duncan Watts – társadalmi tanulás hálózatokban
Közömbös	A társadalmi környezet nem befolyásolja jelentősen a tanulást, a változások lassan terjednek.	James Coleman – mikroszintű társadalmi mechanizmusok; Hedström és Swedberg – társadalmi mechanizmusok
Elutasító	A társadalom akadályozza az új tudás vagy normák elterjedését, konzervatív viselkedés dominál.	Elinor Ostrom – közjavak szabályozása; Robert Boyd és Peter Richerson – kulturális stabilitás és konformitás

Ez az előfeltevés azt jelenti, hogy a tanulás eredményessége nem függ attól, hogy mások mit tudnak, milyen stratégiákat alkalmaznak, vagy milyen információk érhetőek el a társas környezetben. A tanulási döntés így tisztán individuális adaptív stratégiaként jelenik meg.

Ez a radikális absztrakció tudatos elméleti egyszerűsítés, amelynek célja nem a valós tanulási helyzetek teljes leírása, hanem az alapmechanizmusok elkülönítése a társas hatásoktól. Az evolúciós elméleti keretben a közömbös modell stabilitása kizárólag a B és C arányától függ. Amennyiben a tanulás haszna meghaladja annak költségét, az egyéni tanulás adaptív stratégiává válik, függetlenül a társas kontextustól. Ez az elv jól illeszkedik az analitikus nullmodellek hagyományához, amelyek célja nem a komplex társadalmi valóság leképezése, hanem egy olyan elméleti viszonyítási pont létrehozása, amelyhez képest az eltérések értelmezhetők (Boyd és Richerson, 1985).

A közömbös tanulási modell egyik legfontosabb elméleti funkciója, hogy analitikus nullhipotézisként szolgál a társas tanulás vizsgálatában. A társadalomtudományi és evolúciós modellezésben a nullmodellek olyan idealizált állapotokat írnak le, amelyekben bizonyos hatások – jelen esetben a társas befolyás – szándékosan ki vannak zárva. Ez lehetővé teszi annak vizsgálatát, hogy mikor és milyen mértékben jelennek meg eltérések ettől az ideáltípus állapotól (Henrich és McElreath, 2003). Ebben az értelemben a közömbös modell nem normatív, és nem is empirikus leírásra törekszik. Sokkal inkább analitikus eszközként működik, amely segít azonosítani a társas tanulás működésének kritikus pontjait. Amennyiben a megfigyelt tanulási mintázatok eltérnek a közömbös modell előrejelzéseitől, úgy feltételezhető, hogy társas mechanizmusok – például utánzás, konformitás vagy presztízs-alapú tanulás – lépnek működésbe (Henrich et al., 2001). A közömbös modell így implicit módon hozzájárul a társas tanulási stratégiák tipologizálásához is. A támogató és mentő

modellek értelmezése csak akkor válik világossá, ha létezik egy olyan referenciaállapot, amelyben a társas hatások teljes mértékben hiányoznak. A közömbös modell ezt a referenciaállapotot testesíti meg, és lehetővé teszi a társas tanulás különböző formáinak elméleti elkülönítését. Ugyanakkor hangsúlyozni kell, hogy a nullhipotézis jelleg nem azonos a modell empirikus realizmusával. A társas tanulás kutatásában a közömbös modell elsősorban összehasonlítási alapként szolgál. Segítségével feltárható a társas hatások iránya és erőssége, azonban önmagában nem alkalmas a tanulási folyamatok komplex, kulturálisan és intézményileg beágyazott működésének leírására.

A közömbös tanulási modell absztrakciós szintje egyszerre tekinthető elméleti erősségnek és módszertani korlátnak. Előnye, hogy leegyszerűsített formában ragadja meg az egyéni tanulási döntések logikáját, és világos, formalizálható keretet biztosít az elemzéshez. Ez különösen előnyös matematikai és evolúciós modellezés során, ahol a túlzott komplexitás akadályozhatja az alapösszefüggések feltárását (Rogers, 1988). Ugyanakkor éppen ez az absztrakciós szint eredményezi a modell legfőbb korlátait is. A közömbös modell figyelmen kívül hagyja azokat a társas, intézményi és kulturális tényezőket, amelyek a valós tanulási helyzetekben meghatározó szerepet játszanak. A tanulás ritkán zajlik izolált környezetben: az egyének normák, elvárások, jutalmazási rendszerek és társas kapcsolatok hálójában hozzák meg döntéseiket (Markus és Kitayama, 1991; Nisbett, 2003). Ezek a tényezők gyakran implicit módon módosítják a tanulás költségeit és hasznait. A társas elismerés, a kudarc stigmatizációja vagy az intézményi elvárások mind olyan rejtett változók, amelyek sértik a közömbös modell alapfeltevéseit. Különösen élesen jelennek meg ezek a korlátok kulturálisan heterogén vagy erősen strukturált oktatási környezetekben, ahol a tanulás eleve normatív és társas jelentéssel telített. Mindezek ellenére a közömbös tanulási modell továbbra is fontos szerepet tölt be az elméleti gondolkodás-

ban. Értéke nem empirikus pontosságában, hanem analitikus erejében rejlik: lehetővé teszi a társas tanulás komplex mechanizmusainak fokozatos feltárását, és stabil elméleti kiindulópontot biztosít a kulturális és családi dimenziók későbbi integrációjához.

Kulturális különbségek és tanulás

A kulturális pszichológia és az interkulturális kutatások eredményei egyértelműen rámutatnak arra, hogy a tanulás módja, célja és értelmezése nem univerzális, hanem mélyen beágyazott a kulturális normák és értékrendszerek strukturájába. A tanulási folyamatot nem csupán kognitív mechanizmusok alakítják, hanem azok a társadalmilag közvetített jelentések is, amelyek meghatározzák, mit tekintünk tudásnak, hogyan értékeljük a teljesítményt, és milyen tanulási stratégiák számíthatnak legitimnek egy adott kulturális kontextusban (Bruner, 1996). Az egyén tanulási döntéseit befolyásolja, hogy milyen kulturális értékeket internalizált, valamint az is, hogy milyen társadalmi normák, elvárások és szerepek formálják a viselkedést. Az internalizált normák irányítják az egyén motivációját, és meghatározzák, hogy a tanulási erőfeszítést miként értékeli a társadalom és maga az egyén (Markus és Kitayama, 1991). Az egyik legszélesebb körben alkalmazott megkülönböztetés az individualista és kollektivista kultúrák dichotómiája, amely Hofstede (2001) empirikus vizsgálataira, valamint Markus és Kitayama (1991) kulturális énkoncepció-elméletére vezethető vissza. Az individualista kultúrákban – elsősorban Észak-Amerikában és Nyugat-Európában – az autonómia, az önálló döntéshozatal és az egyéni teljesítmény hangsúlyos értékként jelenik meg. A tanulás ebben a kontextusban gyakran személyes projektként értelmeződik, amelynek célja az egyéni kompetenciák fejlesztése és a személyes siker elérése. A tanulási folyamatot az önálló problémamegoldás, a kreativitás és a kritikai gondolkodás jellemzi, amelyben az egyéni teljesítmény mércéje a személyes eredményekhez kötődik (Ryan és Deci,

2000). Ezzel szemben a kollektivista kultúrákban – például Kelet-Ázsiában vagy számos kelet-európai és mediterrán társadalomban – a tanulás elsődlegesen társas és normatív keretben zajlik. A csoporthoz való alkalmazkodás, a társas harmónia fenntartása és a tekintélytiszteltet alapvetően meghatározza a tanulási folyamat szerkezetét. A tanulás ebben a kontextusban szoros kapcsolatban áll a társas szerepekkel és a közösségi elvárásokkal, így a sikert nem csupán az egyéni teljesítmény, hanem a társadalmi visszajelzés is meghatározza (Triandis, 1995).

A kulturális különbségek közvetlen hatással vannak arra, hogy a tanulás mennyiben közelíthető meg a közömbös tanulási modell feltételei szerint. Individualista kontextusban a tanulási döntések látszólag autonómabbak lehetnek, és kevésbé explicit módon jelennek meg a társas elvárások. Ugyanakkor a társas normák internalizált formában működnek, és az egyéni motiváció részévé válnak, így a tanulás még ebben a környezetben sem teljesen társas független (Deci és Ryan, 2000; Heine et al., 1999). Kollektivista kultúrákban a tanulási döntéseket gyakran nyíltan szabályozzák a társas normák. A tanulás sikere nem kizárólag az egyén teljesítményének függvénye, hanem a csoporthoz való lojalitás, a tanári elvárások és a családi kötelezettségek betartásának mércéje is. Ilyen környezetben a közömbös tanulási modell alapfeltevései – különösen a társas függetlenség – empirikusan nehezen tarthatók fenn. A kulturális hatások nemcsak a tanulás megvalósításában, hanem a tanulás értelmezésében is jelentkeznek. A kudarc és a siker jelentése kulturálisan eltérő; míg individualista kultúrákban a kudarc személyes tapasztalatként és fejlődési lehetőségként jelenik meg, addig kollektivista kontextusban társas következményekkel járhat, amelyek túlmutatnak az egyéni (Heine et al., 1999). A kulturális normák továbbá meghatározzák a tanulási motiváció típusát. Az önmeghatározás-elmélet kutatásai rámutattak arra, hogy az autonóm és kontrollált motiváció kulturálisan eltérő módon jelenik meg, és ezek az eltérések közvetlenül hatnak a

tanulási stratégiák választására (Deci és Ryan, 2000; Ryan és Deci, 2017). Az individualista kultúrákban az autonóm motiváció – a belső érdeklődés és személyes célok – elsődleges, ami közelebb áll a közömbös modellhez, mivel a tanulás döntései részben függetlenek a társas nyomástól. Ezzel szemben a kollektivisták kontextusban a tanulás gyakran kontrollált motiváció mentén zajlik, ahol a külső elvárások, jutalmak és büntetések erősen strukturálják a döntéseket. Ezek a kulturális különbségek alapvetően befolyásolják a tanulási stratégiák társas jellegét, és meghatározzák, hogy a közömbös tanulási modell milyen mértékben alkalmazható. Az elméleti és empirikus vizsgálatok egyértelműen jelzik, hogy a kulturális dimenziók figyelembevétele nélkül a tanulási modellek túlzottan absztraktak és részlegesen maradnak.

A kulturális különbségek alapvetően strukturálják a tanulási folyamatot, és meghatározzák annak társas beágyazottságát. A közömbös tanulási modell egyes individualista kontextusokban közelíthető meg leginkább, azonban még ezekben az esetekben sem tekinthető teljes mértékben kulturálisan semlegesnek. A kulturális dimenziók figyelembevétele elengedhetetlen a tanulási modellek elméleti újraértelmezéséhez és empirikus alkalmazhatóságához.

Szülői attitűdök és családi szocializáció

A család az elsődleges szocializációs közeg, amely az egyén kognitív, érzelmi és társas fejlődését alapvetően meghatározza. A gyermek korai éveiben szerzett tapasztalatok, a szülői visszajelzések és a családon belüli interakciók hosszú távon befolyásolják a tanulási attitűdök kialakulását, a motivációt, valamint az önszabályozó képességek fejlődését (Bornstein, 2002). A szülői nevelési stílusok jelentős szerepet játszanak abban, hogy a gyermek mennyire tapasztalja meg a tanulást autonóm, önálló tevékenységként, vagy éppen társas kontextusban, normákhoz és elvárásokhoz kötöttként. Baumrind (1968) eredeti tipológiája három fő szülői stílust különböztet meg: autoritatív, autoritá-

riánus és engedékeny (permisszív). Az autoritatív stílus magas elvárásokkal és magas támogatással párosul, ösztönzi az önállóságot, a belső motivációt és a problémamegoldó képességeket. Az engedékeny stílus alacsony kontroll mellett magas érzelmi támogatást biztosít a gyermek számára, ami lehetővé teszi a szabad önkifejezést és a kreatív felfedezést, ugyanakkor strukturálatlan tanulási környezetet eredményezhet, ahol a tanulás céljai és keretei kevésbé világosak. Későbbi kutatások, például Robinson et al. (1995) modern mérőeszközt dolgoztak ki, és empirikus vizsgálataikban a szülői stílusokat gyakran a három klasszikus kategóriában mérik: autoritatív, autoritáriánus és permisszív. Ezek a modern kutatások lehetővé teszik a szülői gyakorlatok pontosabb kvantitatív elemzését, és alátámasztják az engedékeny stílus komplex hatását a gyermek tanulási környezetére és társas fejlődésére.

Autoritatív (irányító, megkívánó) szülői stílus: magas elvárásokkal és ugyanakkor magas támogatással párosul, ösztönzi az önállóságot, a belső motivációt és a problémamegoldó képességeket. Az autonómiát támogató szülők gyakran ösztönzik az önálló felfedezést, a belső motivációt és a kreatív problémamegoldást. Deci és Ryan (2000) önmeghatározás-elmélete szerint az ilyen szülői attitűd elősegíti a belső motiváció kialakulását, ami azt jelenti, hogy a gyermek számára a tanulás önmagában értékes tevékenység lesz, nem csupán a külső jutalmak vagy büntetések miatt végzi azt. Ez a megközelítés közelebb viheti a tanulást a közömbös modell feltételeihez, mivel a tanulás részben társas befolyástól független módon zajlik. Az autonómia-támogató környezetben a gyermek képes belső célok mentén választani, és a tanulási stratégiák kialakításában nagyobb önállóságot élvez, ami elősegíti a kreatív és kritikai gondolkodás fejlődését (Grolnick és Ryan, 1989). Ezen túlmenően az autonómia támogatása a tanulás szociális kiterjesztésére is pozitív hatással van. Az önállóan motivált gyermekek gyakran proaktívan keresnek társas forrásokat – például mentorokat vagy társaikat – a tudás kiterjesztésére,

anélkül, hogy a tanulásuk alapvetően függnek a csoport normáitól vagy az egyéb társas nyomástól. Ez a dinamika különösen fontos az egyéni stratégiák és a társas tanulás viszonyának vizsgálatában (Ryan és Deci, 2017).

Autoritáriánus (tekintélyelvű, megkövetelő) szülői stílus: magas kontroll, alacsony támogatás jellemzi, a gyermek viselkedését szigorú szabályok és külső elvárások irányítják. A kontrolláló vagy teljesítményorientált nevelés a tanulást nagymértékben a külső elvárásokhoz köti. Az autoriter szülői attitűd hangsúlyozza a szabályok betartását, a társas normák követését, és gyakran a teljesítményt a társas összehasonlítás eszközeként értékeli (Hoover-Dempsey és Sandler, 1997). Ilyen környezetben a gyermek tanulási döntéseit a társas nyomás és a szülői kontroll erősen befolyásolja. A tanulás nem pusztán az egyéni kompetencia fejlesztésének eszköze, hanem a család elvárásainak való megfelelés módja is. Ennek következtében a tanulás társas beágyazottsága megerősödik, és a közömbös modell feltételei ritkán teljesülnek (Spera, 2005). A kontrolláló nevelés előnyei közé tartozik, hogy strukturált keretet biztosít a tanulás számára, és elősegítheti a szabálytudat és felelősségvállalás kialakulását. Ugyanakkor hátránya, hogy a belső motiváció háttérbe szorulhat, és a gyermek a külső elvárásoknak való megfelelésre koncentrál, ami a tanulás autonóm jellegét csökkenti (Ryan és Deci, 2000).

Permisszív (engedékeny) szülői stílus: alacsony kontroll mellett magas érzelmi támogatást nyújt, ami néha strukturálatlan tanulási környezetet eredményezhet. A megengedő szülői stílus alacsony kontroll mellett magas érzelmi támogatást biztosít a gyermek számára, ami lehetővé teszi a szabad önki-fejezést és a kreatív felfedezést. Ez a stílus elősegítheti a gyermek önállóságát bizonyos mértékig, azonban gyakran strukturálatlan tanulási környezetet eredményezhet, ahol a tanulás céljai és keretei kevésbé világosak. Ennek következtében a gyermek tanulási döntései nagymértékben a spontán érdeklődésre és belső motivációra épülnek, de a külső

irányítás hiánya miatt előfordulhat, hogy a stratégiai tanulás és a feladatok szervezése kevésbé hatékony. A megengedő nevelési stílus így komplex hatással van a tanulás társas jellegére: míg az autonómia érzését növeli, a strukturáltság hiánya miatt a közömbös modell feltételeinek empirikus érvényessége vegyes lehet, és a társas normák befolyása változó mértékben érvényesül a gyermek döntéseiben (Baumrind, 1968).

A szülői attitűdök hatása erősen kulturális kontextusfüggő. Kollektivisták társadalmakban a kontrolláló, normakövető nevelés gyakran szociálisan elvárt és a gyermek sikeres integrációját szolgálja a közösségbe (Chao, 1994). Ezzel szemben individualista kultúrákban az autonómia-támogató nevelés előnyösebb, mivel a társadalmi értékrend az önálló döntéshozatalt és kreativitást jutalmazza. Ez a kulturális moderáció ismételten megmutatja, hogy a közömbös tanulási modell univerzális alkalmazhatósága korlátozott. A családi és kulturális tényezők integrálása elengedhetetlen az egyéni tanulási stratégiák valóságos megértéséhez és az elméleti modellek pontosabb alkalmazásához (Bornstein, 2002; Chao, 1994). A szülői attitűdök és a családi szocializáció központi moderátorai a tanulás társas jellegének. Az autonómiát támogató nevelés elősegíti a belső motiváció kialakulását és közelíti a tanulást a közömbös modellhez, míg a kontrolláló, teljesítményorientált attitűdök a társas beágyazottságot erősítik. A kulturális kontextus tovább árnyalja ezeket a hatásokat, ami arra utal, hogy a tanulási modellek alkalmazásakor a családi és kulturális tényezők figyelembevétele nélkülözhetetlen.

Kutatási kérdések és elméleti hipotézisek

A közömbös tanulási modell, a kulturális különbségek és a szülői attitűdök vizsgálata összetett elméleti keretet igényel, mivel ezek a tényezők egymással kölcsönhatásban formálják az egyéni tanulási stratégiákat. Az alábbi kutatási kérdések és hipotézisek elméleti alapot biztosítanak, azonban

fontos kiemelni, hogy a jelen tanulmány nem tér ki ezek empirikus tesztelésére; ezek a kérdések és hipotézisek a jövőbeni kutatás kereteit jelzik.

1. kutatási kérdés: Milyen feltételek mellett közelelhető meg az egyéni tanulás a közömbös modell előfeltevései szerint? Az első kutatási kérdés az, hogy milyen feltételek mellett lehet a tanulást függetlennek tekinteni a társas környezettől. A közömbös modell elmélete szerint az egyén tanulásának haszna és költsége (B és C) nem függ a populáció többi tagjától (Rogers, 1988). Az empirikus vizsgálatok azonban azt mutatják, hogy a társas és kulturális környezet szinte minden tanulási helyzetben jelen van. A kutatási kérdés célja annak feltárása, hogy milyen mértékben és milyen kontextusokban teljesülhet a modell előfeltevése, például individualista kultúrákban vagy autonómiát támogató családi háttér esetén (Deci és Ryan, 2000).

Hipotézis 1: Autonómia-támogató szülői attitűdök növelik a közömbös modellhez közelítő tanulást. Az ilyen attitűd elősegíti a belső motivációt, az önálló döntéshozatalt és a tanulás függetlenségét a társas normáktól (Deci és Ryan, 2000; Grolnick és Ryan, 1989).

2. kutatási kérdés: Hogyan moderálják a kulturális különbségek az egyéni tanulási stratégiák társas jellegét? A második kutatási kérdés a kulturális különbségek hatását vizsgálja. Az individualista és kollektivista kultúrák eltérő értékrendszerei – például autonómia versus csoportkonformitás – közvetlenül alakítják a tanulási stratégiákat (Hofstede, 2001; Triandis, 1995). A kérdés célja annak feltárása, hogy az egyéni tanulás mennyiben reagál a kulturális normákra, és hogy a közömbös modell mennyire alkalmazható különböző kulturális kontextusokban. Emellett a kutatás vizsgálja, hogy a kulturális normák hogyan módosítják a szülői attitűdök hatását, azaz van-e interakció a családi és kulturális tényezők között (Heine et al., 1999).

Hipotézis 2: Kontrolláló, konformitást előnyben részesítő szülői attitűdök és kollektivista kultúrák erősítik a társas tanulást. A gyermek tanulása

kevésbé autonóm, és a társas normák, családi és iskolai elvárások meghatározóvá válnak, csökkentve a közömbös modell érvényességét (Triandis, 1995; Chao, 1994).

3. kutatási kérdés: Milyen szerepet játszanak a szülői attitűdök a tanulás autonómiájában és a társas befolyás mértékében? A harmadik kutatási kérdés arra fókuszál, hogy a szülői attitűdök – autonómia-támogató vagy kontrolláló – milyen mértékben alakítják a tanulás társas jellegét.

Az autonómia-támogató szülői nevelés elősegíti a belső motivációt és a tanulás részleges függetlenségét, míg a kontrolláló nevelés erősíti a társas normák érvényesülését (Grolnick és Ryan, 1989; Hoover-Dempsey és Sandler, 1997). Ez a kérdés lehetővé teszi annak feltárását, hogy a szülői attitűdök milyen mechanizmusokon keresztül befolyásolják az egyéni tanulási döntéseket, valamint, hogy milyen mértékben képesek moderálni a kulturális tényezők hatását.

Hipotézis 3. A kulturális dimenziók moderálják a szülői attitűdök hatását. Egyes kultúrákban az autonómia-támogató nevelés erőteljesebben érvényesülhet, míg más kultúrákban a társas normák felülírhatják az egyéni tanulási stratégiákat (Markus és Kitayama, 1991; Heine et al., 1999).

4. kutatási kérdés: Hogyan integrálhatók a kulturális és családi tényezők a közömbös modell elméleti keretébe a társas tanulás vizsgálatában? A negyedik kutatási kérdés az elméleti modell kiterjesztésére irányul. Célja annak vizsgálata, hogyan lehet a közömbös modellt integrálni a kulturális és családi tényezők figyelembevételével, hogy pontosabb predikciókat nyújtson a tanulás társas jellegéről (Boyd és Richerson, 1985; Rogers, 1988). A kutatás itt kísérletet tehet a formális modellezésre, amelyben a kulturális dimenziók és a szülői attitűdök paraméterekként jelennek meg, és a tanulási döntések várható kimenetelét befolyásolják. Ez lehetővé teszi a modell empirikus alkalmazhatóságának vizsgálatát különböző társadalmi és oktatási kontextusokban.

Hipotézis 4.: A tanulás közömbös modelljének érvényessége az individualista és kollektivista kontextusokban eltérő. Individualista kontextusban a tanulás közelebb állhat a modell előfeltevéseihez, míg kollektivista társadalmakban a társas normák jelentős mértékben befolyásolják a tanulási döntéseket (Hofstede, 2001; Deci és Ryan, 2000).

A jelen tanulmány nem tartalmaz empirikus vizsgálatot a fenti kutatási kérdésekre és hipotézisekre. Ezek az elméleti keret részeként szolgálnak, és a jövőben megvalósuló kutatásokban lehetnek alapjai a közömbös tanulási modell, a kulturális dimenziók és a szülői attitűdök integrált vizsgálatának. A cél a közömbös modell érvényességi határainak és a társas-kulturális tényezők szerepének elméleti megalapozása, nem pedig az itt felsorolt hipotézisek empirikus tesztelése.

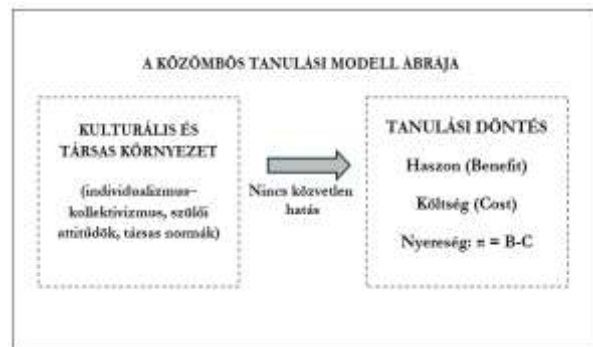
Ezek a kérdések nem csupán a közömbös modell validálására szolgálhatnak, hanem lehetőséget biztosíthatnak a modell kiterjesztésére és az elméleti keretek finomítására. A cél az, hogy megértsük, hogyan alakítják a társas és kulturális tényezők az egyéni tanulási döntéseket, és milyen mechanizmusokon keresztül érvényesülhet a modell különböző kontextusokban (Henrich et al., 2001; Markus és Kitayama, 1991).

Jelen tanulmány nem tér ki a kutatási előfeltevések vizsgálatára, ehelyett egy kiterjedt elméleti keretet biztosít a folyamatban lévő kutatás számára, amelyben a közömbös tanulási modell, a kulturális dimenziók és a szülői attitűdök integrálhatóan vizsgálhatók. A kutatási kérdések és az azokból levezetett hipotézisek a későbbiekben lehetővé teszik a társas tanulás mechanizmusainak feltárását, valamint a jelen tanulmányban bemutatásra kerülő alapozó modell empirikus tesztelését különböző társadalmi és kulturális környezetekben. A cél a közömbös modell érvényességi határainak meghatározása, valamint a kulturális és családi tényezők szerepének elméleti megalapozása.

A közömbös tanulás elméleti modellezése

A közömbös tanulási modell és a kulturális, valamint családi tényezők integrálása egy átfogó, komplex elméleti keretet igényel, amely képes egyszerre megragadni az egyéni tanulási döntések logikáját, figyelembe venni a kulturális normák – például az individualizmus és kollektívizmus – moderáló hatását, valamint modellezni a szülői attitűdök és a társas normák kölcsönhatásait. Az elméleti keret célja, hogy lehetővé tegye a tanulási stratégiák társas jellegének vizsgálatát, feltárja a közömbös modell alkalmazhatóságának és korlátainak mechanizmusait, és biztosítsa az alapot a jövőbeni empirikus kutatások számára. A közömbös tanulási modell formalizálása az evolúciós játékelméleti logikán alapul, amely szerint az egyén tanulásból származó nyeresége a tanulás haszna (Benefit, B) és költsége (Cost: C) közötti különbségként értelmezhető. A modell alapfeltevése szerint B és C függetlenek a társas környezettől, így véleményem szerint a tanulás társas semlegessége matematikailag is kifejezhető a következő formula által (2. ábra).

2. ábra. A közömbös tanulási modell ábrája. Forrás: a saját szerkesztés.



A 2. ábra szolgál kiindulópontként a kiterjesztett modellekhez, amelyek a kulturális és szülői hatások pontos vizsgálatára teszik lehetővé a modellt.

A kulturális dimenziók integrálása során ezek moderáló szerepet kapnak. Az individualista kultúrákban az autonóm tanulás előnyben részesített, míg a kollektivistákban a csoportnormák és az alkalmazkodás jelentősen befolyásolják a tanulási stratégiákat. Formálisan ez úgy valósítható meg, hogy a kulturális tényezők módosítják a tanulás várható hasznát és költségeit, ezáltal a modell empirikusan is tesztelhetővé válik.

A szülői attitűdök integrálása paraméterként lehetővé teszi a tanulás társas beágyazottságának mérését. Az autonómiát támogató szülői attitűdök csökkentik a tanulás költségeit, míg a kontrolláló, teljesítményorientált nevelési stílus növeli a társas nyomásból adódó költségeket. Ezáltal a modell képes mérni, hogy az egyéni tanulás mennyire közelíti meg a közömbös modell feltételeit, illetve milyen mértékben befolyásolják a családi és társas tényezők a tanulási döntéseket. Az integrált modell lehetővé teszi a függetlenség és a társas beágyazottság vizsgálatát különböző kulturális és szülői kontextusokban. Az elmélet szerint autonómia-támogató és individualista környezetben a tanulás közelebb áll a közömbös modellhez, míg kontrolláló, normakövető családi háttér és kollektivistákban a tanulás erősen társas jellegűvé válik. A modell emellett az interakciók vizsgálatát is lehetővé teszi, például azt, hogy bizonyos kultúrákban az autonómia-támogató nevelés hatása erősebb vagy gyengébb lehet, és ezek az interakciók hogyan alakítják a tanulás társas jellegét.

A módszertani javaslat lépései a következők: a közömbös modell matematikai ábrája B és C értékekkel; a kulturális paraméterek integrálása az individualista–kollektivisták dimenzió és a társas normák figyelembevételével; a szülői attitűdök bevezetése, amelyek kvantitatívan mérik a tanulás társas környezetből eredő költségeit; a hipotézisek empirikus tesztelése különböző országok és kulturális kontextusok mintáin; valamint szenzitivitás-analízis a paraméterek változtatásával az eredmények stabilitásának ellenőrzésére. Ez a megközelítés lehetővé teszi

a szimulációs és matematikai modellezést, ahol a különböző kulturális és szülői paraméterek variálhatók. Így mérhető a tanulás „függetlensége” különböző családi és kulturális környezetben, kvantitatívan elemezhetőek a társas hatások, és empirikusan tesztelhetővé válik a modell. A javasolt keret a közömbös tanulási modell, a kulturális dimenziók és a szülői attitűdök integrálásával formalizált, tesztelhető elméleti alapot nyújt, amely lehetővé teszi a tanulás társas jellegének vizsgálatát, a nullmodell feltételeinek kritikai értékelését és a kulturális és családi moderátorok empirikus feltérképezését, biztosítva a megalapozott elméleti és módszertani hátteret a társadalmi tanulás komplex mechanizmusainak vizsgálatához.

Diszkúzió

A közömbös tanulási modell elsősorban analitikus eszközként értelmezhető, amely lehetővé teszi az egyéni tanulás és a társas hatások elkülönítését. A modell nyújtotta formalizáció révén az egyéni tanulás költség–haszon logikája tisztán láthatóvá válik, függetlenül a társas és kulturális környezettől (Rogers, 1988). Ugyanakkor empirikus kontextusban a modell alkalmazása számos korláttal bír. A társas és kulturális tényezők minden tanulási helyzetben jelen vannak, és gyakran rejtett módon, implicit normák és elvárások formájában befolyásolják az egyéni döntéseket (Markus és Kitayama, 1991). Ennek következtében a közömbös modell elsősorban referenciapontként szolgál: lehetővé teszi, hogy az empirikus eltérésekből következtetéseket vonjunk le a társas és kulturális befolyások erősségére és irányára.

A kulturális pszichológia és interkulturális kutatások azt mutatják, hogy a tanulás nem univerzális folyamat, hanem a kulturális kontextus által strukturált jelenség (Bruner, 1996; Hofstede, 2001). Az individualista társadalmakban az autonómia, az önálló döntéshozatal és az egyéni teljesítmény előtérbe kerül, míg a kollektivistákban a csoporthoz való alkalmazkodás, a társas normák és

a tekintélytisztelet alapvetően meghatározzák a tanulás módját (Triandis, 1995; Heine et al., 1999). Ez a kulturális dimenzió moderáló szerepet játszik a közömbös modell érvényességében. Individualista kontextusban a modell előfeltevései közelebb állhatnak a valóságos tanulási mintázatokhoz, de még ezekben a helyzetekben sem beszélhetünk teljes kulturális semlegességről. Kollektivista kontextusokban a társas normák és a csoportnyomás gyakran felülírják az egyéni autonómiát, így a modell empirikus alkalmazása jelentősen korlátozott. Ezek a megállapítások hangsúlyozzák a kulturális kontextus figyelembevételének fontosságát, amely nélkül a közömbös modell interpretációja félrevezető lehet. A kulturális dimenziók figyelembevétele lehetővé teszi a társas tanulás mechanizmusainak mélyebb megértését és a modell korlátainak pontosabb feltérképezését (Markus és Kitayama, 1991; Nisbett, 2003).

A családi szocializáció, a szülői attitűdök és a nevelési stílusok kulcsfontosságúak a tanulás társas jellegének kialakításában. Az autonómiát támogató nevelés elősegíti a belső motivációt, a független problémamegoldást és a tanulás részleges társas függetlenségét (Deci és Ryan, 2000; Grolnick és Ryan, 1989). Ezzel szemben a kontrolláló, teljesítményorientált szülői attitűdök erősítik a társas összehasonlítást, a normakövetést és a csoporthoz való igazodást (Hoover-Dempsey és Sandler, 1997; Chao, 1994). A vita során kiemelhető, hogy a szülői hatások és a kulturális normák együttesen alakítják a tanulási stratégiák társas jellegét. Például egy kollektivista kultúrában nevelkedő gyermek esetében még az autonómia-támogató szülői attitűd sem biztos, hogy teljesen felülírja a társas nyomást, míg egy individualista környezetben a kontrolláló nevelés hatása mérsékeltebb lehet (Heine et al., 1999; Triandis, 1995). Ez a kölcsönhatás hangsúlyozza a moderáló mechanizmusok jelentőségét, amelyeket a kutatás formális modellezéssel és empirikus vizsgálatokkal érdemes feltárni.

Az elméleti vita során világossá válik, hogy a kö-

zömbös tanulási modell elsősorban analitikus eszközként működik, amely lehetővé teszi a társas hatások izolálását, ugyanakkor önmagában nem képes teljes mértékben leírni a valós tanulási helyzetek komplexitását. A gyakorlati implikációk több területen is jelentősek. Az oktatáspolitikai és pedagógiai alkalmazások szempontjából a kulturális és családi tényezők integrálása a tantervfejlesztésbe hozzájárulhat a tanulási stratégiák optimális támogatásához, például az autonómia-támogató tanulási környezetek kialakításával, amely erősíti a tanulók belső motivációját és kompetenciaérzetét (Deci és Ryan, 2000; Bruner, 1996). A szülői nevelés és a támogató attitűdök területén a kutatások (Grolnick és Ryan, 1989; Hoover-Dempsey és Sandler, 1997) rámutatnak arra, hogy a szülői hozzáállás alapvetően formálhatja a gyermekek tanulási motivációját, így a családi nevelésbe történő beavatkozások – például szülői képzések és irányított támogatás – közvetlen hatással lehetnek az egyéni tanulás társas jellegére. Továbbá, a kulturális különbségek pedagógiai figyelembevétele elengedhetetlen; a tanulási stratégiák kulturálisan strukturáltak, ezért a tanulási módszerek adaptációja, a kontextus specifikus megközelítések alkalmazása kulcsfontosságú a hatékony oktatás megvalósításában (Hofstede, 2001; Triandis, 1995).

A tanulmány alapján számos további kutatási irány is kirajzolódik. Az interkulturális összehasonlító kutatások lehetőséget nyújthatnak a közömbös modell érvényességének empirikus tesztelésére különböző kulturális környezetekben, például cross-country vizsgálatok révén. Hosszú távú longitudinális vizsgálatok során feltérképezhetők lehetnének a szülői attitűdök és a társas normák tartós hatása a tanulási stratégiák alakulására. A formális modellek és szimulációk alkalmazása lehetővé teszi a kulturális és családi dimenziók paraméterezését, így a tanulási folyamatok kvantitatív elemzése és előrejelzése is megvalósítható (Boyd és Richerson, 1985; Rogers, 1988). Végül az integrált megközelítések, amelyek ötvözik a pszichológiai, szociológiai és

antropológiai perspektívákat, hozzájárulhatnak a tanulási folyamatok komplex, multidimenzionális megértéséhez, lehetővé téve a társas és kulturális hatások átfogó vizsgálatát.

A tanulmány rámutat arra, hogy a közömbös tanulási modell analitikus eszközként hasznos, de empirikusan korlátozott. A kulturális különbségek és a szülői attitűdök jelentős moderáló szerepet játszanak, így a tanulás társas jellegét nem lehet teljes mértékben figyelmen kívül hagyni. A modell továbbfejlesztése és empirikus vizsgálata segíthet feltárni a társas tanulás mechanizmusait, valamint hozzájárulhat a pedagógiai gyakorlatok és oktatási stratégiák fejlesztéséhez különböző kulturális és családi kontextusokban.

Következtetés

Az elméleti elemzés alapján megállapítható, hogy a közömbös tanulási modell elsősorban analitikus null-modellként működik, amely referenciapontot biztosít a társas tanulás hatásainak azonosításához, ugyanakkor empirikus környezetekben ritkán érvényesül teljes mértékben, mivel a tanulási folyamatokat a társas és kulturális környezet folyamatosan befolyásolja. A kulturális dimenziók elemzése alapján feltételezhető, hogy az individualista kultúrákban, például Észak-Amerikában és Nyugat-Európában, a tanulás közelebb állhat a közömbös modell feltételeihez, mivel nagyobb hangsúlyt kap az autonómia, az önálló döntéshozatal és az egyéni teljesítmény. Ezzel szemben a kollektivistákultúrákban, például Kelet-Ázsiában, a tanulási döntéseket erőteljesen strukturálják a csoportnormák, a tekintélytisztelet és a konformitás, ami csökkenti a közömbös modell érvényességét. A szülői attitűdök további moderáló tényezőt jelentenek: az autonómiát támogató nevelés elősegíti a belső motivációt és az egyéni döntéshozatalt, így a tanulás közelebb kerülhet a közömbös modellhez, míg a kontrolláló, teljesítményorientált szülői stílus erősíti a társas nyomást, a normakövetést és a csoporthoz való alkalmazkodást, ami a modell érvényességét

csökkenti. A közömbös tanulási modell a társadalmi tanulás elméletében kulcsfontosságú analitikus nullmodellként funkcionál. Lehetővé teszi, hogy az egyéni tanulási döntések és a társas hatások elkülöníthetők legyenek, és biztosítja a keretet az eltérések értelmezéséhez (Rogers, 1988). A modell formalizált költség–haszon logikája világossá teszi, hogy az egyéni tanulás akkor tekinthető adaptívnek, ha a haszon meghaladja a költségeket, függetlenül a társas környezettől. Ez az absztrakció fontos elméleti eszköz, mert lehetővé teszi a kutatók számára, hogy a társas tanulás mechanizmusait és a kulturális dimenziók hatását izoláltan vizsgálják. A modell azonban nem írja le a valós tanulási helyzetek teljes komplexitását, mivel a társas, kulturális és családi tényezők mindenhol jelen vannak, és gyakran rejtett módon befolyásolják az egyéni döntéseket (Markus és Kitayama, 1991; Triandis, 1995).

Az interkulturális kutatások rámutattak arra, hogy a tanulás társas jellegét alapvetően meghatározzák a kulturális normák és értékek (Hofstede, 2001). Individualista kultúrákban az autonómia, az önálló döntéshozatal és az egyéni teljesítmény előtérbe kerül, így a közömbös modell feltételei relatíve jobban teljesülhetnek. Kollektivistákultúrákban azonban a társas normák és a csoporthoz való alkalmazkodás olyan erőteljes társas hatást gyakorol a tanulásra, amely korlátozza a modell empirikus érvényességét (Heine et al., 1999; Nisbett, 2003). Ezért a közömbös modell alkalmazásakor elengedhetetlen a kulturális különbségek figyelembevétele, különösen interkulturális kutatások és oktatástervezés esetén. A kulturális moderátorok integrálása segít feltárni, hogy milyen körülmények között közelítheti meg a tanulás a modell által leírt „független” állapotot, és hol válik a társas beágyazottság dominánssá. A család, mint elsődleges szocializációs közeg, meghatározó szerepet játszik az egyéni tanulási stratégiák társas jellegének kialakításában (Deci és Ryan, 2000; Grolnick és Ryan, 1989). Az autonómiát támogató szülői nevelés elősegíti a belső motivációt és az önálló problémamegoldást, ezáltal a

tanulást közelebb viszi a közömbös modellhez. Ezzel szemben a kontrolláló, teljesítményorientált nevelési stílus erősíti a társas nyomást, a normakövetést és a csoporthoz való igazodást (Chao, 1994; Hoover-Dempsey és Sandler, 1997). Az empirikus és elméleti vizsgálatok alapján világossá válik, hogy a szülői attitűdök és a kulturális normák együttesen alakítják a tanulás társas jellegét. A különböző kultúrák és családi környezetek kölcsönhatásai meghatározzák, hogy az egyéni tanulás milyen mértékben tekinthető társas befolyástól függetlennek, és hol húzódnak a közömbös modell határai.

Az elméleti vizsgálat több szempontból is jelentős hozzájárulást nyújt a társadalmi tanulás megértéséhez. Elméleti szempontból a közömbös tanulási modell formalizált kerete lehetővé teszi a társas tanulás mechanizmusainak alapos vizsgálatát, és segít feltárni, hogy a kulturális és szülői tényezők milyen módon moderálják az egyéni tanulási stratégiákat, valamint tisztázza a nullhipotézis szerepét a társas tanulás elemzésében (Rogers, 1988; Boyd és Richerson, 1985). Gyakorlati szempontból a kulturális és családi tényezők integrálása az oktatási és pedagógiai gyakorlatba elősegítheti az autonóm tanulási környezetek kialakítását, erősítheti a tanulási motivációt, és mérsékelheti a társas nyomásból adódó hátrányokat, ezzel támogathatja a tanulók személyes fejlődését és kompetenciáinak kibontakoztatását (Deci és Ryan, 2000; Bruner, 1996). Az empirikus kutatások szempontjából a modell és az integrált elméleti keret lehetőséget biztosít longitudinális, interkulturális és szimulációs vizsgálatokra, amelyek feltárhatják a tanulási stratégiák társas és kulturális meghatározottságát, és elősegíthetik a tanulás komplex dinamikájának pontosabb megértését különböző környezetekben és kontextusokban (Heine et al., 1999; Chao, 1994).

Összefoglalva, a közömbös tanulási modell lehetővé teszi a társas hatások izolált vizsgálatát és a tanulás „függetlenségének” elemzését. Ugyanakkor a kulturális különbségek és a szülői attitűdök

jelentős moderáló szerepet játszanak, amelyek figyelembevételével a modell empirikus alkalmazása pontosabbá és relevánsabbá válik. A kulturális és családi dimenziók integrálása a közömbös modellbe hozzájárul a társadalmi tanulás komplex mechanizmusainak megértéséhez, és biztosítja a pedagógiai gyakorlatok és oktatási stratégiák fejlesztésének elméleti alapját. Ez a multidimenzionális megközelítés lehetővé teszi, hogy a tanulási folyamatokat ne pusztán egyéni adaptációként, hanem a társas és kulturális kontextus által strukturált jelenségként értelmezzük.

Irodalom

- Axelrod, R. (1984). *The Evolution of Cooperation*. Basic Books.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, 3(11), 255–272.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697–712. DOI <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>
- Bornstein, M. H. (2002). Parenting infants. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Children and parenting* (2nd ed., pp. 3–43). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Boyd, R., & Richerson, P. J. (1985). *Culture and the evolutionary process*. University of Chicago Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65(4), 1111–1119. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00806.x>
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Harvard University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. DOI https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children’s self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143–154. DOI <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.143>
- Hedström, P. & Swedberg, R. (Eds.). (1998). *Social Mechanisms: An Analytical Approach to Social Theory*. Cambridge University Press.

- Heine, S. J., Lehman, D. R., Markus, H. R., & Kitayama, S. (1999). Is there a universal need for positive selfregard? *Psychological Review*, 106(4), 766–794. DOI <https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.4.766>
- Henrich, J., & McElreath, R. (2003). The evolution of cultural evolution. *Evolutionary Anthropology*, 12(3), 123–135. DOI <https://doi.org/10.1002/evan.10110>
- Henrich, J., Boyd, R., Bowles, S., Camerer, C., Fehr, E., Gintis, H., & McElreath, R. (2001). In search of *Homo economicus*: Behavioral experiments in 15 smallscale societies. *American Economic Review*, 91(2), 73–78. DOI <https://doi.org/10.1257/aer.91.2.73>
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations* (2nd ed.). Sage Publications.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42. DOI <https://doi.org/10.3102/00346543067001003>
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224–253. DOI <https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224>
- Mesoudi, A. (2011). *Cultural Evolution: How Darwinian Theory Can Explain Human Culture and Synthesize the Social Sciences*. Chicago, IL: University of Chicago Press. DOI <http://dx.doi.org/10.7208/chicago/9780226520452.001.0001>
- Nisbett, R. E. (2003). *The geography of thought: How Asians and Westerners think differently... and why*. Free Press.
- Ostrom, E. (1990). *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action*. Cambridge University Press.
- Robinson, C. C., Mandleco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (1995). Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: Development of a new measure. *Psychological Reports*, 77(3), 819–830. DOI <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.77.3.819>
- Rogers, A. R. (1988). Does biology constrain culture? *American Anthropologist*, 90(4), 819–831. DOI <https://doi.org/10.1525/aa.1988.90.4.02a00030>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. DOI <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Smith, Maynard J. (1982). *Evolution and the Theory of Games*. Cambridge University Press.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125–146. DOI <https://doi.org/10.1007/s10648-005-3950-1>
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Harvard University Press.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Westview Press.