



**ESZTERHÁZY KÁROLY EGYETEM  
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA**

**Dr. Mészáros Attila**

**Egyetemi szervezeti és módszertani fejlesztési  
lehetőségek  
kutatások-kísérletek-innovatív megoldások**

**avagy, egy kutató tapasztalti tanulása**

**Habilitációs dolgozat tézisei**

**Győr, 2021.**

## Tartalom

|                                                                                            |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. Bevezetés, a témaválasztás indoklása .....                                              | 2  |
| 2. A kutatás célja, tartalma.....                                                          | 3  |
| 3. A tudományos munkásság elvi-elméleti pillérei, diszciplináris beágyazottsága .....      | 5  |
| 4. A kutatás kérdésfeltevései, hipotézisei .....                                           | 7  |
| 5. Kutatási módszerek.....                                                                 | 8  |
| 6. A kutatásból levont következtetések és azok eredményei .....                            | 10 |
| 7. Az eredmények gyakorlati használhatósága, továbbfejlesztési lehetőségek .....           | 15 |
| 8. További kutatási irányok, feladatok, kitekintés .....                                   | 16 |
| 9. A tanulmánykötet téziseit alátámasztó legfontosabb hivatkozott szakirodalmi források .. | 18 |

## **1. Bevezetés, a témaválasztás indoklása**

A XXI. század oktatási környezete számos helyen megváltozott. Eltűntek az információ szerzés előtti akadályok, virtualizálódott az oktatási környezet. Ezzel egy időben a résztvevők tanulási szokásai is radikálisan megváltoztak. Ezeket a változásokat csak követni tudja a köz- és felsőoktatás és a munkaerőpiaci képzések is. Ezt elfogadva az oktatásban, fejlesztő munkában dolgozóknak nagyon sok új kihívásnak kell megfelelniük. Számukra is alapvetően fontos az előbb említett trendekhez való igazodás. Szükség van olyan információkra, rendszerszintű pedagógia - pszichológiai ismeretekre, amelyek támpontot adhatnak akár egy tanári oklevéllel nem rendelkező oktatónak is.

Olyan oktatókra, fejlesztőkre van szükség, akik kísérni tudják tanítványaikat a szakmai útjukon. Ez természetesen lényegesen más képzési stratégiát követel meg. Jó képzőket, pedagógusokat képezni a jövő egyik legsürgetőbb feladata. A tömegoktatás, amely egyrészt lehetőséget teremtett szélesebb rétegek tanulására és ezt sikerként könyvelhetnénk el, ugyanakkor nagy nehézséget okoz a belépő fiatalok és a visszatérő felnőttek jellemző differenciált tudás és motiváció lekövetése, a tanításhoz szükséges személyes kapcsolat megteremtése. Szükség van egy emberi minőségfejlesztésre, rendszerszintű gondolkodásra. És egyre inkább az oktató-nevelő-fejlesztő munkának egy holisztikus, sok irányból való megközelítésére. Erre sem pedagógiai-módszertani, sem tanári–emberi olyan válasz nincs, ami feleslegessé tenné az oktató folyamatos, saját önfejlesztő és rendszerszemléletű gondolkodásának kialakítását. A jelenleg meglévő inkább csak információs-technológiai válaszok erre nem elegendőek, csak részben orvosolnak problémákat és hosszú távon nem vezetnek valódi minőségi változásokhoz.

Több, mint két évtizede oktatok. Először a közoktatásban, majd a munkaerőpiacon, végül 2001-től a felsőoktatásban. Az oktató-kutató munkám, valamint a tanulmányaim arra ösztönöztek, hogy próbáljak egyszerű eljárásokkal, rendszerelemekkel kis lépések bemutatásával segíteni az oktatás résztvevőit. Az elmúlt évtizedben a felsőoktatásra helyeztem a hangsúlyt. Főként a műszaki felsőoktatás volt a kutatásaim célterülete. Ez a szegmens nagyon speciális helyzetben van. Az ott dolgozó oktatók egy folyamatos szakmai önfejlesztésben vannak a gyorsan változó technológiai környezet miatt. Az oktatási módszereik fejlesztésében azonban a műszaki tudományok elvei nem igazán segítenek. Pedig a megváltozott hallgatói környezet legalább akkora kihívás, mint a gyorsan változó technológiai környezet. Nem szolgálja az sem az oktatói fejlődést, hogy döntő mértékben nincs pedagógiai végzettségük és azokban a doktori iskolákban, ahol végeznek a jövő oktatói, a pedagógikum csak korlátozottan van jelen.

A pszichológusi gyakorlatom és a munkaerőpiaci oktatási környezetben eltöltött hosszú idő tapasztalati azonban azt mutatják, hogy vannak olyan elemek, eljárások, amelyek ezt a hidat képesek áthidalni. Az elmúlt években számos pedagógiai kísérletem és próbálkozásom volt a felsőoktatásban, hogy az oktatókban, az oktatási környezetben egyszerű, szinte műszaki szemlélettel is érthető beavatkozásokkal segítsem a munkájukat.

A kutatásaim és publikációim két területen születtek:

- az oktatók és az egyetemi szervezetek strukturált fejlesztő környezetének a kialakítása,
- az érzelmi intelligencia és Riemann-Thomann elvekre épülő hallgatói aktivitást elősegítő pedagógiai kultúra leírása, alkalmazása.

A habilitáció mellé elkészített tanulmánykötet mellett a témában két könyvem is megjelent. Az első témakörhöz a *Developement of tertiary education on three levels (individual, team, organisation)* című 2016-ban kiadott könyv tartozik. A második részhez idén készült el a könyv.

## **2. A kutatás célja, tartalma**

A jelenkor oktatási területén is verseny van. Fontos az ott dolgozók és magának az intézménynek az alkalmazkodóképessége és rugalmassága. 2015-ben kezdték el használni a VUCA kifejezést a mai kor kihívásaira. Tehát amiben élünk az a következőkép jellemezhetjük: (Fadel, Bialik, & Trilling, 2015)

- a V (volatile) - jelentése nagyon gyorsan változó,
- az U (uncertain) - a kiszámíthatatlanságra utal,
- a C (complex) - bonyolultságra,
- az A (ambiguous) - bizonytalanságra.

Ez az oktatási rendszereket is arra figyelmezteti, hogy világ, ahova a tanulókat képezzük egyre nehezebben kiszámíthatóvá és irányíthatóvá válik. Így a sikeres jövő részben az értékeinktől függ. A fogyasztói és materialista tendenciák a kultúra értékrendjének változásával változnak. A társadalmi értékek határozzák meg azt is, hogy egy adott kultúra hol helyezkedik el. Ahogy az oktatásban a résztvevők közösen kezdik megismerni azokat az értékeket, amelyek globálisan fenntarthatóbbak és személyesen teljesebbek, akkor mindkét nyomásra reagál, a szükségszerűség és a jelenlegi értékrendünkkel kapcsolatos aggodalmakra, és a jelenlegi értékrendből fakadó vonzásokra is. Ennek a cselekvőképességnek tükröződnie kell a hatékony XXI. századi oktatásban.

A PhD. fokozatom megszerzése óta végzett kutatások és szakmai tapasztalatok alapján feldolgozott témákhoz kapcsolódó téziseket és ezek alátámasztását vagy cáfolását mutatom be a következőkben. Kutatásaim során a feltárás eszközeként a kérdőíves felmérést választottuk, míg a feldolgozáshoz az egyszerű leíró statisztikai módszerek mellett a többváltozós elemző vizsgálati módszereket is alkalmaztuk.

A korábbi szakmai pályafutásomat három fontos korszakra lehet bontani. Ezek a korszakok és területek egymásra hatottak és mindegyik terület tapasztalatit fel lehetett használni a kutatásaimhoz.



1. ábra: A tudományos kutatómunka állomásai (forrás: saját szerkesztés)

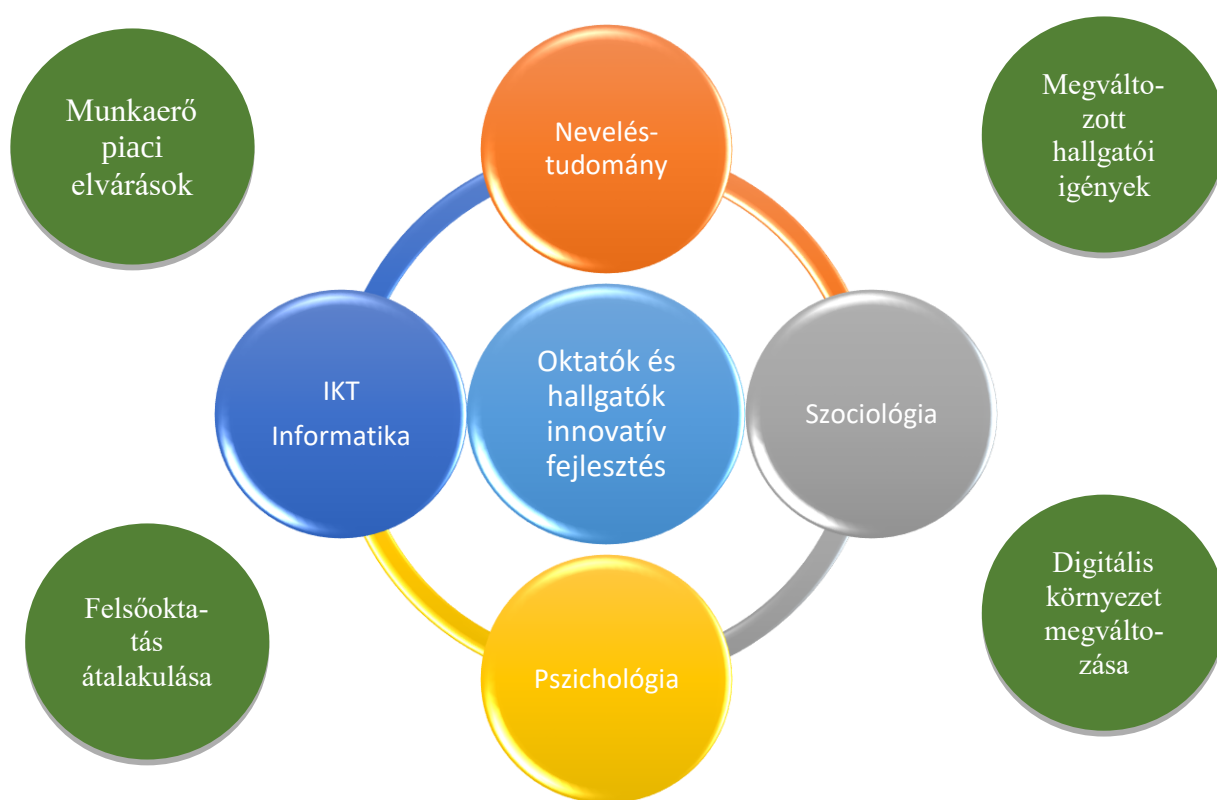
Az állomások közötti lépéseknél a saját tanulási folyamatom is változott. A közoktatási gyakorlat után a vállalati képzésfejlesztés és a rövid ciklusú, vertikálisan felépített képzési rendszereket megismerve készült el a PhD-m, mely ezeket a kutatásokat foglalta össze. A felsőoktatásban, a munkahelyemen én voltam felelős a teljes egyetemi képzés és tartalomfejlesztésért. Ebben felhasználtam mindazt, ami tanultam a magyarországi és a külföldi vállalati környezetben. Ekkor alakult ki az az álláspont, hogy vertikálisan felépített rövidciklusú módszertani fejlesztések mellett az oktatókra úgy tudjuk jobban személyre szabni a fejlesztőfolyamatot, hogy nem csak, mint oktató foglalkozunk velük. Ekkor kezdtem az EQ-t is fegyelembe vevő kutatásokat. Így szereztem a neveléstudományi PhD mellé pszichológusi végzettséget is.

A munkaerőpiaci és a felsőoktatási kutatásaimnak kézzelfogható eredményei lett. Kiépült és bevezetett egy innovatív struktúrált rövid ciklusú oktatóképzési rendszer (módszertani, témacentrikus, személyiségfejlesztés), egyetemi vezetőképzési struktúra, egyéni önismereti képzések, pedagógiai tartalmú előadássorozatok, e-tananyagok. Ezt az oktatók elfogadták és

motiváltak lettek. Bizonyíthatóvá vált, hogy az, ami egy nagyvállalati munkavállaló számára adott és motiváló, az egy egyetemi szférára is adaptálható. Azóta több egyetemen megtörtént ennek a multiplikálása. Kifejezetten pozitív visszacsatolás volt a pedagógiai végzettséggel nem rendelkező oktatók részéről, akik tudtak csatlakozni a folyamathoz és számukra egy mérőrendszer segítségével érthetővé vált az oktatás módszertan jelentősége.

### 3. A tudományos munkásság elvi-elméleti pillérei, diszciplináris beágyazottsága

Ebben a fejezetben azt szeretném bemutatni, hogy ezen tudományos munka, illetve az összeállított tanulmánykötetnek melyek a tudományos alapjai. Mint említettem a kutatások multidiszciplinárisak voltak. Megjelent a neveléstudományon kívül a pszichológia, a szociológia, az e-tananyagfejlesztéshez tartozó informatikai terület, valamint az nemzetközi összehasonlító pedagógia példáinak a beépítése. Ezen elméleti tartalmak mellett a képzők képzése és a korszerű tananyagfejlesztés gyakorlati tapasztalati és az egyetemeken mellett lévő nagyvállalati példák adja az elméleti és diszciplináris beágyazottságot.



2. ábra: tudományos munkásság elvi-elméleti pillérei, diszciplináris beágyazottsága  
(forrás: saját szerkesztés)

**Módszertani fejlesztés elméleti alapjai.** A hazai műszaki felsőoktatás szervezetfejlesztése, oktatók képzése az intézményrendszer egyik legnagyobb kihívása a XXI. században. A fejlesztés többérté, hisz ezen a területen, ellentétben a munkaerőpiac más résztvevőivel szemben, nem alakultak ki strukturált, sztenderdizált rendszerek. Számos hasonlóság ellenére minden intézmény felépítése, belső és külső jellemzői nagyfokú eltérést mutatnak. (Education & training 2010; 2003)

A Széchenyi István Egyetem szervezetfejlesztése több olyan példát mutat be a hazai felsőoktatási intézmények számára, melyek beváltak és jól alkalmazhatók.

2009-ben a Műszaki Tudományi Karon végeztünk egy előkutatást az oktatók körében. E vizsgálat célja az volt, hogy felmérjük, mennyire vannak tisztában a kompetenciaalapú oktatás kritériumaival. Az empirikus kutatás eredményei alapján kezdtük el a strukturált oktatói képzéseket 2009-ben. Ennek a kutatásnak az eredményei számos helyen bemutatásra kerültek. (Baróti-Mészáros, 2011)

2009-2013 között egy valid Humán Synergistics alapú korszerű szervezetdiagnosztikai eszközzel mértük fel az egész egyetemet, és ez alapján korszerűsítettük a humánerőforrás-fejlesztési stratégiáját. Ennek a kutatásnak is publikálásra kerültek az eredményei. 2012-2013-ban egy másik mérőrendszerrel végeztünk szervezetfejlesztési kutatásokat, és állapítottunk meg oktatói profilokat. Ez a kutatás a RaDAr modellen alapult. (Baróti-Mészáros, 2012) és Mészáros (2013)

**Pszichológiai aspektus tudományos beágyazása** a műszaki felsőoktatásba teljesen újszerű volt. A következő elveket használtam fel. Martins, Ramalho és Morin (2010) egy elemzésben kimutatta, hogy az EQ egyértelműen befolyásolja a mentális és fizikai egészséget. Az érzelmi intelligenciát ők az iskolai teljesítmény viszonylatában vizsgálták. Bizonyították, hogy az érzelmi intelligenciának vannak oktatási és szociális hatásai is.

Egy másik nagy kérdés az, hogy az EQ fejleszthető-e egyáltalán az oktatás alatt? Di Fabio és Kenny (2011) kutatási eredményei azt jelzik, hogy ennek a területnek a folyamatos tantárgyfüggetlen fejlesztése, jelentős előnyökkel járhat. Tehát egy oktatónak, fejlesztőnek többet kell tudnia arról, hogy milyen típusú módszerekre van szükség, és azt adekvátan kell alkalmaznia. (Di Fabio & Kenny, 2011)

A kutatások azt sugallták, hogy egyesek sikeresebbek a karrierjükben, mint mások, még akkor is, ha egyenlő oktatási és tapasztalati lehetőségeik vannak (Scheusner, 2002). Ezen eltérések egyik magyarázata az IQ és az EQ közötti különbségekhez vezethet. Az IQ jellemzi az értelmi

kompetenciákat, vagy a képességét arra, hogy a tudást a döntések meghozatalában és az új helyzetekhez való alkalmazkodásban alkalmazza. Az EQ egyik megfogalmazásban az érzelmi és társadalmi kompetenciák vagy az érzelmi kifejezések önmagában és másokban történő azonosításának képessége. (Goleman, 1997) Tehát az érzelmi intelligencia a legegyszerűbben úgy fejezhető ki, hogy képesek vagyunk felismerni és szabályozni az érzelmeket magunkban és másokban, hogy hatékony döntéseket tudjunk hozni.

Az érzelmi intelligencia fejlesztése kulcsfontosságúak az oktatásban. (Holecz, 2012) University of San Francisco tanárképző karán tanulóknak egy érzelmi intelligencia témakörét felölelő kurzust vezettek be, mely sikeresen motiválta a tanárjelölteket az érzelmi intelligencia elmélet gyakorlati kipróbálására. Az EQ fejlesztését célzó módszerek pedagógiai hasznosnak bizonyultak, a pozitív tanulási tapasztalatok megteremtése, új, kifejező tanári gesztusok alkalmazása, a kollegialitás kultúrájának előmozdítása területén. A kurzus eredményei azt mutatják, hogy az érzelmi intelligencia fejlesztését be kell vezetni a tanárképzésbe, a hallgatók fejlődéséhez, különösen az érzelmi fejlődéshez szükséges tudás és készségek módszertani diverzitásának növelése és az érzelmi tudatosság ösztönzése érdekében. (Kaplan, 2019)

A kettő terület ott fedi egymást, hogy amilyen módszertani és érzelmi intelligencia szint jelenik meg a felsőoktatásban, például a műszaki pedagógusképzésben, a hallgatók olyan képességekkel fognak kikerülni a munkaerőpiacra. Például az empátia, amely olyan képesség, amelyet egy oktató személyisége befolyásol: vannak nagyon jól és gyorsan empatizáló valamint kevésbé jól beleérző képességű oktatók. Ezt a kutatók diszpozicionális empátiának hívják. (Davis, H. M., 1983) Mindenesetre az empátiát lehet fejleszteni, csak ennek a hatékonysága személyfüggő. Ezért is fontos a professzionális tanárképzés biztosítása egy országban.

#### **4. A kutatás kérdésfeltevései, hipotézisei**

A tézisfüzet alapját szolgáló több mint 20 év kutatásaiban megjelenik az elméleti kutatási rész, amely a problémákat azonosította, valamint az empirikus terület, amely két részből állt:

- 2001-2015 között strukturált felsőoktatás fejlesztés (szervezetfejlesztés, módszertani kultúraváltás, e-tananyag fejlesztés) (1-2 hipotézis)
- 2015-2021 között hallgatói aktivitásra alapuló módszertani paradigmaváltás (F-R teszt fejlesztése, módszertani rendszer kidolgozása, hallgatói és oktatói EQ fejlesztés) (3-6 hipotézis)



Kutatásom egy longitudinális folyamatba illeszkedik és a céljaihoz és területeihez még vannak nyitott kérdések:

- A felsőoktatás módszertani fejlesztése hosszútávon hogy hat a tanulási folyamatra és a képzés minőségére?
- Miként lehet bevonni, érdekelté tenni olyan oktatókat a módszertani fejlődésük figyelemmel kísérésére, akiknek nincs, vagy nem kell pedagógiai végzettség?
- Miként lehet jobban kihasználni az oktatásban a „Z” és majdani alfa generációs hallgatók speciális képességeit?
- Milyen sajátosságokat kell figyelembe venni a tanításuk során?

Az elmúlt 20 év során tapasztaltakra építve valamint az általam kutatott területek alapján formálódott hipotéziseim, tudományos felvetéseim a következők:

1. *Hipotézis: Lehetséges valid módon egy felsőoktatás szervezeti kultúrájának vizsgálata és fejlesztése.*
2. *Hipotézis: A pedagógiai végzettséggel nem rendelkező oktatók módszertani felkészültsége vertikálisan felépített rövidciklusú képzésekkel javítható.*
3. *Hipotézis: Az alacsonyabb EQ-val rendelkező hallgatók megküzdési stratégiáinak faktorai, viselkedéskészlete eltér a magasabb EQ-val rendelkező társaiktól.*
4. *Hipotézis: A pedagógushallgatók EQ fejlesztési folyamata után növekednek az érzelmeik használatához szükséges értékeik (Fantáziaskála, Perspektíva-felvétel, Empátia törődés) és csökken a személyes distressz értéke.*
5. *Hipotézis: A pályán lévő oktatók megküzdési stratégiái különböznek a nappali tagozatos hallgatók megküzdési faktoraitól.*
6. *Hipotézis: A pedagógus nappali képzésben résztvevő hallgatók érzelmi intelligenciája szignifikánsan eltér a már a pályán lévő pedagógusokétól.*

## **5. Kutatási módszerek**

Az alábbi kutatásai módszereket használtuk a vizsgálatok során:

- dokumentumelemzés az elméleti háttér információk megismeréséhez,
- hazai és külföldi megfigyelés, összehasonlító elemzés,
- kérdőíves felmérés nyomtatott illetve elektronikus formában
- képzések utánkövetési és beválás vizsgálata

- Vezetői strukturált interjúk
- Nemzetközi valid szervezeti kultúra felmérés (HS)
- RaDar valid mérőrendszer az oktatói profilok elkészítéséhez

Részletesen címszavakba gyűjtve az alábbi felsorolást tehetjük a kutatási módszereket illetően:

- Felsőoktatást szabályozó törvények, rendeletek, KKK-k
- Hazai és nemzetközi szakirodalmak elemzése
- Tanárképző Központok dokumentációjának, stratégiájának, működésének összehasonlító elemzése, helyszíni interjúk készítése
- Külföldi egyetemi képzőközpontok dokumentációjának elemzése, képzési programjainak összehasonlítása
- Nagyvállalti képzőközpontok elemzése (képzési portfólió, struktúrák, követelmények
- Kérdőíves online kutatás egyetemi oktatók módszertani felkészültsége területén (N=120) (2009-2010)
- Kérdőíves felmérés szervezeti kultúra leltár és működés vizsgálata (2011-2013).
- Kérdőíves felmérés és strukturált interjúk a képzések után követéses vizsgálata céljából (N=125)
- Kérdőíves online kutatás a RaDar valid profilozó eszköz segítségével (N=87)
- Moodle statisztikák elemzése (használat, idő, tananyagok beválás vizsgálata) (2013-2016)
- Kérdőíves kutatás papíralapú, az EQ mérésére és elemzésére (N=123 hallgató és N=87 katedrán oktató) (2019-2020) Bar-On (EQ-i), Oláh Attila féle MMPK, Schutte EQ SSRI valid tesztek

Az adatok feltárása után a következő feldolgozó módszereket alkalmaztuk:

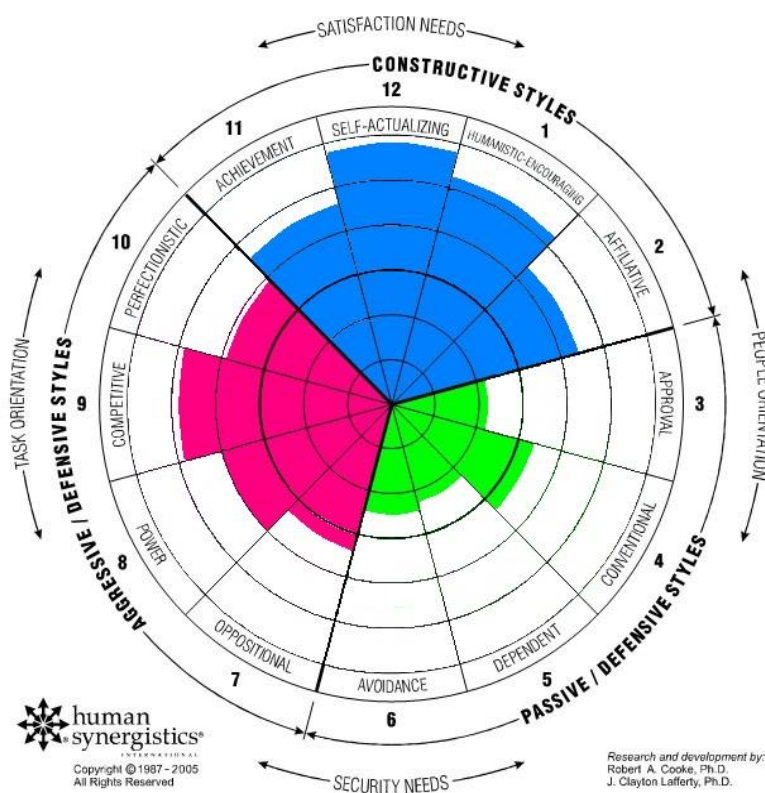
- egyszerű leíró statisztikai módszerek
- többváltozós adatelemző eljárások,
  - független T-próbát
  - páros mintás T próbát
  - Pearson féle korreláció vizsgálatot
  - regresszió számítást
  - Cohen d (size effect SE) hatékonysági értéket alkalmaztunk

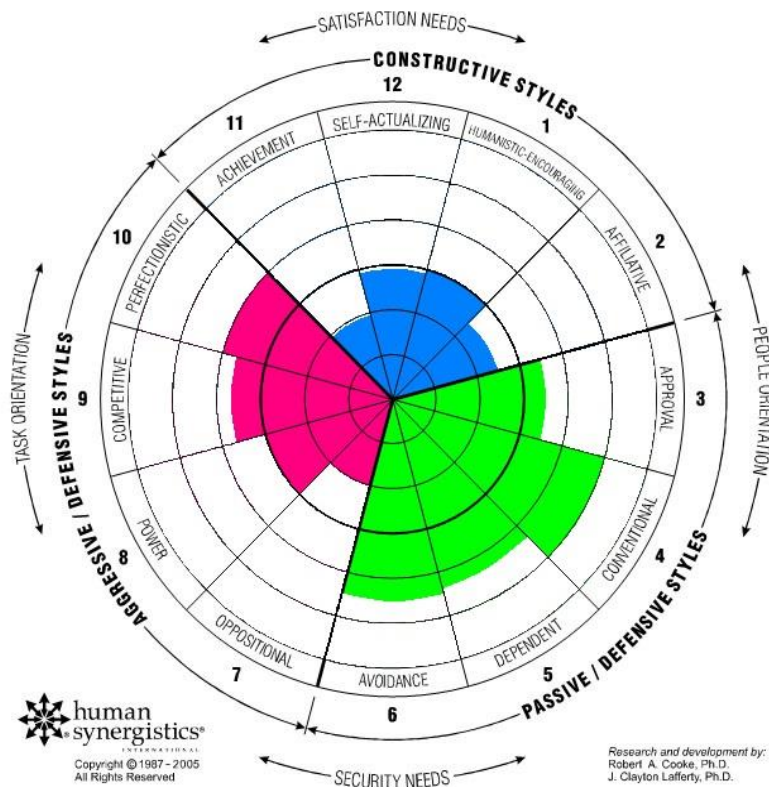
A Human Synergistics valid szervezeti kultúra felmérő teszt kiértékelése automatikus volt. A többi kutatásaink során összegyűjtött adatokat SPSS Statistics 22 programmal elemeztük ki.

## 6. A kutatásból levont következtetések és azok eredményei

Terjedelmi korlátok miatt nem minden összefüggést tudunk ábrázolni. A hipotézisek a 4. kivételével beigazolódtak, megerősítést nyertek a felmérések eredményei értelmében. Kutatási eredményeim alapján a megfogalmazott téziseim közül az:

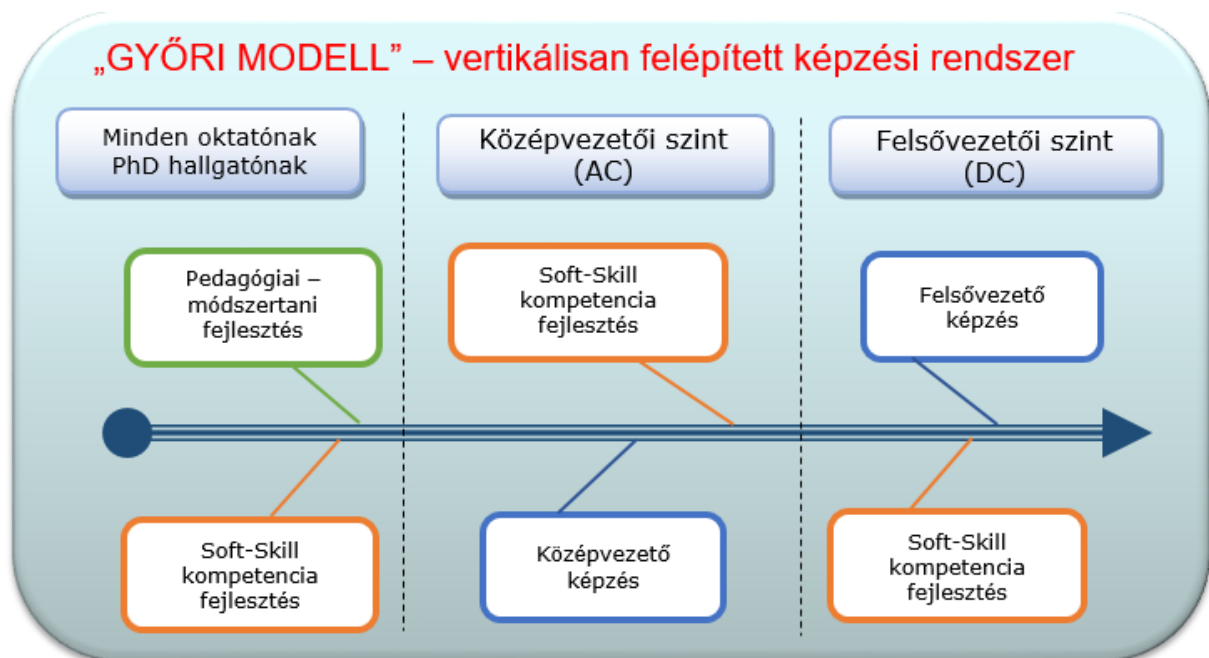
1. hipotézis igaznak bizonyult. A kérdőíves kutatás egy munkaerőpiaci szereplőhöz hasonlóan megmutatta, milyen az adott szervezet kultúrája. Sőt, a fejlesztési különbség mutatkozott a meglévő és a vágyott kultúra között. Ez azért volt fontos, mert egy egyetem erre tudja építeni a HR fejlesztési tervét. A mérés egyetemi disszeminációjával a szükséges változások könnyebben elfogadhatóvá válnak. Ez nagyon fontos új felismerés. Erre épült 2013-tól az egyetem képzési és továbbképzési rendszerének a felépítése és működtetése.





3. ábra: A meglévő és a vágyott szervezeti kultúra közötti különbség. (forrás: HS)

A 2. hipotézis beigazolódt, mert a meghirdetett képzések mindegyikére maximális létszámokat delegáltak az adott tanszékek. Kialakítható egy oktató számára létező fejlesztő folyamat, melyhez bárki tud csatlakozni:



4. ábra: Strukturált oktató-vezetői fejlesztési folyamat. (forrás: saját szerkesztés)

3. hipotézis is beigazolódott. A vizsgált pedagógus hallgatók csoport Bar-On féle EQ-i teszt alapján 3 csoportra bontottam:

1. magas EQ értékkel rendelkező (EQ-i= 446-530) (N=17 fő)
2. normál EQ értékkel rendelkező (EQ-i= 445-404) (N=44 fő)
3. alacsony EQ-i értékkel rendelkező (EQ-i= 403-339) (N=16 fő)

Összehasonlítottam, a magas és az alacsony értékkel rendelkező csoportban, hogy mely EQ-i alskálák korrelálnak az MMPK alskáláival. A magas EQ-i-val rendelkezőknél erős szignifikáns összefüggés van az MMPK figyelemelterelés skálának az EQ-i stresszkezelési és általános hangulat alskálák között. Valamint szignifikancia figyelhető meg az MMPK emóció kiürítés és az EQ-i adaptációs alskála és az MMPK önbüntetés és az EQ-i intraperszonális alskála között.

Az alacsony EQ-ival rendelkezők esetében erős szignifikancia figyelhető meg az MMPK feszültségkontroll és az EQ-i általános hangulat alskála között. Valamint szignifikáns korreláció van az MMPK támaszkeresés és az EQ-i interperszonális alskála és az MMPK feszültségkontroll és az EQ-i interperszonális alskála között. Összevetve a két csoport konkrét EQ-i alskáláinak értékét az látszik, hogy a magasabb EQ-i értékkel rendelkezők átlagos eredményei magasabbak, mint a másik csoportba tartozók. (1 táblázat)

1 táblázat: A két csoport alskáláinak átlagértékei

|                                  | Magasabb EQ-i | Alacsonyabb EQ-i |
|----------------------------------|---------------|------------------|
| Intrapersonális alskála átlag    | 20,0847       | 14,4113          |
| Adaptáció alskála átlag          | 11,5888       | 8,8231           |
| Stresszkezelés alskála átlag     | 7,1829        | 5,5619           |
| Általános hangulat alskála átlag | 8,7676        | 6,3594           |
| Interperszonális alskála átlag   | 13,0747       | 11,1381          |

Az 4. hipotézis részben bizonyult igaznak. 12 fős kísérleti pedagógus hallgatói csoportot szerveztünk. A célunk az volt, hogy a fejlesztő folyamat során növekszik az érzelmek észlelése és kifejezése, érzelmek használata a problémamegoldásban, érzelmek szabályozása értékek. Valamint az EQ értékeik szignifikánsan javulni fognak. A preteszt és a posztteszt összehasonlítását a leíró statisztikák elemzésével kezdtük. Megnéztük, az SSRI értékeit. (2. táblázat)

2. táblázat: A preteszt és a posztteszt tesztjének leíró statisztikája (N=12)

| skálák   |              | Mérés    | Minimum | Maximum | Mean  | Std. Deviation |
|----------|--------------|----------|---------|---------|-------|----------------|
| Érzelmek | észlelése és | Preteszt | 23      | 34      | 29,92 | 3,704          |

|                                           |            |    |    |       |       |
|-------------------------------------------|------------|----|----|-------|-------|
| kifejezése                                | Posztteszt | 23 | 35 | 31,17 | 3,614 |
| Érzelmei használata a problémamegoldásban | Preteszt   | 26 | 37 | 29,92 | 2,906 |
|                                           | Posztteszt | 29 | 37 | 31,33 | 2,348 |
| Érzelmei szabályozása                     | Preteszt   | 25 | 33 | 29,33 | 2,348 |
|                                           | Posztteszt | 25 | 33 | 29,33 | 2,348 |
| EQ összesen                               | Preteszt   | 80 | 95 | 89,17 | 4,726 |
|                                           | Posztteszt | 82 | 97 | 92,33 | 4,774 |

Látható, hogy a posztteszt EQ-i értékei 11 főnél javulást mutattak, 2 főnél nem tapasztaltunk változást a preteszt értékekhez képest. Az elvégzett független mintás T-próba alapján kijelenthetjük, hogy a leíró statisztikák mellett viszont statisztikailag szignifikáns különbség nincs a két mérés EQ értéke között.

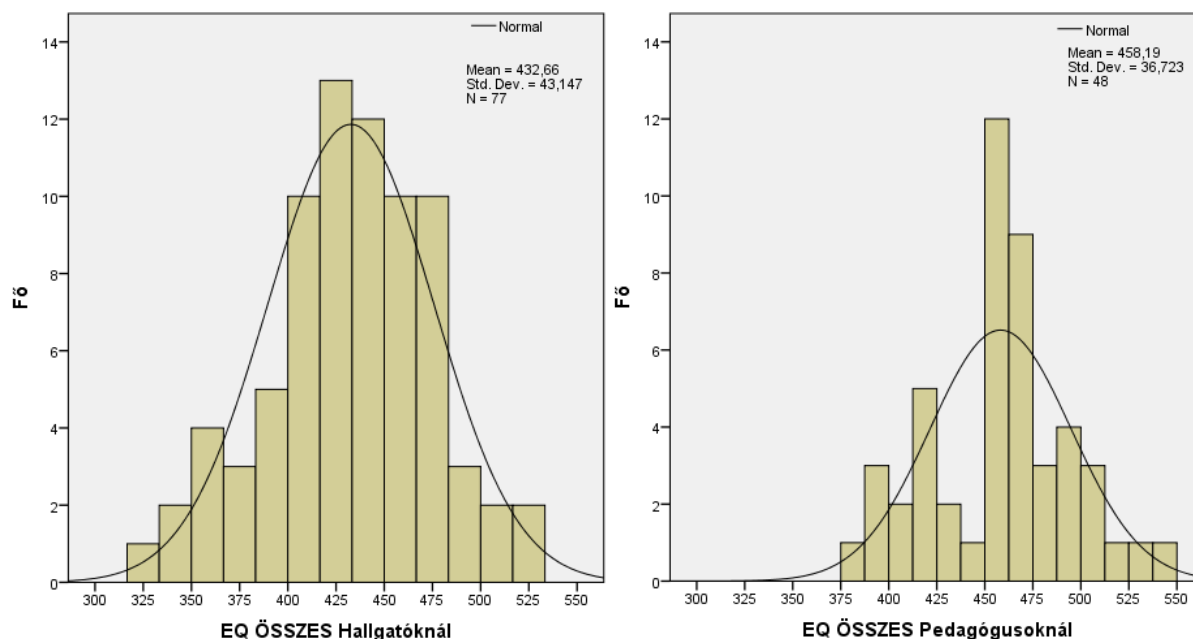
Az 5. hipotézis részben bizonyult igaznak. Az SSRI tesztel vizsgáltuk a pedagógushallgatókat. Hallgatók esetében a fantáziaskála és a személyes distressz értéke nagyobb. Pályán lévő pedagógusok esetében pedig a perspektívaelfvétel skála és az empátias törődés skála értékei nagyobbak. Az alsókálakra egy független T-próbát is elvégezünk, hogy megnézzük a két csoport értékei szignifikánsan eltérnek-e az adott skálán. Melynek az eredményei azt mutatják, hogy csak a fantáziaskála és az empátias törődés skála értékei térnek el szignifikánsan.

|                           |                       |                      |
|---------------------------|-----------------------|----------------------|
| Fantáziaskála             | t(118)= 3,22 p=0,002  | effect size = -0,396 |
| Perspektívaelfvétel skála | t(118)= -1,43 p=0,154 | effect size = 0,191  |
| Empátias törődés skála    | t(118)= -2,74 p=0,007 | effect size = 0,373  |
| Személyes distressz skála | t(118)= 1,87 p=0,064  | effect size = -0,247 |

Tehát a második hipotézisünk részlegesen igazolódott be, miszerint a hallgatók fantáziaskála és személyes distressz értékei nagyobbak (ebből a fantáziaskála szignifikánsan eltér) a pályán lévő pedagógusok értékeitől. Viszont a katedrával rendelkező tanítók perspektívaelfvételi és empátias törődés értékei nagyobbak voltak (ebből az empátias törődés skála szignifikánsan eltér).

A 6. hipotézis bizonyításához a két vizsgált csoportot a Bar-On féle EQ-i valid kérdőívvel mértük. Az EQ értékekben eltérés mutatkozott. Az elvégzett független mintás t-próba alapján kijelenthetjük, hogy statisztikailag szignifikáns különbség van a két csoport EQ-i összesített értékei között. A hallgatók (átlag= 432,6 szórás= 43,14) és a pályán lévő pedagógusok (átlag=

458,19, szórás=36,72) csoport érzelmi intelligencia értéke (EQ-i érték) között szignifikáns különbséget találtam.  $t(123) = -3,401$   $p = 0,001$  effect size  $= -0,670$



5. ábra: A két vizsgált csoport Bar-On féle EQ értékének eloszlása (forrás: saját szerkesztés)

Összegezve tehát megállapíthatjuk, hogy a pedagógushallgatók számára hatékony oktatási formák és módszereket érdemes olyan irányba változtatni, hogy az érzelmi intelligenciájuk is növekedjen a képzésük során. A vizsgálat másodlagos eredményei azt mutatják, hogy hatékonyabb az EQ fejlesztés még az egyetemi időszakban, mint később. Ez a fejlesztés megvalósulhat külön tantárgyi keretek között, vagy az egyes tantárgyakba integrálva. A kutatásom eredményeként elkészítettem egy ilyen tárgyat és évek óta megtartom a hallgatóimnak. Ennek az attitűdnek az eléréséhez azonban az oktatóknak is célszerű fejlődni. Az oktatói fejlesztéseknek van strukturált megoldása. Több 100 oktató képzése után látható, hogy igény is van rá. Ehhez szükséges az egyetemi szervezeti kultúrának is változni. Az elmúlt időszakban végzett kutatásim azt bizonyítják, hogy a három terület fejlesztését együtt érdemes elvégezni. Ha az oktatók látják a szervezetük céljait, erősségeit, fejlesztési irányait, akkor a saját motivációjuk is megjelenik az egyéni fejlődés irányában. Az egyetemi humánerőforrásfejlesztésnek legalább módszert kell magába foglalni. Az egyéni fejlesztő folyamatokat, amikor az oktató védett környezetben tud fejlődni. Ezek lehetnek tanácsadások, coachingok, melyek hasonlóan működnek, mint a munkaerőpiacon. A második módszer a csoportos tanulás. Ezek lehetnek rövidciklusú képzések, tréningek, amelyek szakmai, nyelvi

vagy személyiségfejlesztésre koncentrálnak. Ehhez érdemes egy transzparens képzési struktúrát bemutatni. Valamint, van olyan oktató, aki a fejlődését egy előadás meghallgatásával tudja elképzelni. Itt lehet tematikus előadóesteket és egyéb online programokat felépíteni. Ezek hatására változhat az oktatók tanítási attitűdje, módszertani diverzifikációja. Ezt a fejlesztő munkát már a PhD képzésben kellene elkezdeni. Ehhez is készítettem egy programot.

## **7. Az eredmények gyakorlati használhatósága, továbbfejlesztési lehetőségek**

Mint korábban említettem, e témakörrel közel 20 éve foglalkozom, és egyre intenzívebben az elmúlt tíz évben. A mellékelt könyvben és a kutatási dolgozatomban válaszokat keresünk arra vonatkozóan, hogyan gondolkodhatunk a közép- és felsőfokú oktatásban, a felnőttképzésben másképpen, hogyan helyezhetjük át a fókuszot a tudás, az ismeretek átadásáról az emberre, akit (szak)emberré kívánunk nevelni. Hogyan tudunk kimozdulni megszokott gondolkodási és módszertani vágyainkról, amelyek már nem elégségesek egy új tanulói generáció megjelenésekor és miképpen tudjuk évről évre élettél telivé varázsolni, megújítani saját tanítási szokásainkat? Hivatásunkhoz fűződő legbensőbb hajtóerők után kutatva felfedezhetjük, az egész rólunk szól, értünk van. Napról napra mi is nevelődünk, mi is tanuljuk a szakmát és sajátítjuk el egyre mélyebben azt a tudást, amelyet át akarunk adni. És legbelül csak az tud lelkesíteni, ha valamilyen éppen felfedezett tudást, ismeretet, újabb megértést - amely elevenen felkeltette érdeklődésünket - továbbadhatunk. Tanítványaink erre a bensőnkben megtalált és gondozott tűzre vágnak. Olyan érdeklődésre, amely önmagunkhoz, a szakmához és a jövőhöz közelít. Így tudnak csatlakozni. Van minél melegezniük, hogy bátorságra leljenek és elinduljanak felfedezni saját legbensőbb vágyaikat, hogy szakmai hivatásukba álmaik megvalósításán keresztül nőjenek bele. Vonzó a felfedezés, a párhuzamosan ápoltság szakmai és emberi útja és a sokféle válasz lehetősége.

Arra vágnak, hogy felfedezzük őket, hogy felismerjük, hogy különlegesek. Arra vágnak, hogy értékeikre, hozott impulzusaikra rácsodálkozzunk és találkozni tudjanak velünk. Arra vágnak, hogy higgyünk bennük. Ezzel az erővel sokáig bírják majd. Ők is lelkesedni szeretnének, megismerni, jobbat tenni a világot önmaguk és hivatásuk megtanulása és munkálása által. Nem csak a tartalomra kíváncsiak, hisz hamar tanulnak, ha megvan a cél. A lángot akarják vinni legelől. Ehhez meg saját tűzük, akaratuk felébresztése szükséges.



Ezt az oktató belső munkát egy munkaadó hatékonyan tudja segíteni. Azzal, hogy fejleszti a saját szervezeti kultúráját és támogatást az a munkavállalóinak.

2007-től végzek módszertani és személyiségfejlesztő képzéseket, tréningeket a felsőoktatásban és 2011-től a közoktatásban dolgozó pedagógusoknak. A képzéseket idehaza és a határon túli magyar pedagógusok számára tartom. Sok megkeresés és kutatás után az idén készült el egy olyan könyvem, amely azoknak szól, akiknek nincs pedagógiai végzettségük, de mégis szeretnek emberekkel foglalkozni, vagy van ilyen irányú képesítésük, de egy új gondolkodásra is nyitottak. A könyv címe: Többféleképpen vagyunk jók! Riemann-Thomann személyiség dimenziók integratív szemléletű pedagógiai megközelítése. Ebben található néhány gondolat az EQ-ról és a fontosságáról, valamint egy új pedagógiai rendszer, ami tartalmaz egy tesztet és a ráépülő pedagógiai gondolkodást. Úgy gondolom, hogy ez az eddigi munkásságom gyakorlati eredménye. A könyv alapgondolat, hogy minden tanuló, hallgató, oktató értékes tulajdonságokkal bír. Számukra kell a fejlesztő utat biztosítani, mert az őket figyelő támogatásunk nélkül olyanok, mint egy alvó és elveszett nemzedék. Ezért soha ne feledjük, hogy ránk bízta magukat. „Álmaikon lépdélünk”.

Remélem, hogy az összeállított tanulmánykötetem és az új könyvem gondolatai nem csak elméleti oldalról hívja fel a kollégák figyelmét, hanem sikerült velük valamilyen előremutató és hasznosítható irányvonalat kijelölni. Velük az élethosszig tartó motivációt elősegíteni.

## **8. További kutatási irányok, feladatok, kitekintés**

Remélem, eddigi munkásságom bemutatásával sikerült érzékeltetni, hogy érdemes a különböző oktatási területek jó példáit integrálni és a tapasztalatokat hasznosítani. Az alapvégzettségem mérnöktanár, ennek nyomán a középfokú oktatás, a felnőttképzés, a professzionális képzési rendszerek működtetése és a felsőoktatási tapasztalatok összegződnek a munkásságomban. A pszichológusi végzettségem és tapasztalatom megerősíti, hogy az alap- és középfokú képzésben, a felsőoktatásban és a felnőttképzésben oktatni az egy külön szakma. Ez az oktatói tevékenység merőben több mint, hogy az adott tudományterületet ismerjük és ezt a tudásunkat közvetítjük. A munkaerőpiaci gyakorlatom arra tanított meg, hogy egy nemzetközi versenyben a folyamatos egyén és rendszerszintű fejlesztés elengedhetetlen. Ezen kívül a megváltozott hallgatói korcsoport lehetőségeit jobban ki tudjuk aknázni, ha az IQ mellett az EQ fejlesztéssel is kiemelten foglalkozunk az oktatásunk során.

A kettős végzettségem miatt a kutatásaimban mindig igyekeztem mind az oktatásban mind a tudományos kutatásban a praktikumot, az újszerűséget keresni, amellyel nem csak a műszaki felsőoktatást, hanem a pedagógusképzést is segítem. A kollégáim, akik például a digitalizáció pedagógiai hatását vizsgálják, vagy a közoktatás vezetőképzést fejlesztik, sok közös programban tudunk a teljes magyar felsőoktatás fejlesztésében a továbbiakban is részt venni. Köszönetet mondok az elmúlt évek során kapott segítségért a Széchenyi István Egyetemnek és a Pannon, kollégáimnak, akik számára többször furcsa lehetett alternatív mérésekben, képzésekben való részvétel. Valamint az Eszterházy Károly Egyetemen dolgozó kollégáknak, akik szívügyüknek tekintik a pedagógiai folyamatok állandó fejlesztését!

## 9. A tanulmánykötet téziseit alátámasztó legfontosabb hivatkozott szakirodalmi források

- A., V., Bastian, N., & Nettelbeck, R. (2005. October). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences, Volume 39, Issue 6*, 1135-1145.
- Bollokné Panyik, I. (1999). *Gyermeknevelés – Pedagógusképzés*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Davis, H. M. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 44 No. 6.*, 113-126. Forrás: [https://www.researchgate.net/publication/215605832\\_Measuring\\_individual\\_differences\\_in\\_empathy\\_Evidence\\_for\\_a\\_multidimensional\\_approach](https://www.researchgate.net/publication/215605832_Measuring_individual_differences_in_empathy_Evidence_for_a_multidimensional_approach)
- Di Fabio, A., & Kenny, A. (2011). Promoting Emotional Intelligence and Career Decision Making Among Italian High School Students. *Journal of Career Assessment, 19 (1)*, 21-34. doi:DOI: 10.1177/1069072710382530
- Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (2015). *Four-Dimensional Education*. Boston, MA.: Center for Curriculum Redesign.
- Goleman, D. (1997). *Érzelmi intelligencia*. Budapest: Háttér Kiadó.
- Holecz, A. (2012). 2012 Változó tanítóképzés –változó hallgatók (?) A tanítójelöltek pszichés jellemzőinek alakulása és a pályára való felkészítés feladatai. In M. B. (szerk.), *A tanítóképzés múltja, jelene. I-II. Tanulmánykötet* (old.: 99-110). Sopron: NyME Kiadó.
- Kaplan, D. E. (2019). Emotional Intelligence in Instructional Design and Education Psychology, 10, 132-139. *Psychology, 2019, 10, 132-139.* Forrás: [https://file.scirp.org/pdf/PSYCH\\_2019013116182894.pdf](https://file.scirp.org/pdf/PSYCH_2019013116182894.pdf)
- Oláh, A. (1995). Coping strategies among adolescents: A cross cultural study. *Journal of Adolescence, 18./4*, 491–512.
- Scheusner, H. (2002). *Emotional Intelligence Among Leaders and Non-Leaders in Campus Organizations*. Forrás: <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/32134>
- Makkos, A; Fehér, Á.; Mészáros, A.; Kövecsesné Gösi, V.; Benyák, A. (2021). *Examining the emotional intelligence and coping strategies of trainee teachers and in-service teachers* Graz: Pädagogische Hochschule Steiermark; Comenius Association
- Mészáros, A. (2014). *A felsőoktatás humánerőforrás kutatásához alkalmazható HS mérőrendszer bemutatása* In: Mészáros Attila (szerk.) *A felsőoktatás tudományos,*

- módszertani és munkaerőpiaci kihívásai a XXI. században Győr: Széchenyi István Egyetem, pp 20-30
- Mészáros, A. (2014). *Strukturált humánerőforrás-fejlesztés a Széchenyi István Egyetemen* In: Ősz Rita (szerk.) Empirikus kutatások a szakképzésben és a felsőoktatás-pedagógiában Székesfehérvár: DSGI Ergonómiai Mérnöki Iroda, pp 197-208 (2014) (Kutatási füzetek 2063-4358 ; 12)
- Mészáros, A. (2018). *Az egyetem és nagyvállalat közötti tudásmegosztás innovatív megvalósulása német példák alapján* In: Fodorné Tóth Krisztina (szerk.) A felsőoktatási lifelong learning társadalmi és gazdasági haszna: kutatás – fejlesztés – innováció Debrecen: MELLearn Felsőoktatási Hálózat az életen át tartó tanulásért Egyesület, pp 422-431 (2018)
- Mészáros, A. (2018). *Felsőoktatásban használt mentorálási módszerek nemzetközi megvalósulási formái* In: Tóth Péter; Simonics István; Manojlovic Heléna ; (szerk.) Új kihívások és pedagógiai innovációk a szakképzésben és a felsőoktatásban Budapest: Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, pp 284-296
- Mészáros, A. (2020). *Érzelmi intelligencia mérésének és fejlesztésének lehetősége a pedagógus hallgatóknál* In: Simonics István; Holik Ildikó (szerk.) Új kutatások a szakképzés és a felsőoktatás területén IX.Trefort Ágoston Szakképzés- és felsőoktatás-pedagógiai konferencia tanulmánykötet Budapest: Óbudai Egyetem, pp 41-51 (2020)
- Mészáros, A. (2021). *A Riemann-Thomann személyiségdimenziók pedagógiai alkalmazási lehetősége a szakképzésben* Új Pedagógiai Szemle 71 5-6 pp 113-122
- Mészáros, A.& Baróti, E. (2016). *Developement of Tertiary Education on Three Levels : individual, team, organisation.* Saarbrücken: Lambert Academic Publishing
- Mészáros, A. & Baróti, E. (2016). *The Atypical Approach to the Development Process of Tertiary Education* In: Kantola J.;Barath T; Nazir S (szerk.) Advances in Human Factors, Business Management and Leadership. Proceedings of the AHFE 2016 International Conference on Human Factors, Business Management and Society Springer International Publishing, pp 1199-1208 (Advances in Intelligent Systems and Computing 2194-5357 2194-5365 ; 498)
- Mészáros, A.& Baróti, E. (2017). *Designing an FR-Soft-Skill Measurement System to Be Used in Adult- or Higher Education* In: Kantola J.;Barath T; Nazir S (szerk.) Advances in

Human Factors, Business Management and Leadership. : Proceedings of the AHFE 2017 International Conferences on Human Factors in Management and Leadership, and Business Management and Society Springer, pp 406-417 (Advances in Intelligent Systems and Computing 2194-5357 2194-5365 ; 594)