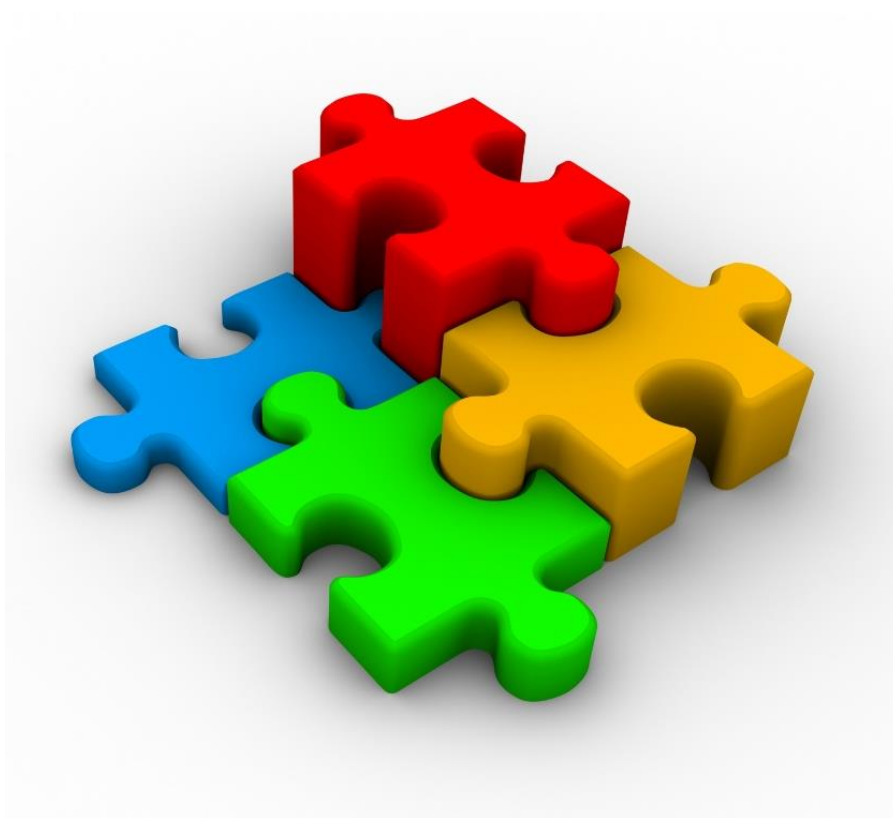


Dr. Mészáros Attila

TÖBBFÉLEKÉPPEN VAGYUNK JÓK

Riemann-Thomann személyiség dimenziók integratív
szemléletű pedagógiai megközelítése



Dr. Mészáros Attila

TÖBBFÉLEKÉPPEN VAGYUNK JÓK

Riemann-Thomann személyiség dimenziók integratív szemléletű
pedagógiai megközelítése

2021

Impresszum

Kiadó: Oktatáskutató, Fejlesztő és Tanácsadó Egyesület

Lektor

Dr. Bernáth Vincze Anna PhD

egyetemi docens, Babes Boyai Tudományegyetem

Dr. Baróti Enikő PhD

pszichológus, Pázmány Péter Tudományegyetem

Nyelvi lektor

Jäger Judit Mária

Tartalom

Bevezetés.....	17
A könyv felépítése	22
A könyv célközönsége.....	23
1. Az érzelmi intelligencia oktatási aspektusai	24
Az oktatás integratív alap törvényszerűségei.....	25
A gondolkodási korlát.....	28
Az érzési korlát	31
Az akarati korlát.....	33
Az emberi psziché és érzésvilág megközelítése különböző pszichológiai irányzatok tágabb nézőpontjából.....	36
Az EQ kutatásának történe.....	41
Az érzelmi intelligencia fogalma.....	44
Lehet fejleszteni az érzelmi intelligenciát?.....	50
A magasabb EQ-val rendelkező embereknek miért lehetnek sikeresebbek?	51
Példa az érzelmi intelligencia fejlesztésére a felősoztatásban	52
Az érzelmi intelligencia területei	53
Az érzelmi intelligencia vizsgálati módszerei	55
Az érzelmi intelligencia és a megküzdési stratégiák kapcsolata	57
Az érzelmi intelligencia kapcsolatrendszeri a képzésben.....	58
Az empátia oktatási aspektusai	58
Az érzelmi intelligencia és empátia kapcsolata	60
Érzelmi intelligencia fejlesztésének szükségessége az oktatásban képzéseken	63
2. Fritz Riemann (F-R) személyiség dimenziókra épített, tanulói aktivitást növelő oktatási modell.....	67
A szorongás, mint kihívás és felszólítás a fejlesztő munkában	67
A félelmek Riemann féle csoportosítása	69
A közelségtől való félelem	70

A távolságtól való félelem	71
A változástól való félelem.....	71
Az állandóságtól való félelem.....	71
Neurotikus szorongások típusainak megjelenése a tanítási folyamatban .	73
Tanácsok az oktatásban megjelenő félelmek feldolgozásához	75
A Riemann - Thomann modell	77
A közelség orientáció.....	81
A távolság orientáció	82
Az állandóság orientáció.....	83
A változás orientáció	84
F-R Teszt	85
A gyors teszt formája.....	85
A teszt kiértékelése, grafikus ábrázolása.....	88
A Riemann-Thomann modell lehetséges archetipusai.....	93
3. A modell értelmezése, működése - módszertani ajánlások.....	96
Benyomáson alapuló modell	96
Átélésen alapuló modell.....	98
A szabálymodell.....	99
Tanítási módszerek ható erői	100
Az F-R dimenziókhoz tartozó – pedagógiai ajánlások	102
Oktatási környezet vizsgálatának lehetséges területei	102
Első lépés a közelség - távolság orientáció azonosítása.....	103
Közelségre való hajlamú gyermek	104
A közelség típusú gyermek támogató és fejlesztő pedagógiai környezete	105
Távolságra való hajlamú gyermek	106
A távolság típusú gyermek támogató és fejlesztő pedagógiai környezete	108
Második lépés az állandóság - változás orientáció azonosítása	109

Állandóságra való hajlamú gyermek	109
Az állandóság típusú gyermek támogató és fejlesztő pedagógiai környezete	110
Változásra való hajlamú gyermek.....	111
A változás típusú gyermek támogató és fejlesztő pedagógiai környezete	112
A Riemann-Thomann rendszerre felépített pedagógiai komplex modell	114
4. Riemann-Thomann modell pedagógiai kommunikációs vetülete	120
Az emberek személyközi struktúrái.....	120
Személyek közötti kapcsolatokat elemző modell típusok	120
Riemann-Thomann Modell.....	121
Big Five.....	121
Myers-Briggs-Typindikator (MBTI)	123
A Riemann-Thomann modell kommunikációs vetülete	124
A nyolc kommunikációs típus jellemzése és használhatósága az oktatásban	126
Asszertív kommunikáció a Riemann-Thomann rendszerben	136
Visszajelzések adása	142
A tanulói kíváncsiság használata az oktatásban az F-R modell alapján....	143
Pozitív oldal erősítése az F-R rendszer alapján.....	145
5. Közösségek létrehozása a Riemann-Thomann rendszer alapján	146
A saját csoporthoz való viszony és kommunikációs különbségek az oktatási folyamatban	147
A Riemann-Thomann modell használata tanulóközösségek építéséhez .	151
Oktatói munka egy új csoport, közösség létrehozásakor	153
Egy osztályban megjelenő együttműködési szerepek.....	155
Hogy építsük fel egy csoport bizalmát, ha különböző típusú tagokból áll?	158
6. F-R rendszerhez tartozó képzői kompetenciák	160
Az oktatók fejlesztésének pszichológiai aspektusai	160
Szükség van az emberi erőforrás fejlesztésére az iskolákban is?	161

Akadályok az oktatók előtt	161
Az emberi erőforrás fejlesztésének jelenlegi kontextusa és megközelítései	162
Az oktatók motiválása és fejlesztése	163
A Riemann-Thomann rendszer és stressz, kiégés közötti kapcsolat	163
Hogy csökkenthető a stressz az oktatásban?	164
Önismeret.....	165
Oktatói Soft Skillsek.....	165
A soft skillsek mint az érzelmi intelligencia jelei	166
Mik azok a soft készségek a képzőknél?.....	166
Képzési lehetőségek a soft készségek elsajátításához	168
A tréneri készségektől a program tervezésig	169
Képzői kompetenciák	169
Programtervezés iskolán belüli képzés esetén.....	171
Konfliktuskezelési készségek	173
Tanári, oktatói szerepek egy fejlesztő munka során	176
Oktató, mint tanácsadó?	176
Oktatásban használható tanácsadás formái	178
Beszélgetések kezelése, vezetése a tanácsadásban.....	179
Moderáció az oktatói munkában	180
Mediáció az oktatói munkában	181
Az érzelmi és szociális készségek fejlesztése.....	182
A gyermekek és serdülők kognitív és érzelmi fejlődését befolyásoló tényezők	184
Gyermekek és fiatalok egyéni támogatása a kognitív és érzelmi fejlődés terén az osztályteremben.....	184
A sikeres oktatók támogató kompetenciái.....	185
Hogyan kell kezelni azokat a tanulókat, akiknek viselkedését nem tudjuk elfogadni?.....	186
Tippek és trükkök	187
Összefoglalás	188

Hivatkozások.....	192
Ábrajegyzék	202
Táblázatok	203
Melléklet.....	204
F-R Teszt	205

Pedagógiai ajánlás

A több évtizede folyó paradigmaváltás a pedagógiában kiérlelte a folyamatos megújulásra törekvő igényt a képzéssel, az oktatással, neveléssel foglalkozó szakemberekben. A szerző könyvével gazdagítja azon pedagógiai szakirodalom listáját, amelyben komplex ismeretanyagot és egyben gyakorlatot tervező, szervező, vezető módszertani támpontokat ismerhet meg és alkalmazhat is egyben az olvasó, aki emberekkel foglalkozik egyéni és csoportszinten. A könyv vezérgondolata az emberré nevelés, amely túlmutat a szakképzésen, holisztikus emberszemlélet keretében bontja ki a személyközpontú pedagógia elméletének és gyakorlatának egymással szorosan összefüggő pedagógiai és pszichológiai elemeit. Szinergetikus kapcsolatban értelmezhető az interaktív oktatás, a tanulásszervezési folyamatok személyi oldalán található személyiségorientációk, típusjegyek, a motiváció, a problémaalapú gondolkodás, a konfliktuskezelés, a professzionális kommunikáció, a közösségszervezés, az önismeret, az önreflexió és korunk pedagógiai attitűdjét meghatározó értelmi intelligencia.

Innovatív éránkban a pedagógiai folyamatok legjelesebb hozzáadott értékét, magát az embert, a személyiségét helyezi fókuszba mind oktatóként, tanárként, a felnőttképzésben szereplő coachként, tanácsadóként, trénerként, mind tanulóként, akik között kialakult személyközi viszony minősége és ebből adódóan a tanulási folyamat eredményessége attól függ, hogy milyen önismerettel és általában vett emberismerettel rendelkeznek, ezt a fajta tudást hogyan integrálják be az oktatói és a tanulási tevékenységbe. Az integratív, holisztikus és ebből adódóan a rendszerszemlélet egymástól elválaszthatatlanná teszi a hatékony tanulásszervezés pedagógiai elemeit. Mindez a gyakorlatot szignifikáns változásokra, hosszútávú folyamatokra hangolja, amelyek dinamikus fejlesztésében minden elemnek jelentős szerepet tulajdoníthatunk.

A szerző felvet egy olyan kérdést, amelynek megválaszolása kurrens gondolkodást indukál pedagógiai gyakorlatunkban: Hogyan értelmezzük a jövő generáció szellemi impulzusait, milyen értékrend mentén haladva válik kiszámíthatóvá fejlesztési törekvésünk, miközben a bennünket körül ölelő környezet esszenciálisan és dinamikusan változik?

A kérdés megválaszolásának alapkoncepcióját a Rieman-Thomann személyiségmodell pedagógiai értelmezése nyújtja, amely a személyiség, a párkapcsolatok és a fejlődélmélet modellje. Az emberi szükségletekből kiindulva az emberi igényeket négy alapirányra osztja (közelség, távolság, állandóság és változás). Ezekhez a dimenziókhoz kapcsolható személyiségjegyek artikuláltnak, jól értelmezhetően tükröződnek a viselkedésben, a személy cselekvéseiben. Az oktató, aki a tanuló egyéni szükségleteit, igényeit felismeri, differenciáltnak képes megfogalmazni a tanulás célját, a tudás tartalmát, a cselekvési dimenziók mentén képes készségeket, attitűdöt fejleszteni. Képessé

válí a személyiségorientációk, személyiségdimenziók magatartásszabályozó összefüggéseit folyamatvezérlő gondolatként értelmezni.

A tanulói aktivitást növelő modell értelmében a szerző módszertani fogásokat, eljárásokat, ajánlásokat is felvázol, amelyek ténylegesen támogató, fejlesztő pedagógiai, tanulási környezetet teremtenek az egyén számára. Ezen területen is követi a szerző a rendszerszemléletet, melynek a legfőbb paraméterei a hatékony értékelési forma, az oktatói attitűd, az oktatási módszer, a résztvevői szükséglet, tanulási jellemzők és az érdeklődési terület. Az R-T modellben található személyiségorientációk igényeire hangolt oktatásban, tanulásszervezésben elérhető a tanuló, a résztvevő magas motivációs szintje, a tanulásban kifejtett aktivitás, önértő, önfejlesztés megalapozza a tényleges problémaalapú tanulás feltételeit, a professzionális és a hatékony kommunikáción alapuló konstruktív együttműködést, a konfliktuskezelést is beleértve.

A fejlődés fokmérője az a balansz, amely a különböző orientációjú személy, tanuló komfort és diszkomfort zónái között kialakítható. A diszkomfort zónákban produkált adekvát viselkedés, cselekedet sikeressége a fejlődés manifesztációja, amely a munkaerőpiac kihívásaiban és a magánéletbeli helyzetekben való megmérettetési sikerességet is előre vetíti.

Továbbiakban hasznos útmutatást kap az olvasó (az oktatásban, képzésben, tanulásban minden résztvevő) arra vonatkozóan, hogy korunk kommunikációra épülő világában hogyan fejleszthető az egyén kommunikációja az R-T modell tükrében. Segítséget nyújt a hatékony interperszonális kommunikáció jelentőségének megértésében, tanácsot ad a különböző típusba sorolható tanulókhöz leginkább illő kommunikációs módok és stratégiák megválasztásában. Szemlélteti a típusok kölcsönhatását, amelyek értékes információként jelennek meg a konstruktív együttműködésre irányuló, csoportszintű kommunikációban.

Napjaink pedagógiai kultúráját erősítő tanulmányban is kidomborodnak a szocioaffektív elemek, amelyek a személyiségfejlődés mellett a társas viszonyulásokra, a társas kapcsolatokra vonatkoznak. A pedagógiai tudatosság erős eleme a közösségformálás átfogó ismerete. Ehhez kapunk segítséget az R-T rendszerben megjelenített közösségi formák felismerésével, az erősségeinek és hátrányainak értelmezésével, valamint az így kapott pedagógiai tudás beemelésére a tervezési folyamatba. Kiválóan hasznosítható tudást nyújt a tanulóközösségek építéséről, amelyben nem feledkezhetünk meg a különböző személyiségorientációkhoz besorolható egyének csoportban betöltött szerepének sikerességéről, a csoportkohézió kialakulásának szükséges voltáról, a szociális kompetenciák fejlesztéséről, amely természetes közege a kooperációt igénylő tanulási környezet.

A szerző következetesen törekszik az elmélet kifejtésén túl a módszertani nyomkövetésre. Ajánlom ezt az elmélettel megalapozott, szemléletformáló módszertani könyvet mindazoknak, akik a képzést, az oktatást és vegyük sorba a nevelést is (mivel bárki, aki oktat, képez, példaképpé válhat, példája, a tanítványaira gyakorolt hatása bizonyos módon beépülhet azok viselkedérepertoárjába) hivatásszerű tevékenységként élik meg. Mivel a könyv az emberré nevelés pedagógiai és pszichológiai esélyteremtéséről szól, értelemszerűen ötvözi a szerző a felnőttképzésben betöltött oktatói szerepeket, feladatköröket az iskolai intézményben betöltött oktatói szerepekkel és feladatkörökkel. Módszertani elemek között fellelhetjük a coaching, a szupervízió elemeit. A különböző oktatói szerepekhez köthető R-T modellben látható attitűdtáblázat mintegy sorvezetőként értelmezhető minden oktató, képző számára a szerepkörök bővüléséről.

A könyv átfogó gondolata a metakogníció, amely értelmében az oktató és a tanuló, a képző és a résztvevő a saját személyiségéről, kognitív, szociálaffektív folyamatairól, az eredményességének feltételeiről, szintjéről, fejlesztésének irányvonaláról, metodikájáról szerzett tudást képes önirányító képességeiken át önfejlesztésre törekvő attitűd kialakítására alkalmazni.

A pedagógusképzésben bázis szakirodalomként ajánlom felhasználásra, míg az elszemélytelenedett tudományos fellelgyárak világában revelációt hozó olvasmányként.

Molnár Marietta

főiskolai tanár

Eszterházy Katolikus Egyetem

Jászberényi Campus

Pszichológiai ajánlás

2020-2021 digitális világában mindannyian jártasságot szerezhettünk az online oktatás technikai lehetőségeiben, s ezzel megtapasztalhattuk kényszerű elszakadásainkban az előnyét, egyúttal megérezhettük a személyes kapcsolódásokat teljes értékűen mégsem helyettesítő szerepét. Ez az időszak irányítja mindezért leginkább figyelmünket a közvetlen, személyes, egymásra hangolt érzékeny figyelem fontosságára, amely jelen kötet középpontjában is meghatározó.

Már a kötet bevezetésében olyan kérdéskörök és témaszálak szólítanak együtt gondolkodásra, mint az értő és egyúttal érző segítők, a szakmai és emberi vonatkozásban is mintát nyújtó pedagógusok szerepe a személyiség formálásában, életre való felkészülésében. Megerősíti mindazokat a szempontokat, amelyek az érzékeny, ráhangolódó figyelem fontosságát támasztják alá, s bizony mindez még kiemeltebbé válik a technikai fejlődés mellett. Hiába állnak rendelkezésre nagyszerűen kifejlesztett eszközök, ha az emberségesség háttérbe kerül. A jövő pedagógusainak célkitűzése sem lehet más, mint a személyiség teljességének fejlesztése, hiszen az ismereteken túl a lelkiekben és különösen az érzelmi készségekben való gyarapításnak is lényeges megvalósulnia. E kötet törekszik mindezek komplex támogatására, közvetlen gyakorlatba építhető iránymutatókat ad, így értékes segítséget nyújt az erre ugyancsak törekvő pedagógusok, nevelők, tanácsadók számára. A kötet sokrétűségét jelzi, hogy az elméleti alapokra építő gyakorlati-módszertani eszköztáron túl az olvasó saját élményű gondolati megérintődését is megszólítja, ezzel tudatosabbá is tesz a gyakorlatok alkalmazásában.

Az érzelmi intelligencia fogalomköréhez is komplexen közelít, s mind az érzelmi készségek, mind a hozzájuk kapcsolódó kognitív feldolgozás szerepét és ezek összefonódását feltárja. Értéke az írásnak, hogy az érzelmek változékonyságára és szabályozásának kérdéskörére pedagógiai kontextusba ágyazottan tekint, hiszen ezen készségterületeken volna leginkább szükség a segítségre, a pedagógusok-nevelők hatékony támaszára. Mivel ők azok, akik a személyes reakciókkal a legközvetlenebb módon találkoznak, nagyon sok múlik kapcsolódásukon: sikerül-e belső megnyugvást találgatni az érintettel együtt, vagy a felszínen történő formáláson túl igazán nem változik az érzelmi készség. Hosszabb távon csak az első támogatási mód segíthet, így e kötet is abban törekszik segítséget nyújtani, hogy még tudatosabb segítővé válhassanak a nevelők-fejlesztők.

Mindehhez következetesen gazdagítja a nevelők-fejlesztők eszköztárát, s kiemelten tekint a személyiség belső erőforrásaira, szemléletét alapjaiban a pozitív értékeket megerősítő, fejlődés- és növekedésorientált elköteleződés jellemzi. Tudatosítja az egyénben rejlő, egyúttal kibontakoztatásra váró

készségeket: a megismerés, a fejlődés és a jobbá válás szándékát, amelyekkel ugyancsak lényeges kapaszkodók megerősítését is a segítő munka részévé teszi.

Feltárja az érzések összefonódását gondolkodási és akaratni készségekkel, s részletes iránymutatót nyújt az én és a világ, valamint az én és én közötti kapcsolódásban előforduló akadályozó tényezőkről. Fontos fejlődéslélektani összefüggésekre is rávilágítva, egyúttal az életkori sajátosságokon túli fejlesztési irányelveket határoz meg, s értékes iránymutatót nyújt ezen tényezők formálásának eszköztárához. Az elméleti modell a személyiség minden főbb meghatározójához illeszkedik, a nehézségekre is rámutat, ezáltal a célzott segítség számára hasznos jó gyakorlatokat nyújt.

Az érzelmi készségeket a pszichológia különböző irányzatainak szemszögéből is áttekinti, ezzel a tanuláselmélet, a kognitív pszichológia és a humanisztikus szemlélet nyomán ugyancsak gazdagítja tartalmát, mindemellett az érzelmi intelligencia fogalmkörének különböző megközelítéseit hasznosítja a jelentéstartalom mélyítésében. Kiemelt szerepet kap többek között a saját és a mások érzéseire való ráhangolódás készsége, amely a társas kapcsolatokat is mélyen formálja, egyúttal a pedagógusoknak lényeges célja mind mintát mutatni ebben, mind a gyermekek közösségeinek fejlesztése ezáltal. Az empátia fogalmkörének összetettsége ismét felhívja figyelmünket az érzelmi elmélyülés, valamint a megélt élmények tudatosításának, s ezáltal az érzelmi és a gondolati világ összehangolásának fontosságára, mely a fejlesztő munka teljesebbé tétele érdekében is segítségül szolgál.

A kötet kiemelten tekint Fritz Riemann megközelítésére a személyiségdimenziókról és a tanulói aktivitásról, mindezek hátterében pedig a fő hajtóerővel, a szorongással segít szembenézni, megérteni szerepét, ezzel is a fejlődést segítő értékét határozza meg. Bizonyos, hogy ez utóbbi tényező, a szorongás az életünknek közvetlenül meghatározó kísérője, bármennyire is nem szeretnénk. Segítőként tehát leginkább abban szükséges támogatni az egyént, hogy a szorongató élményekkel szembe tudjon nézni, majd ezt a tapasztalatot, a megküzdés élményét ön maga, s ezáltal közössége előnyére tudja formálni.

Az alapvető szorongásformák társas kapcsolatokban való megmutatkozása – esetleg nem megjelenése, vagyis egyes jellegzetességek hiánya – Christoph Thomann segítői tapasztalatainak beépítésével gazdagította Riemann megközelítését. Szorongásaink így szükségletekkel fonódnak össze a távolság – közelség, valamint az állandóság – változás tengelyei mentén, amelyek személyiség típusokat határoznak meg. Értéke a kötetnek, hogy mérőeszközt és a fejlesztés irányelveit is jól érthetően ragadja meg, s ezzel közvetlen módszert és gyakorlati eszköztárat nyújt a pedagógusok és fejlesztők számára. Lépésenként segíti az olvasót akár ön maga reakcióinak tudatosabb követésében, így szempontokat nyújt a jellegzetességek rendszerezéséhez, erre építve pedig a

fejlődés-fejlesztés lépéssorainak pontosításához. Az önismereti jellegű megerősítések mind segítséget nyújtanak a másokkal való alkalmazás során, s az iránymutatókat a pedagógiai-fejlesztői gyakorlatba építhető módszertani ajánlásokkal teszi teljesebbé a szerző.

Természetesen a személyek típusokba sorolása fontos segítséget nyújthat a megismerésben, ám megfelelő teret és időt is kell kapnia a belső világának minél teljesebb megmutatkozásához is. Szükséges elmélyülten kísérni őt, lehetőséget adva különböző helyzetekben és időszakokban kifejezni önmagát, majd a közös, visszatérő megnyilvánulásokra érdemes építenünk. A kötet a jellegzetes reakciókat a tudatosan formált pedagógiai környezet sajátosságainak pontosításával egészíti ki, amelynek során részletesen áttekinti a személyre hangolt figyelem meghatározóit a különböző típusok esetében. A pontosítás továbbra is a személyiség teljességére fókuszál, érzelmi, kapcsolati és kognitív meghatározókat is részletesen tár fel, majd a pedagógus viszonyulását a kommunikációs sajátosságokon keresztül határozza meg, ugyancsak típusonként.

A kötet pedagógusok és fejlesztők számára egyaránt értékes segítséget nyújt, hiszen elméleti pillérekre támaszkodva egyúttal közvetlen részletes gyakorlati eszköztárat is pontosít. Komplex rendszert épít, miközben irányelvei jól érthetőek, a logikus egységek pedagógiai üzenetei pedig a megértés-megértettség élményének segítségével mindvégig az olvasó támaszául szolgálnak. A személyes kibontakozásra egyúttal a közösség számára is értéket hordozó, kapcsolatokat formáló erőként tekinthetünk, vagyis a személyiség típusai a közösség típusait is meghatározzák. A kötet részletesen áttekinti az egyén és közössége típusait és azok sajátosságait, valamint a csoport, a közösség erőforrásaira építve tudatosít fejlesztési lehetőségeket, beavatkozási technikákat. Kívánjuk, hogy mindez a sokrétűség sokak számára segítő gondolatokat nyújthasson hivatásuk beteljesítése során mind önmaguk, illetve a hozzájuk fordulóknak készségeinek fejlesztésében, mind a társas kapcsolatok tudatosabb formálásával egységben.

Fehér Ágota

pszichológus

Károli Gáspár Egyetem

Bevezetés

„Bárki lehet dühös- ez könnyű. De az, hogy a megfelelő emberre, a megfelelő mértékben, a megfelelő pillanatban, a helyes cél és a helyes út érdekében legyen dühös, az nem könnyű”

Arisztotelész: Nikomakhoszi Etika

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 és emberi-sorstanulási útjukon is egyaránt. Ez természetesen lényegesen más képzési stratégiát követel meg. Jó képzőket, pedagógusokat képezni a jövő egyik legsürgetőbb feladata lenne. 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 meglévőinkább csak információs-technológiai válaszok erre nem elegendőek, csak részben orvosolnak problémákat és hosszú távon nem vezetnek valódi minőségi változásokhoz.

A jövő oktató-fejlesztő-tanácsadó szakmai képzésekbe integrálnia kell az emberképzést is. Az oktatás, nem veszítheti el az emberi aspektusait. Ráadásul folyamatos erőfeszítést kell hozni azért, hogy ezen tanítási-tanulási úton megtaláljuk az éppen helyes szakma specifikus tanulási szituációkat és módszereket. Csak ezáltal jöhet létre valódi minőség az oktatásban.

Egy prosperáló oktatási intézményen belül fontos, hogy olyan oktatói műhelyek alakuljanak, ahol megbeszélhetők és feldolgozhatók a nevelés és tanítás kérdései. Ahol önmagukban, szakmai és pedagógiai tudásukban kételkedők és fejlődni vágyók választ kaphatnak a kérdéseikre. Ahol egy közösségen belül a tanításnak, a jövő nemzedékért való felelősségteljesebb gondolkodásnak és tettnek valós minőségi mércéje van.

Kutatások igazolják, hogy egy oktatási feladatot végző figyelme és eredeti szándéka, az elvárt eredményt gyökeresen meg tudja változtatni. Jelenleg viszont az oktatásunkban fokozatosan kihagyjuk az emberi aspektusokat és egyre inkább gépekre és gépi eredményekre támaszkodunk. Emellett a statisztikailag mérhető követelmények fontosabbá váltak, mint az, akivel foglalkozunk, az ő integrált személyiségfejlesztése. Ezt még az sem pótolja, hogy egyre fontosabbá válik az önállóan elért kiemelkedő teljesítmény és a verseny. Valódi bizalomról, együttműködésről alig van tapasztalatuk a ránk bízottoknak. Egy tudományos fokozat megszerzése és az anyagi biztonság megteremtése önmagában váltak céljá. Az egyetemen volt egy tanárom. Idős, nyugdíj előtt álló ember volt. Főleg az ő jegyzeteiből tanultak az ország műszaki felsőoktatási intézményeiben mechanikát. Az óráin mindenki megjelent. Az ő kisugárzása volt maga a mechanika! A szenvedélye, az oktatás iránt érzett odaadása, a hallgatók gondozása sok félelmen keresztül segítette őket. A 3. félév végén megkérdeztük tőle, hogy ha ilyen jól érti ezt a nehéz tudományterületet, sok főiskolán előszeretettel használják a jegyzeteit és úgy tud tanítani, hogy meg is értjük, akkor miért nem doktorált le? Erre ő azt felelte, hogy nem értem rá, mert mindig jöttek a hallgatók... Majd a következő félévtől jött egy másik oktató, aki már doktorált és a maximális kognitív tudása minden kétséget kizárt. Úgy mutatkozott be, hogy ő a háromismeretlenes egyenletrendszerét még fejben oldja meg, amit azonnal szemléltetett is. Soha egy kérdés nem volt a hallgatók felé. Attól a félévtől a hallgatók eredményei radikálisan csökkentek.

Valójában félünk az igazi és mély változástól, talán nem hisszük, hogy képesek lennénk felismerni problémáink okát? Mélyebb változásokat indítani először önmagunkban és aztán a környezetünkben lehet. Ez a sorrend nem felcserélhető. Csak egy közösség értékek mentén elkötelezett ereje és elszántsága oldhatja fel a tanulás-fejlesztő folyamatában a félelmet és ebben a környezetben lehetnek valódi emberi találkozások és valódi interakciók.

Hogyan valósulhat meg az a figyelem, amelynek fogadnia kellene a jövő generáció szellemi impulzusait? Hogyan találunk rá arra a nevelési útra, amelyen jelen időszakban leginkább járnunk kell, hogy segíthessük ránk bízottakat az emberré válás és egy szakmába, a földi életbe való belenövekedés útján?

Csak néhány jelenséget említünk:

- ha az emberi érzelmeket az oktatásban egyre inkább háttérbe helyezik, ez egyebek között a passzív tudás „felvételt” eredményezi
- az egyoldalú szakmai specializáció beszűkítő, sok kedvezőtlen szociális és személyes mellékhatása van
- egyfajta egyoldalú tudományos autoritás érvényesítésekor, gyengül az önálló ítélőképesség, általános problémamegoldó képesség
- az erősen kondicionáló hatású képzés, sokszor csak később jelentkező foglalkozási deformációjában nyilvánul meg, amely a munkaerőpiacon sikertelenséghez vezethet

A XXI. századi fejlesztési folyamatnak két fontos szempontnak kell megfelelnie:

- Először is a hivatásnak, a szakképzettségnek kell előtérben lennie. Minden tudományág más tanítási módszert igényel, amelyre a tanítványaik impulzusait felvéve magukba a szakma képviselői és elszánt tanárai közös erőfeszítéssel kell, ráleljenek. Tehát szükség van egy általános és egy szakterületenként differenciált pedagógiára és módszertanra.
- Másrészt a szakmájára, a hivatásra kiképzett ember, ha kilép a gyakorlati életbe, a társadalomban valamilyen helyet, pozíciót foglal majd el. Ez követeli meg a képzéstől, hogy a szakmai képzettség mellett magasrendű emberi képzettséget is adjon, hiszen jelen kultúra hordozójának és átalakítójának kell majd lennie.

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 következőképp 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 képzésnek élet-és szakmai gyakorlat orientáltnak kell lennie. A képzők célja nem az, hogy saját felfogásukat közöljék, hanem fel kell váltani olyan oktatásnak, azt, hogy kifejleszti az önálló ítélőképességet és felébreszti a képességeket, ahelyett, hogy meggyőződéseket közvetítsen. „Egy műszaki főiskola dékánja elmesélte, hogy sokszor kellett átadnia diplomát olyan mérnököknek, akik letették a vizsgákat, annak ellenére, hogy meg volt győződve arról, hogy nem igazi mérnökök. Megkérdezve, hogy mit ért „igazi mérnök” alatt, elmondta, hogy milyen kulturális és szociális felelősségük kellene, hogy legyen azoknak, akik egy tudományos kutatás vagy gyártás élén állnak; de kiképzésük folyamán egyáltalán nem lettek előkészítve arra, hogy ilyen felelősséget vállaljanak. Sokan vezetők lesznek, de sohasem tanulták meg, hogy embertársaikat korszerűen vezessék. Tehát itt is hiányzik az általános emberképzés.” (Houten, v. C., 1993)

A holisztikus látásmód kialakításának jelentősége is egyre nagyobb a fejlesztések során. Ennek tükrében a jelen munka ennek a szemléletnek az előmozdításának lehetőségeit és korlátait is vizsgálja az oktatás keretein belül. Például, a tanulási környezetet ennek a látásmódnak az előmozdítására tervezték-e, amelyek az együttműködés kapcsán válnak relevánssá. A munka részeként a gyakran háttérbe szoruló érzelmi intelligencia fejlesztésének fontosságát is részletesen bemutatjuk, mint ennek bármely fejlesztő munkának tanulási célját. Részletesen elemezzük az alap emberi félelmeket és az ezt rendszerbe foglaló elméleteket. Ezekre építve egy oktató vagy fejlesztő szakember meg tudja különböztetni a tanulási célokat a tudás, a készségek és az attitűdök cselekvési dimenziói mentén. A tanulási folyamatok értékeléséhez olyan eszközöket lehet kifejleszteni, amelyek zökkenőmentesen integrálhatók a fejlesztő folyamatokba, mivel támogató és értékelési funkciókat egyaránt ellátnak. A könyv pedagógiai rendszere alapvetően a Riemann-Thomann személyiségmodelljén alapszik, de konkrétan lebontja a pedagógia és a fejlesztés területére. Ezáltal egy oktató-fejlesztő alaposabban megvizsgálhatja az egyéni tanulási folyamatokat és személyre szabottan képes felépíteni a képzést. Ezenkívül elemzésre kerül az egyéni tanulási magatartást befolyásoló tanuló személyiségjegyeinek összefüggései.

Egy oktató, képző, tanácsadó, coach akkor lesz sikeres, ha az adott helyzetnek és a környezeti kihívásnak megfelelő módon tud cselekedni, a módszereket és a pedagógiai folyamatokat rugalmasan tudja alkalmazni. Ez a rugalmasság a tapasztalat növekedésével alakul ki. Az itt bemutatott technikák és rendszerek ezért olyan kiindulópontként értelmezendő, amely a mindennapi helyzetek megoldásához iránymutatást nyújt. Jó alapot nyújtanak a képzéshez és továbbképzéshez a tanácsadás, a coaching folyamatokhoz. Minden példát a

maga helyén célszerű kezelni. Például egy tanácsadási gyakorlatban a tanácsadás valószínűleg soha nem fog szigorúan az itt bemutatott rendszer szerint zajlani. Ez csak orientációként szolgál, különösen a saját tevékenységre való későbbi reflexióhoz. Ezért képző képzésének van egy informális fejlesztő célja: mindig arra kell törekednie, hogy egyre inkább elszakadjon a strukturált utasításoktól, és saját egyéniségét és személyiségét fejlessze tanárként, oktatóként, tanácsadóként, coachként, témavezetőként. (Peters-Kühlinger, G.; Friedel, J., 2012)

Sok izgalmas felismerést, szórakoztató kipróbálást, kísérletezést, tanulást és élvezetet kívánok az olvasóknak saját munkájuk reflektálásához.

A könyv felépítése

A könyv úgy van felépítve, hogy a neveléssel, oktatással, képzésekkel kapcsolatban állókat fokozatosan vezesse be a módszertani lehetőségekbe, gondolatokba.

Az első fejezet: az érzelmi intelligencia oktatási aspektusairól szól. Korlátokról, amelyeken át kell vezetni egy résztvevőt, vagy diákot. Olyan példákkal találkozhat az olvasó, amelyek segítenek a holisztikus oktatási tevékenység tervezésében. Összefüggéseket mutat be a résztvevői teljesítmény és a képzői gondolkodás között.

A második fejezet: a Riemann személyiség dimenziókat mutatja be. Milyen félelmek jelennek meg egy oktatási szituációba. Milyen típusú tanulókkal találkozhat egy oktató egy képzési folyamatban. Ebben a fejezetben az elmélet és a gyakorlati példák mellett egy tesztet is talál az olvasó. Ennek a gyors tesztnek az alkalmazásával az egyéni vagy csoportos képzési folyamat könnyebben tervezhetővé válik, úgymond a résztvevők aktivitást növelő oktatási modell kerül bemutatásra.

A harmadik fejezet: tartalmazza azokat a módszertani elemeket, fogásokat, hogy egy bizonyos orientációjú résztvevő számára melyek az aktivizáló módszertani elemek és mely eljárásokkal lehet fejleszteni, más orientációs környezetbe is aktívan tartani. Külön részben kerül bemutatásra a Riemann-Thoman rendszerre épülő hatékony kommunikációs eszköztár.

A negyedik fejezet: a hatékony pedagógiai kommunikációt segíti elő. A megismert rendszerre épülő interperszonális kapcsolódási lehetőségek segítségével rendszer szinten tudja egy oktató elemezni és szükség szerint alkalmazni vagy korrigálni a saját kommunikációs stratégiáit. Számos esetben egyszerű stílusváltás elegendő a tanuló aktivizálására.

Az ötödik fejezet: bemutatja, hogy a Riemann-Thoman rendszer alapján miként lehet tudatosan tanulói közösségeket létrehozni. Miként lehet ezen rendszer alapján minden résztvevőnek megtalálni a helyét. Milyen együttműködési formák segítik az aktív tanulói lét megélését.

A hatodik fejezet: segítséget nyújt az oktatók és képzők számára, a tudatos ön- és módszertani fejlesztésre. Mely kompetenciák erősítése segíti elő a résztvevői aktivitást, hogy tudjuk a mai gyermekeket és felnőtteket úgy támogatni, hogy ne veszítsék el a motivációjukat. Milyen más oktatói szerepek vannak még egy hatékony tanulási folyamatban.

Célszerű a könyvet előlről feldolgozni, majd az egyes témákhoz tartozó sajátélményeket felkutatni és tudatosan elmélyíteni. Természetesen csak a könyv tartalmával való foglalkozás rengeteg tudást és készséget adhat. Ez különösen igaz a tapasztalt oktatókra, akik ezeket az elveket a maguk természetességében használják.

A kezdők számára tanácsos a könyv tartalmát csoportosan feldolgozni, ideális esetben tapasztalt kollégák vagy gyakorlott oktató irányításával, képzés vagy továbbképzés részeként. A tapasztalatok rendszerszintű átadásával sok egyéni negatív élmény kerülhető el.

A könyv célközönsége

Ez a könyv olyan képzőknek, oktatóknak, tanácsadóknak szól, akik szeretnének tenni egy olyan iskolai és oktatási kultúráért, amely lehetővé teszi a fiatalok és a tanulásban résztvevő felnőttek egyéni támogatását az értelmi, érzelmi és szociokulturális fejlődésükben. A könyv személetet ajánl és javaslatokat kínál minden képző számára a mindennapi munkájuk, gondolkodásuk strukturálására a munkahelyükön.

A könyv elsősorban arra törekszik, hogy a tanári hivatásnak nagyobb létjogosultságot, elismerést szerezzen és arra a meggyőződésre támaszkodik, hogy az egyetemeken az oktatói munkának önálló hivatásnak kell lennie. Így növekedni fog az igény jó tanárok képzésére. Ehhez azonban új fogalmi és módszertani alapokra, valamint a felnőttek tanulási folyamatainak mélyebb megértésére van szükség. Jelen írás azt célozza, hogy a középfokú oktatásban folyó képzés és felnőttképzés alapjául szolgáljon, még akkor is, ha ez csak egy kezdet. Legyen többeknek segítség és indíttatás ahhoz, hogy önálló tanulási-tanítási folyamataikat fejleszthessék és elmélyíthessék. Továbbá legyen segítség a fókuszpont váltáshoz, önmaguk és képzéseik megújításához.

Ezt a könyvet bárki használhatja, akinek köze van a tágabb értelemben vett oktatáshoz, neveléshez és tanácsadáshoz. Alkalmas mind képzések és továbbképzések alapjául, mind saját szakmai munkájának reflektálására és továbbfejlesztésére. A célcsoportba tartoznak a pedagógusok, egyetemi oktatók, tanácsadók, szervezetfejlesztők, vezetők, személyzeti tanácsadók és minden szakma, amely a legszélesebb értelemben vett intraperszonális munkát végez, akár az oktatásban, akár a tágabb értelemben vett munkaerőpiacon. A könyv példái gyakran iskolai környezetben való munkát mutatnak be, de ezeket a példákat a felnőttképzésben, vagy egyéni munkában dolgozó kollégák könnyedén értelmezni tudják a saját területükre.

1. Az érzelmi intelligencia oktatási aspektusai

„Az érzés az, ami az embert gondolkodásra serkenti, és nem a gondolkodás az, ami őt érezni ösztökéli.”

G. B. Shaw

Ideális esetben az emberi én tudattalan énvédő mechanizmusainak kielégítő működése, azaz a szorongás megfelelő elhárítása biztosítja jó lelkiállapotunkat és teszi lehetővé, hogy a külvilág felé fordulva végezzük feladatainkat és éljük az életünket. Tanítani, fejleszteni kapcsolat nélkül aligha lehetséges. Az oktató, vagy fejlesztő elsőrendű eszköze saját személyisége, annak érettsége, valamint tudatállapota, ahogyan a dolgokat szemlélni tudja. Megfelelő érzelmi intelligencia nélkül kevésbé lehetünk tudatosak. Ezért nap, mint nap fontos lenne azon terület emberi fejlesztése, ahová a jövő nemzedéke érkezik. Személyes tanári és szakmai tapasztalatom van mindarról, hogyan emelkedik meg az óráimon való részvétel, hallgatóim lelkesedése, bevonódása és tanulási potenciálja, fejlődés iránt elköteleződése, pusztán azáltal, hogy én magam másként –érettebben- vagyok jelen az óráimon emberként és szakemberként. Mindez tesz elkötelezetté egy oktatót, hogy foglalkozzon a saját személyiségfejlesztésével, valamint önismeretének bővítésével.

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. Viszont ezen a területen is vannak kritikai vélemények és viták. Számos kutató még mindig kételkedik, hogy az érzelmi intelligencia ad-e valami többletet a kognitív képesség változóhoz. (A., Bastian, & Nettelbeck, 2005)

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 többe 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) Bár mindkettő képzéssel javítható és idővel meg is változhat, az EQ megkülönböztethető az IQ-tól abban az értelemben, hogy képes az érzelmekkel a környezeti ingerekre reagálni.

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 relatíve új kifejezés, bár áttételesen már Platón, 2000 évvel ezelőtt is foglalkozott vele és kijelentette, hogy minden tanulásnak érzelmi alapja van. (Bollokné Panyik, 1999)

A pszichológusok munkájának eredménye, hogy a 19. században elkezdték összekapcsolni az érzelmeket a gondolkodással, amihez további kutatásokra volt szükség az érzelmek és a gondolatok viszonyáról, így az érzelmi intelligencia definíciója hivatalosan is létrejött. Ha az EQ arra utal, hogy egy ember képes azonosítani és kezelni saját érzelmeit valamint mások érzelmeit, akkor ennek a területnek a kutatása és fejlesztése a pedagógusok körében elsődleges.

A bemutatásra kerülő pszichológiai aspektusok közös jellemzője az EQ tekintetében, hogy minimum három területet különböztethetünk meg: érzelmi tudatosságot, azaz saját érzelmeink azonosításának képessége; az érzelmek (ki)használásának képességét, és olyan feladatok esetében való alkalmazását, mint a problémamegoldás. Harmadsorban a látszólag kognitív alapon történő gondolkodás, valamint az érzelmek kezelésének képessége, mint önálló terület. Ez magában foglalja a saját érzelmeinknek szabályozását, és ha szükséges, az emberek motiválását vagy megnyugtatót is. Tehát elfogadható az a nézet, hogy az érzelmi intelligencia túlmutat a pusztán kognitív területen, mivel az affektív tartomány egyes elemeit is magában foglalja.

Az oktatás integratív alap törvényszerűségei

Az oktatás sok területen, különböző formákban valósul meg az emberi élet során. Próbáljunk meg olyan alapelveket lefektetni, amelyek minden képzésnél lényegesek, tantárgy és életkor függetlenek. Minden ember életében lehetnek olyan pillanatok, válságok, amikor nem tudja hogyan tovább. Az oktatás folyamatában is többször megjelenik. Gondolatok nem igazán találnak megoldást, érzések ide-oda hullámoznak, az akarat lebénulhat, bizonytalanná, tanácstalanná válhat. Ez az a pillanat, amikor az ember belsőleg aktívvá válhat,

amikor el kezdi keresni az okait és a céljait a külső-belső történéseknek. Sokszor megrendül a biztonság és a bizalom, minden, ami eddig magától értetődő volt és értéket képviselt, összeomlik. Úgy érzi pl. egy oktató, hogy valami mást kell tenni. Kétség, félelem ébred az emberben. Biztonságot csak saját magunk belsejében találhatunk, amennyiben sikerül elegendő belső erőfeszítést hoznunk érte. A félelmekkel való megküzdésnek tétje van. Akinek sikerül, az tovább tud haladni a saját útján, egy másik szintre lép a fejlődése. Vagy valahol megáll, esetleg a félelmeivel szembe valami addíció irányába menekül. Ekkortól már nem kizárólag a pedagógia területe jelenhet meg, hanem egyéb ellátórendszereké. Most maradjuk a pedagógia területén.

A korszellem saját akaratunk felébresztését kívánja meg, ezért minden oktatásnak és képzésnek azt a célt kell kitűznie, hogy az ember önálló akaratának felébresztését tegye a képzés alapvonásává. Ez az első alaptörvényszerűség.

Az önálló tanulási akarat az emberi én természetével függ össze, amely rokon az akarattal. Az akarat elsősorban egy életerő, életenergia, amely testhez kötött és valamennyi testi aktivitást kísér. De van egy eredeti „szellemi hő”, a biológiai akaraton kívül, amely akkor jön létre, ha az én lelkesedik valamiért, amely számára értékes, jó, vagy szép. Ha ezt a lelkesedést tevékenység követi, akkor az én és az akarat összekapcsolódik. Tevékenykedni valamiben, ami valóban lelkesít, ez már maga az akarat felkeltése. A tanulási folyamat jelentős része ebből a „hőfolyamatból” jön létre. A tanulásban működő három rendszerint öntudatlan hajtóerő a minden emberben élő biológiailag kötött akaratot képviseli: a megismerési-, a fejlődési-, és javítási hajlamot.

- A megismerési vágy a világ alapjaiba való belenövekedést segíti, egy állandó folyamatot tart fenn, amely az emberi rejtély megfektetésére törekszik. Célja megtalálni a hidat, amely a világ és saját magunk megértéséhez szükséges.
- A tanulási folyamatban alapvető erő az emberi lélek fejlődési vágya. Az életút során az egyes életszakaszokban újra és újra átformálódik, változik, másképpen élünk és tanulunk életünk korai, vagy későbbi szakaszaiban.
- A legtudattalanabb akaraterő a jobbá tevés szándéka és az az érzés, hogy mindent jobban is tehettük volna. Tudomásul vesszük ugyanakkor, hogy még nem értük el a tökéletes emberfokot.

Képzőként alapvető kérdésünk az lehet, hogyan tudjuk felébreszteni a ránk bízottakban ezeket a belső hajtóerőket? Ez megfelelő és hatékony módszertant valamint magas érzelmi intelligenciát kíván. Ezek segítségével az oktatók felvértezik a tanulókat önállósággal, támogatja belső autonómiájuk kialakulását, amely az önálló tanulási akaratot és önálló ítélő erőt felébreszti, amelyet a fent

említett alapvető indítékok állandóan táplálnak. A képző intézményeket pedig abból a szempontból kellene megvizsgálni, hogy képzésük mennyiben fejleszti ki az akaratot és önálló ítélő erőt. Ezt kellene a minőségi oktatás egyik alapprincípiumává tenni.

A második alaptörvényszerűség a tanulási folyamat során felébredő ellenállásokon való folyamatos munkálkodáson alapszik úgy, hogy mindhárom korlátot ugyan akkorának ismerjük el. Ezen ellenállások, mint három akadály nyilvánulnak meg a gondolkodás-érzés és akarat világunkban. Úgy éljük meg, mint legyőzhetetlen korlátot, amely félelmet, vagy ellenérzést okoz bennünk. Ezt sokszor annak az érzése kíséri, hogy kevésnek, gyengének érezzük magunkat, vagy, hogy nem tudunk megküzdeni az elénk tornyosuló feladattal. Ezért bátorságra van szükségünk, hogy megfigyeljük ezen érzéseket és a tudatunkba helyesen emeljük ne csak az analitikus intellektualizációt használva, hanem egyfajta integratív szemléletmódot, amely az érzések jobb megértését teszi lehetővé.

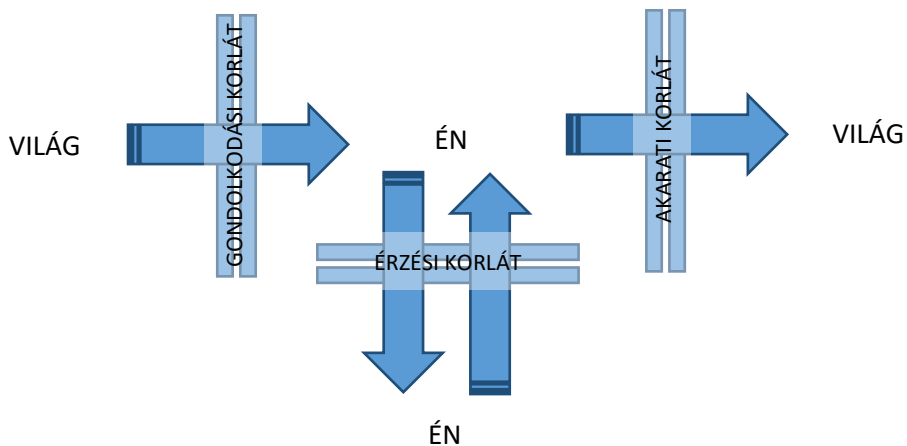
Érzésvilág kétfelé irányul: a gondolatvilágunk és az akaratvilágunk felé. Ezért fontos megtanulni, hogy az érzésvilágunkat hogyan tudjuk a gondolkodásunkkal átvilágítani és hogyan lehet az akaratőr segítségével a pozitív érzéseket megerősíteni. Az oktatásnak és a képzésnek fel kellene ismernie, hogy a tanulási folyamat lényegében e három ellenálláson való folyamatos munkálkodás egyensúlyának helyes mértéke. A valódi változást a helyes arányok megtanulása okozza.

Minden képzés, amely nem kiegyensúlyozott módszertani elemekkel van segítve, az a három akadály közül az egyiket túlhangsúlyozza, a tanulót kimozdítja az egyensúlyából és ez hosszú távon több veszéllyel jár. „Az intellektuális túlhangsúlyozás a gyakorlati tettek kiegyensúlyozó kapcsolata nélkül, a képességek begyakorlása, az igazi felismerő megismerés nélkül. Tehát az intellektualizálás és csupán a betanulás az érzésvilág kiértékelő, összekötő személyes eleme nélkül, kétséges deformációkhoz, megkeményedéshez, egyoldalúsághoz és a teljes emberi tanulási folyamat károsításához vezet.” (Houten, v. C., 1993)

Ezért rendkívül fontos alap törvényszerűség az oktatásban és a tanulási folyamatban a három ellenálláson: a gondolkodási korláton, az érzés korláton és az akarat korláton való folyamatos kiegyenlített munkálkodás. Ezt az egyensúlyt nehéz megteremteni, mivel az ember maga is hajlamos egyik-másik korlát túlhangsúlyozására. Viszont a képzési színtereken erre az „akadályegyensúlyra” való törekvés, az ellenállásokkal való munkára felépített tanulási folyamat -amely egy állandó belső erőfeszítést kíván-, végül meghozza gyümölcsét és a kreatív,

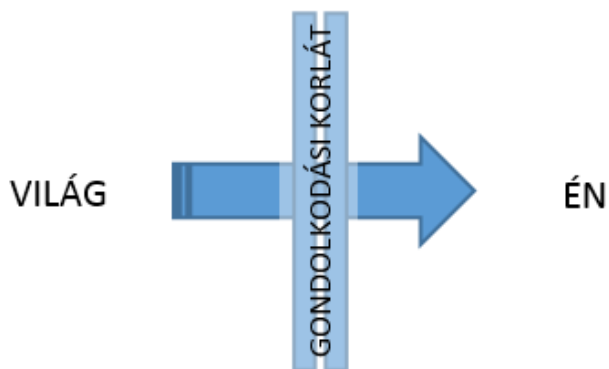
problémákat konstruktívan megoldó képességeket hozza létre és morális erőket épít fel a tanulóban.

Nézzük meg egyenként ezt a három belső ellenállást, mint a tanulás folyamatában megjelenő és leküzdendő akadályt.



1. ábra. A tanulás folyamatában megjelenő és leküzdendő akadályok
(forrás: (Houten, v. C., 1993))

A gondolkodási korlát



A megismerésre törekvő ember mindig újabb kihívásokkal találkozik, amelyekből felismerheti kognitív -azaz gondolati korlátait. Fel kell ismernünk, hogy a konkrétumok, a pontos részletek megfigyelése vagy az absztrakt, intuitív valóság megragadása a könnyebb számunkra. Ez egy olyan küszöb, amely a világ és az emberi én között helyezkedik el. Gondolkodási modelljeink csak a világ egy részét

segítik megismerni, a többi realitás rejtett és megismerésre vár. Ezt a korlátot már a kisgyermekkortól megpróbáljuk leküzdeni. Sok szülő számolt be olyan történetekről, amikor a gyermeke, aki a járás kezdeti szakaszában jár, komoly gondolkodási fázisokon keresztül jut el az egyik helyről a másik helyre. Mondjuk a földről az ablakpárkányig. Ez a gyermek számára egy nagy kihívás, hogy ki tudjon nézni a világos ablakon, meg tudja látni, hogy mi is van odakint. Ez a tevékenység hosszú ideig tart, sok kudarc árán. A környezetét a gyermek teljesen kikapcsolja. Nem számít, hogy ott vannak a szülei, a testvérei. Nem számít, hogy szól a zene, hiányos az öltözéke. A cél az ablakpárkány. Annak a szülőnek, aki már végignézte ezt az építkezést, amikor a játékait, kis székét, kis asztalát felhasználva egy egész lépcsőrendszert épít fel a céljai érdekében komoly kihívást jelent. Hisz mit tegyen? Segítsen? Akadályozza meg a folyamatot, amelyben azért komoly kockázatok vannak? Vagy magyarázza el, hogy mit miért szabad, vagy nem szabad? Mindegyik megoldás azt a veszélyt hordozza, hogy megakadályozza a saját gondolkodásának a fejlődését. Az ok-okozati összefüggések megértését, még ha egy nagyon egyszerű helyzet is áll elő. Tehát a kisebbik kockára a nagyobb nehezen fér rá. Az eredmény általában a siker. Eljut a gyermek az „A” pontból a „B” pontba. És mit eredményez ez? Egy újabb kihívást. Ahol a pontok helye relatíve már megváltozik. Természetesen hozzá kell tenni, hogy szülőként elég izgalmas korszak ez!

Gondolkodási korlátainkon való munkálkodás feladatai lehetnek:

- kérdező, kutató magatartás a tudás passzív felvétele helyett
- ápolni kell az objektív megfigyelés képességét mind egyik érzékszerven keresztül, éppúgy, mint a gondolkodási képességet, csak a kettő együtt vezethet az igazsághoz
- a gondolkodási képességünkben fel kell ismerni a konvergens és divergens gondolkodás közötti képességet és mindkettőt párhuzamosan kell tudni használni. A konvergens gondolkodás fejlesztésére fókuszált figyelem és erőfeszítés, koncentráció szükséges, végigvinni egy gondolkodási folyamatot ok-okozati összefüggések és logikai láncolat szerint lépésről lépésre egzakt végeredményre jutva. A divergens gondolkodás fejlesztésére csupán fel kell ismerni, hogy rendelkezünk egy intuitív érzékelő képességgel és meg kell nyitnunk magunkat ennek a gyors érzékelő és spontán, kreatív gondolkodási és megismerési módnak
- meg kell tanulni különbséget tenni a között, amit tudunk és a között, amit megértünk. A valódi megértés és tanulás csak mindhárom korláton való munkával lehetséges!
- fel kell ismerni, hogy saját gondolkodásunkban hol lehetnek egyoldalúságok, analitikus, vagy szintetikus, képszerű, vagy leíró-e a gondolkodásunk

Minden embernek más a gondolkodásmódja, ezért a képző tanár soha nem tud mindenkinek eleget tenni. Ez azonban azt követeli meg tőle, hogy a gondolkodási korlátnál tanácsadó legyen a korlát megállapításában és annak leküzdésében. A tanítvány megtanulja, hogyan álljon egyre nyíltabban szemben a világgal, hogy annak igazságait jobban megérthesse; hogy minél inkább elkerülje azt a tanulási hibát, hogy tartalmakat hiányosan, mélyebb megértés nélkül vegyen fel. Alapvető morális erő, amely ezen a korláton való munkálkodás során épül a odaadás érzése, tisztelet a világ dolgai és a másik ember iránt. Valamint gyermeki rácsodálkozás és az értékek felismerésének képességét adja.

Érdemes tehát ezt a korláttal való megküzdést kisgyermekkorban elkezdni, hagyni. De tehet valamit egy képző, ha a gyermeknek ez a korlát nagyon erős és sok kudarc után már a motivációja sincs meg? A pedagógia egyik csődjének tartom, ha egy tanulónak mindig csak egy kérdése van: „hányadik oldaltól, hányadik oldalig kell megtanulni?” Ekkor a gondolkodása már végletesen leszűkült. Csak túl akar lenni a feladaton. Mi is hiányzik ebből? Az a gyermeki izgalom és érdeklődés, ami az egyéves gyereknél még meg van. Természetesen kellenek a keretek az oktatásban, de az, hogy ki hogyan jut el a célig az már tanuló függő. Az egyéni tanulási utaknak a jelen században egyre inkább dominánsabbnak kell lenni. Viszont a mai kor a gondolkodási korláttal való megküzdést nehezíti is. Például a folytonos megszakításokkal. Embertől függ, de egy elmélyült gondolkodás beindulásához több perc nyugalomra van szükség és ez a folyamat minden megszakítás után alapvetően újra indul. A jelenkor figyelemhiányos gyermekeinél és felnőtteinél is megfigyelhető ez a folyamatos megszakításokkal teli élet.

A korlátok leküzdésénél egy fontos tényrt le kell szögezni! Bármikor újra lehet kezdeni. Nincs olyan tanuló, felnőtt, akiről le kell mondanunk! Esetleg az oktató, képző módszertani diverzifikációját és az érzelmi intelligenciáját kell fejleszteni.

Az érzési korlát



Itt egy olyan ellenállással találkozunk, amely saját érzés-világunkban nyilvánul meg. Ez nem a világ-én viszony, hanem az én-én viszony és mind a képzőre és mind a résztvevő diákra vonatkoznak. Az érzéskorláton való munkálkodás önismeretet ad, felszabadulást és a személyiség belső érettségét vonja maga után, amely során megtapasztalhatjuk, hogy saját érzéseink szintén lényeges elemei a megismerési, tanulási folyamatnak. Mégis képzők és a tanulási folyamatban résztvevők számára ezen a korláton történő munkálkodás tűnik a legnehezebbnek és a legkevésbé elfogadottnak.

A képzőkön is sok ellenállást észlelhetünk, és kimondottan ellenükre van, hogy az érzési gáton való belső munkát a tanulási folyamat részének tekintsék. Itt a képző saját küszöbe előtt áll. Döntenie kell, hogy bevonódik és átéli saját érzésvilágát és integrálja-e a tanulási folyamatba, hasonlóra ösztönözve diákjait is, vagy megmarad a tapasztalás és megítélés átélés nélküli deformálódott, autoriter és kondicionáló pozíciójában. A személyes érzésvilág kizárásával azonban a tanulási folyamat nem járulhat hozzá a kiegyensúlyozott felnőtté váláshoz. Az érzési gáton való munka nemcsak önmagunk megismerését hozza el, hanem a transzcendenshez is elvezet. A képző részéről barátságos, megértő, empátikus és értékeket felismerő, sohasem bíráló magatartás szükséges.

Csak ezen a korláton való munkálkodás vezet bármilyen tanulást az önmegismeréshez. A képző segítő beszélgetésekkel támogathatja tanítványait ezen az úton. De elismerjük, hogy bizonyos bátorsággal, elszántsággal és önismerettel kell rendelkeznie, hogy ezen a korláton dolgozhasson a tanítási folyamatban és azt is tudjuk, hogy erre egyelőre nincs kiképezve. Sok esetben ezen központi területen való munkálkodás hiánya miatt utasítják el a diákok a tanítási folyamatot.

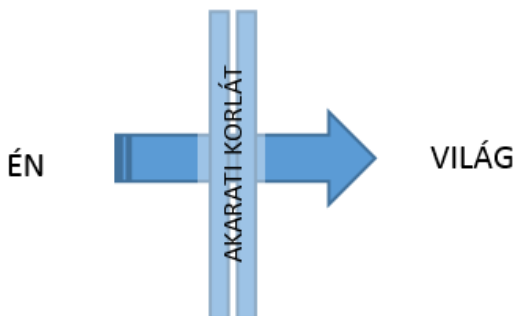
Ezen a korláton való munkálkodás az emberi kapcsolatok kialakítására leginkább szükséges szeretetképesség morális erőit építi fel, amely a másik énnel való mély együttérzésen és empátián alapul.

A gondolkodási és érzelmi korlát sokszor össze is adódik. Példaként említhetnénk a felnőttkori ADHD-s eseteket. A három gyermekkorban meglévő klasszikus jellemző, a figyelmetlenség, a hiperaktivitás és az impulzivitás csak részlegesen jelennek meg a felnőttek lehetséges tüneteinek teljes spektrumában. Ezek alapvetően gondolkodási korlát béli hiányok. Ezért szükségesnek tűnik e jellemzők bővítése. (Southam-Gerow, M. A.; Kendall, P. C., 2002) Az utóbbi évek különféle tanulmányai és empirikus eredményei azt sugallják, hogy a felnőttkori ADHD spektrumát ki kell terjeszteni az érzelmi diszreguláció területével is. Az érzelmi túlreagálás relevánsan befolyásolja a labilitást. (Barkley, 2006) Konstrukciójában is fontos szerepet játszik az érzelmek szabályozása. Elméletének öt fő konstrukciója: gátlások, non-verbális munkamemória (önirányító érzékelés, különösen vizuális képek), verbális munkamemória (önirányított beszéd), helyreállítási képesség (alkotóképesség kibontakoztatását, problémamegoldás, és célorientáció), valamint az érzelmi – motivációs önszabályozás. Az érzelmi diszregulációt, hívjuk érzelmi impulzivitásnak is. Az érzelmi impulzivitás tünetei (Barkley, R.A.; Murphy, K.R., 2010) szerint ezeknél az embereknél a következők:

- türelmetlenek;
- gyorsan megharagszanak;
- könnyen frusztrálódnak;
- túlreagálnak;
- könnyen felindulnak;
- könnyen elveszítik az önuralmukat;
- érzékenyek/bosszantók

Az érzelmi impulzivitás tüneteinek szignifikánsan nagyobbak az ADHD-s embereknél. Ezenkívül érzelmi diszregulációnak tüneteinek vannak úgynevezett kísérő rendellenességei (pl. Alvási problémák, szomatikus panaszok, szorongás, ellenálló-dacos tünetek) és ez már befolyásolja az egyén életminőségét. (Corbisiero, Stieglitz, & Retz, 2013)

Az akarati korlát



Az akarati ellenállás alapjellege a szorongás, amely rejtetten él bennünk. Az akarati korlát egyfajta cselekvési korlátot jelent. Ez az én és a világ kapcsolata. A bennünk munkáló alkotási vágy, jobbítási szándék olyan akarati impulzus, amely cselekvésre ösztönöz. Hatni szeretnénk a világra. Tenni valamit, ami változásokat indít el. Tudatosan felmérve a lehetséges hatást, vagy ösztönösen, belső tudattalan hajtóerő révén. Több ember a cselekvésből tanul, megismer valamit a világ tevékeny megragadása által. Ők az extrovertált beállítódásúak. Azok, akik felfedező úton haladnak, szívesebben kísérleteznek. A mai információs technológia korában ezek a tettek sok esetben előre adottak, nem az én tudatos vezetésével történnek és nem a személyes önálló akarat megragadásával történnek. Sokszor manipuláltak. Vannak, akik tartózkodnak a hirtelen cselekvéstől, introvertáltak és először szükségük van arra, hogy átgondolják, mielőtt cselekszenek. Sok esetben ennél ezen korlátnál akaratbénulás lép fel, amely gátolja a cselekvést és megakadályozza azt, hogy aktívan közelítsük meg a gondolati, érzésszerű és akarati ellenállásokat. Képző intézményekben sokszor az a tapasztalatunk, hogy tanítványaink tanulási akarata túl gyenge, hogy hamar feladják, ha nehézségekkel találkoznak, kevés a kitartásuk és így tovább. E mögött szorongások vannak, amelyek gátként hathatnak. Egy tanulási folyamatban a legfőbb probléma az akarati régióban nyilvánul meg. Vagy az élettől, a változástól és a jövőtől való félelem gátolja az aktivitást és egyfajta bénultsághoz vezet vagy egyfajta gépies cselekvés történik, amely nem tartalmazza azon megismerési, fejlődési és jobbítási szándékot, amely emberi és szakmai fejlődéshez, a tanulási folyamat magasabb rendű és helyes megéléséhez vezet. Ezért a képző legfontosabb feladata felébreszteni az önálló tanulási akaratot önmagán is megtapasztalva mindhárom korláton való munkálkodás belső erőfeszítésének útját. Ezért a képzői, oktatói hivatás folyamatos belső megfigyelést és a személyiség elevenségének, rugalmasságának, spontaneitásának, azaz interakcióra, fejlődésre, önismeretre, tanulásra való képességének fenntartását igényli. Egy olyan részvételt kíván meg a tanulási folyamatban, amely a saját személyiségének aktív bevonását igényli. Az ennek

való megfelelés és az ebben való részvétel olyan hivatás, amely hasonló készségek, képességek meglétét és érettségét igényli.

Néhány inspiráló módszer a tanítványaink önálló akaratának való felébresztéséhez:

- valamilyen kézzel fogható alkotás létrehozása, amely művészi és új elemet is tartalmaz. Az emberben lévő alkotó, kreatív részt szólítja meg és segíti az összekapcsolódást az anyaggal, a fizikai realitással. Beindít egy spontán, kreatív alkotói folyamatot, amely mintául szolgálhat egy mélyebb részvételt igénylő további tanulási folyamatban,
- valamilyen tervezői feladat, munka, projektfeladat, amelynek nem zárt a kimenetele,
- csoportmunka, ahol szükség van az együttműködésre, amely erős elkötelezettséget hív életre és ezáltal különösen tanuló csoportoknál könnyebben lendíti az akaratot mozgásba, mintha az ember egyedül lenne,
- fejlesztő értékelési és visszajelzési formák.

Ezen a korláton való munkálkodás felépíti a morális erők közül a bölcsességet az ébenben, amely tudatos felelősségérzetet és a felelősségvállalás képességét érleli meg.

Láthatjuk, hogy ezen a módon megélt tanulási folyamat meg tudja szólítani az egész embert és konkrét segítséget és támogatást tud nyújtani a szakmára, az életre és a jövőre felkészítő folyamatban.

A harmadik alaptörvényszerűség a képző-oktató és a tanítvány-részrtvevő kapcsolatának helyes értelmezésén és megélésén alapszik. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül ennek a kapcsolatnak múltbéli alakulását és a jelenkori szokásjogot, amelyet megörököl minden újabb nemzedék. Régebben a tanítók, tanárok, professzorok voltak a bölcsek, akik mindentudói voltak az adott tudományterületnek és előírták a szigorúan szabályozott tanulási utat a tanítványuknak, diájuknak, hallgatójuknak, akik tisztelettel vegyes félelemmel és a tananyag iránti teljes odaadással és hűséggel tekintettek fel rájuk. Ezen két alaphangulat még ma is fellelhető a képző intézményekben. Ezért ezek legyőzése és helyes megélése szintén változást és erőfeszítést igényel mind a tanár, mind a diák részéről. A jelen korban inkább célszerű egy olyan megközelítés, hogy egy oktatási folyamatban két ember találkozásáról van szó: a képző és a tanuló, aki jó esetben fejlődni szeretne. Ha ez a felfogás érvényesül, akkor elmondható, hogy ez a folyamat kétirányú. Hisz nem csak az oktató hat a diákra, hanem fordítva is. A jelen korban, amikor az oktatásban dominánsan megjelenik az tanulók irányított tanulási formáinak a menedzselése, hisz az információk jelentős része megtalálható a tanulók környezetében a digitális térben, ez még

inkább igaz. A generációs különbségek rég nem látott méreteket öltenek, valamint az információk bősége lassan már korlátként jelenik meg a pedagógiai munkában. Egyre inkább az tanulókat körbevett információk hitelességének a vizsgálata is megjelenik a fejlesztendő területek között.

Ez a kapcsolat legalább három szinten zajlik.

Az első szinten a képző tananyag és szakmai tudás tekintetében messze előrébb jár, különben nem lehetne képző, oktató. Tudását és tapasztalatát a diák-résztvevő rendelkezésére bocsátja. Szakmai értelemben szakértő a diákja szemében, azaz tudása szerint fölé rendelődik.

A következő szinten, ahol már megjelennek az emberi kapcsolatok, a pedagógiai folyamatban is mindig egyenrangú viszonyra kell törekedni. Ezen a szinten történik az oktató és a tanulásban résztvevő találkozása és a kölcsönös impulzusadása. Egyetlen lehetőség a kapcsolat mélyítésére az egyenrangúság, hisz mindkét fél saját gyengeségeivel valamint erősségeivel jelenik meg a folyamatban. Az alá-fölérendeltségek itt egyenlítődnek ki.

A harmadik szinten a résztvevő áll előtérben, a képző mintegy szolgálja és támogatja tanulási útját. Optimális tanulási folyamat esetében mindkét fél feladata ezen három magatartási módot váltva egyensúlyban tartani és megtalálni a helyes viszonyulást az adott szinteken. Ezen alapprincípium szintén hozzájárul a helyes tanulási folyamat kialakításához.

A negyedik alaptörvényszerűség a résztvevők számára ajánlott magatartás:

- csak akkor fogadjanak el valamit teljes egészében, ha megértették,
- ne utasítsanak el valamit csak azért, mert még nem értik,
- ne csak azért tanuljanak, hogy szakmát kapjanak, hanem, hogy hivatásuk által egyre inkább kiegyensúlyozott emberré váljanak.

Ezen alaptörvényszerűségek a képzési tartalmak átadásáról a személyes emberire való figyelemre és fejlesztésre helyezi át a fókuszpontot. A három korláttal való munkában láthatóan megjelenik a kognitív tudás fejlesztése és meg kell jelennie az EQ fejlesztésnek is. Ez a fejlesztő munkában általában nem jelenik meg direkt módon, ám ha ez nincs jelen, akkor a kognitív terület fejlesztése sem hatékony. Számos esetben a tanulók érzelmi dominánsak a fejlesztő folyamatban. Sokszor hallgatjuk, hogy nem szeretem, utálom, nem áll közel hozzám és megannyi érzelmet vagy érzelmeket kifejező gondolatot a tanulóktól. Így a módszertani rendszer előtt ennek a területnek az összefüggéseivel is érdemes megismerkedni. Főként úgy, hogy a mai pedagógusképzésben az érzelmi intelligencia fejlesztés területe konkrétan nem jelenik meg. Így sokan a pályájukon kell ezen hiányokkal szembesülni.

Az emberi psziché és érzésvilág megközelítése különböző pszichológiai irányzatok tágabb nézőpontjából

Az emberről gondolkodni mindig azon ember és világkép alapján tudunk, amely meghatározza saját nézőpontunkat. Más dimenziók tárulnak fel, ha a pszichoanalitikus, vagy a kognitív-, behaviorista-, esetleg a humanisztikus pszichológia vagy egyéb más személyiség-, képesség-elméletek nézőpontjából tekintünk az adott személyre és az érzelmi intelligenciájára. Persze fontos cél az integratív szemlélet.

A tanuláselméleti megközelítés a személyiséglélektan nagy irányzata, mely viselkedéslélektan/behaviorizmus néven vált ismertté Watson munkássága nyomán 1910-es évektől. Leírása és nézőpontja nem kötődik egyetlen személyhez, mint a pszichoanalízis esetében pl. Freudhoz. Háttere a kísérleti állatlélektan, fő célja a viselkedés tanulmányozása, a tények leírása magyarázatuk helyett. Emberképében az ember jól „programozható”, amely megfelelő ingerfeltételek mellett bármire megtanítható, vagy bármiről leszoktatható. Személyiségnek arra a jellemzőjére fókuszál, hogy milyen ingerre milyen válaszokat ad. A behaviorizmus determinisztikus, de a pszichoanalízissel ellentétben külső determinizmus, hiszen az ember viselkedése szerinte a külső ingerektől függ. A későbbi behavioristák már kevésbé ragaszkodnak ehhez az emberképhez. Az inger és válasz közé már beférkőztek a személy „belső változói”. Hosszú távon ez vezetett ahhoz, hogy a hetvenes években kialakult a kognitív lélektani ágazat.

Innen tekintve az EQ-ra más módszereket használhatunk. Pl. a klasszikus kondicionálás elemi folyamatában egy semleges ingert exponálunk egy időben egy olyan ingerrel, amelynek megjelenése esetén a személy már adja a kívánt reakciót. Itt a tanulás oka az ingerek társítása. Pl. ha valakire egy adott zene megnyugtató hatással van, akkor a vele egy időben adott megfelelően választott versidézet is –ismétlés esetén– megnyugtató lesz. Cselekedtető (operáns) kondicionálás esetében a tanítani kívánt viselkedést, pl. megküzdés nehéz helyzetben követően, megerősítést adunk. Ettől a kívánt viselkedés gyakorisága nő, végül rögzül. Itt a változás tudatosan alkalmazott megerősítés következménye. A kognitív szempontú megközelítés hasonlóan jelentős, hiszen az egyén ugyanazt a valóságot/ingert más és más módon észleli saját belső beállítódásuk függvényében. Nincs objektív észlelés, a valóságot pontatlanul leképezzük tudatunkban, s viselkedésünket is ez határozza meg. Az észlelés az előzetes tapasztalataink által kialakított sémákban történik. Ezek közül jónéhány nem szolgálja megfelelően az alkalmazkodásunkat. (Pintér & Gaál, 2011) Ezek diszfunkcionális attitűdök, amelyek főképp az úgynevezett kognitív triád

elemeiben szerepelnek, mint az önészlelés, a világ észlelése és a jövő észlelése. Konfliktusaink értelmezhetők e modell alapján is és a kognitív tapasztalat a megoldásukra kínál megfelelő lehetőségeket. E rendszeren belül az EQ, vagyis az érzelmi intelligencia fejlesztése jobb keretek között történhet. A humanisztikus pszichológia a pszichoanalízis és a viselkedéslélektan mellett megjelenő másik nézőpont. Emberképében az előzőekben említett determináltságot a szabadság váltja fel, maga a személy kerül középpontba. Az irányzat a viselkedés megváltoztatásában s közvetlen személyes tapasztalást és élményt hangsúlyozza, ahol a tanulók kapcsolódása és abban rejlő érzések szintén fontosak. Kiemelkedő alakja Abraham Maslow, a humán motivációk hierarchikus rendszerének leírója és Carl Rogers munkássága, amely döntő hatást gyakorolt a humanisztikus lélektanra főképpen terápiás gyakorlatával. Rogers 1961-ben az érzelmi intelligencia fejlesztésének eszköztét önmagunk elfogadásában és a tudatosság növelésében látja. Emberképének főbb jellemzője az, hogy az ember több, mint részeinek összege, egyedi személy, akinek választása és döntési lehetősége van, viselkedése –normál esetben- célra irányul, értékei szerint cselekszik, ez képezi identitásának alapját. Emberi impulzusai alapvetően pozitívak, alapvetően fejlődés és megismerés irányultságú. A létezés az emberi kapcsolatokban fejlődik és zajlik. Az ember negatív impulzusai csupán a szeretet és más szükségletek frusztrációjára (általában hiányára) adott pszichés válaszok. A személyiség és annak személyes magja a szelf nyílt, dinamikus, önszabályozó rendszer. E miatt lehet és kell bízni az emberben. A kongruens szelf akadálymentesen képes a viselkedés irányítására. Míg a szelf inkább funkció együttes, az önkép a személy erről való tudását jelöli.

Az önkép perceptuális jellegű, bizonytalan fogalom, benne önmagára reflektál a személy. Az önkép egyik fontos sajátossága, hogy benne az ember szociális kontextusában jelenik meg a másokkal való összehasonlítás által. Az önkép és ideális én távolsága motivációs tényezőként hat a személyiségfejlődésben, optimális távolsága jó alkalmazkodást és szorongásmentességet jelezhet. (Szokolszky, 2004)

Korántsem mindegy, hogy pl. Moreno, vagy Freud szemüvegét hordjuk, miközben olvassuk ugyanazt a dolgot, bár a pszichológiának mindkettő karizmatikus egyénisége. Freud, mint a pszichoanalízis atyja, úgy vallotta, hogy a szavak, „királyi út a lélekhez” és mint tudjuk az ő első kardcsapásai hoztak fényt az emberi psziché szubjektív ismeretlen sötétjébe. Moreno nem bízott a pszichoanalízisben. Nem hitt abban, hogy szavakkal lefedhető és feltárható a teljes psziché. Ennél van elsődlegesebb szint is, a szavak alatti tartomány: a cselekvés és a kapcsolat, vagyis az akció és az interakció szintje. Mindezt a kognitív-behaviorista szemlélet is alátámasztja, csupán más szinten. A pszichoterápia feltárja a belső világot. Ahhoz viszont, hogy intrapszichés

valóságunkat megváltozott viselkedésbe vigyük át, spontaneitásra és kreativitásra van szükségünk. (Ken Robinson, 2011)

Az ember szereti ellenőrzése alatt tartani az élethelyzeteit. A váratlan meglepetés pillanatában azonban elveszíthetjük a kontrollt. Két ellentétes módon fogadhatjuk a meglepetést: félelemmel és örömmel. Vannak olyan meglepetések, amelyek akkora kihívást jelentenek az egyénnek, hogy nem tudja, hogyan kezelje és elveszíti biztonságérzetét. Itt van nagyon fontos szerepe a spontaneitásnak. Fontos tehát, hogy hogyan fordítjuk le belső világunkat egy új típusú akcióra. Tehát nem csak az a fontos, hogy mit tudunk önmagunkról, hanem az is, hogy mit tudunk tenni önmagunkért. Ha az egyén együtt él saját spontaneitásával, kreativitása megtöltheti azt pillanatot, ezáltal szorongása váratlan helyzetben is csökkenni fog. Amikor a spontaneitás nő, a szorongás csökken és fordítva. A spontaneitás szavunk a latin *sua sponte* kifejezésből jön, amely azt jelenti, hogy önmagunk bensőjéből, önszántából fakadó. A spontaneitás át van itatva kettős empátiával, amelyben az együttérzés kölcsönössége folytán a kapcsolatban, adott helyzetben lévők érzései és gondolatai összefonódnak. Ez azt az érzést ajándékozza a cselekvő embernek, hogy „szabadságában áll” úgy reagálnia, ahogyan a helyzet hozza. A helyzetet nem szorongással éli meg, hanem úgy, hogy képes annak uralására. (Moreno, Z.; Blomkvist, L.D.; Rützel, T., 2004)

Bár a meglepetés pillanatában megakadhatunk. Sok helyzetben topogva állunk a múlt hasonlóan becsukódott ajtajai előtt. Ebben a fagyos pillanatban bemerevedhetnek életerőink. Érzelmek pillanatnyi ható ereje és cselekvőképtelenségünk fixációt, komplexusokat, vagy épp disszociációt okozhat. E köré építjük fel kognitív sémáinkat, negatív automatikus gondolatainkat és erre épül fel a diszfunkcionális viselkedés. Az érzelmi intelligencia fejlesztése számomra ezen bemerevedett helyzetek megtalálása és feloldása, hogy az egyén megtalálja és tovább fejlessze saját spontaneitását és adott helyzetben másként reagáljon. Nem elegendő, ha felépítünk egy racionális logikát, mert az bizonyos működőnek tűnő kereteket határoz meg. Ebben a helyzetben az az igazi fejlődés, ha az eredeti reakciónhoz képest, -pl. lebénulás váratlan helyzetben- a reagálásom változik meg. Moreno úgy gondolta, hogy az ember eléggé felkészületlen a meglepetés pillanataira, amiatt, hogy a spontaneitást kevésbé értékeljük, mint a jó memóriát és az intelligenciát. „A természettudományos fejlődés legfontosabb elemének azt a pillanatot kell tekintenünk, amikor egy új kép vagy asszociáció meglepetést kelt, hiszen ez izgatja minden esetben meglehetősen hideg logikát és arra kötelezi, hogy új vonatkoztatási pontokat jelöljön ki”. (Moreno, Z.; Blomkvist, L.D.; Rützel, T., 2004) A pszichodráma technikájában - amely egy cselekvésorientált pszichoterápiás módszer, a személyiséget és annak vonásait, képességeit fejleszti. Ezek nevezetesen lehetnek a kreativitás, spontaneitás, rugalmasság és

más megküzdési stratégiák. A „szerepcsere”, mint módszer a pszichodrámban, a bevonódás elérésének technikája és azt eredményezi, hogy az egyén a szituációt a másik szemével is láthassa, és önmagára egy másik egyén szemével, vagy nézőpontjából tekintsen. (Moreno, Z.; Blomkvist, L.D.; Rützel, T., 2004)

Ez az EQ faktorai közül többek között a perspektíva felvétel/nézőpont felvétel és nézőpont váltás faktorát koncentráltan fejleszti. A helyzetbe való bevonódás rámelegedés, érzelmi bevonódással –warming up- történik, ezért magas szinten fejleszti az empátiát, az együttérzés képességét is, amely fontos alapja lehet annak, hogy a tapasztalat feldolgozásával saját gondolkodásunkat is megváltoztatva későbbiekben másként reagáljunk, azaz akciódúsabbak és spontánabbak legyünk. Mindez megnövekedett érzelmi intelligenciát, nagyobb belső erőt és személyes szabadságot hoz, hogy úgy reagálhassunk, ahogy a helyzet hozza. (Moreno, Z.; Blomkvist, L.D.; Rützel, T., 2004)

Elsősorban mégis a kogníciónk révén próbáljuk megragadni a világot. Nem tudjuk azonban hogyan gondolkodunk. Csak a már készre gondolt válik tudatossá számunkra. Az első cél az lenne, hogy a gondolkodást tapasztaljuk. Mert a gondolkodó emberi lény, amelynek révén a világot megértjük, egyelőre rejtve marad. Annyira beleolvadunk a gondolkodás folyamatába, hogy miközben gondolkodunk, nem tudjuk megfigyelni saját gondolkodásunkat. Tudatosan a gondolkodásra akkor ébredünk rá, ha a gondolkodásunk már véget ért és kiválunk a jelen pillanat gondolkodó-képzetalkotó folyamatából. Innen, a jelen nyugalmaiból ránézhetünk a múltra, a már készre gondolt, „megmerevedett” gondolatainkra. E képesség személyes munka. Csak akkor észleljük a gondolkodásunk által létrehozott múlt és jövő képeit, amikor a gondolatok, mint létrejött „tárgyak” állnak a belső tekintet előtt egy olyan figyelem számára, amely a jelenből néz. Mindehhez szükségünk van olyan szellemi jelenlétre, amely magasabban van, mint a racionális gondolkodás szintje, mint pl. az intuíciónk. Innen megfigyelhetjük, ha a gondolkodásunk előre lefektetett síneken, kész fogalmakban, mozog és elkeveredik más lelki tartományokkal, mint pl. vágyak, emóciók, vagy épp előre gyártott értékítéletekkel, elfogultságokkal, hiedelmekkel. Ennek meghaladása a gondolkodás megtisztítása lenne. Hiszen a képzetalkotás autonóm.

Ha mindezt összehasonlítjuk az érzésvilágunkkal, a legjelentősebb felismerésünk az lehet, hogy az emóciók területén nem rendelkezünk autonómiával. Nem érezhetjük tetszésünk szerint azt, amit akarunk. Ha valamit érzünk valamit, az szinte mindig külső kényszerítések, korábbi megtapasztalások, történések vagy testi folyamatok hozzák létre. Az érzésben nem tudunk újat, dolgot létrehozni, ahogyan a gondolkodás területén ez már lehetséges. Így tehát különbség van az érzelmek és a megismerő érzések között, bár az akadémikus szakirodalom ezt így egyelőre még nem differenciálja. Érzéseken általában emóciókat értünk, mint pl.

a negatív tartományában a szégyen, düh, irigység, féltékenység, apátia, szorongás, félelem, depresszió és a pozitív tartományában a bátorság, nyugalom, szeretet, öröm, boldogság. Az akarati életben, viselkedésben/akcióban való megjelenésüket részben szabályozni tudjuk, de nem tudjuk meghatározni, hogy jelen legyenek-e vagy sem.

A megismerő érzés másfajta fogalom, mint az emóció. Külhewind szerint az ezek a típusú érzések dominánsan az érzelmi élet peremén jelennek meg, pl.: hivatásuk gyakorlásánál a pedagógusoknál, zenészeknél, pszichológusoknál. A magam-ézés kialakulása (amikor ki tudjuk mondani, hogy én, engem, enyém) alanyi tudatosságban, egyfajta megtapasztalásban történik, és annyira eggyé válunk vele, hogy „ézés-köpenyként” fed be anélkül, hogy megismernénk, vagy tárgyi tudatosságból, egy távolságból tekinthetnénk rá. Ebből származnak az érzelmek, amelyek inkább megragadnak és beazonosulva élheti meg egy tanuló őket, mintsem megismerő érzésként, ami segíti a tanulást. Az érzelmi területen a fejlődés az, hogy megpróbáljuk kiszabadítani az érzelmekben általában automatikus gondolatokkal fogva tartott megformált lelki erőket, visszanyerve életerejüket. A megismerő érző erők lényegük szerint objektívek, akár a gondolkodás, amely már meghaladja az érzelmekre egyébként jellemző egoisztikus nekem jó, vagy nekem rossz színezetet. A gondolkodás a megismerő érzésből ered, amit sejtethünk ha valamit evidenciának vagy nagyon logikusnak érzünk. Amennyiben fejleszteni kívánjuk a megismerő erőt, ezt csak tudatosan, a tiszta gondolkodáson keresztül tehetjük meg. Minél folyamatosabb a gondolkodás, annál inkább átalakul a megismerő érzéssé, amelyből származik, így kevésbé élessé és analitikussá válik, a megjelenő gondolatot tehát átfogóbbnak és lényegre törőbbnek érezzük. A megismerő érzéshez vezető út a koncentrált, tiszta gondolkodáson át vezet. A tiszta gondolkodáshoz fontos az érzelmi tudatosságunk fejlettsége, viszonylagos nyugalmi állapota, személyiségünk átdolgozottsága és alkotó tevékenység szükséges. (Külhewind, G., 2003)

Ezek nagyon egymástól függő és egymást átható pszichés folyamatok. Az érzelmi intelligenciánk fejlesztése teljesen differenciáltan nem is történhet.

Ézésvilágunk kétfelé irányul: a gondolati és az akarati világ felé, tehát a mentális és attitűdbeli változások felé. Ezért fontos megtanulni, hogy problematikus ézéseket hogyan lehet a gondolkodással átvilágítani, és hogy hogyan lehet az akarral a pozitív ézéseket megerősíteni. Mindez a kognitív és viselkedésterápiában nagyrészt kidolgozott. Nehéz ezen három területet külön értelmezni, annyira áthatja egymást a működésük.

Ha tanulok, megváltozom. A tanulás/fejlődés folyamán azonban – az előzőekben ismertetett- három alapvető akadály is fellép, amely főleg a gondolkodási

tevékenységünkben, az érzésvilágunkban és cselekvés során, az akarati tevékenységünkben jelentkeznek. Azaz a kogníció, emóció és akció pontosan csak szavakkal elhatárolható területein. E három akadályt a tanulás alatt különbözőképpen éljük meg: mint legyőzhetetlen korlátot, amely félelmet, bénultságot okoz, avagy erős ellenérzést. Ezt az élményt kísérheti a tökéletlenség, a kisebbség, gyengeség érzése. Elbizonytalanodhatunk a tanulás során. Ezért tehát bátorságra van szükségünk ahhoz, hogy szembenézzünk ezekkel az érzésekkel, hogy egyáltalán képesek legyünk észlelni, megfigyelni és helyesen felismerni őket. Az intellektuális túlhangsúlyozás a gyakorlati tettek kiegyensúlyozó hatása, a képességek begyakorlása, az igazi felismerő, érző megismerés nélkül, azaz az intellektualizálás és csupán a betanulás az érzésvilág kiértékelő, összekötő személyes eleme nélkül, kétséges deformációkhoz, megkeményedéshez, egyoldalúsághoz, így az emberi tanulási/fejlődési folyamatnak az akadály lehet. (Houten, v. C., 1993)

Az EQ kutatásának története.

1930-as években Edward Thorndike körülírta a szociális intelligenciát, mint fogalmat. Úgy jellemezte, mint az a képesség, hogy más emberekkel együtt tudjuk megérteni a saját, valamint mások belső motívumait és az egyének viselkedését. 1940-es években David Wechsler kifejlesztette a nem-kognitív intelligencia fogalmát, amely szerint a létfontosságú emberi intelligencia megismerése nem lehet teljes, amíg nem tudjuk pontosan meghatározni nem kognitív szempontjait is. (Dhani, P.; Sharma, T., 2016) (1. táblázat)

1. időszak (1990-1969)	Az érzelmeket és intelligenciát külön kutatási területként kezelik. • Szociális intelligencia bevezetésre kerül.
2. időszak (1970-1989)	Megismerés és érzelem kapcsolatának kutatása folyik. • Gardner többszörös intelligencia elképzelésének megfogalmazása és az EQ alkalmankénti használata.
3. időszak (1990-1993)	Salovey és Mayertől az érzelmi intelligencia első modellje. • Az EQ első képességmérése.
4. időszak (1994-1997)	Goleman „Érzelmi Intelligencia” könyve megjelenik. • Érzelmi intelligencia fogalma népszerűvé válik.
5. időszak 1997-től	Az EQ kutatás intézményesülése figyelhető meg. • Elkezdődik a mérőeszközök pontosítása, validációja és új mérőeszközök kidolgozása.

1. táblázat: Az érzelmi intelligencia kutatásának felosztása (Mayer szerint)

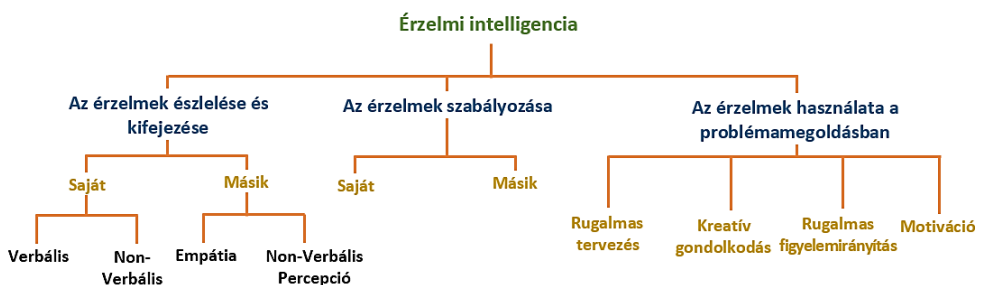
(forrás: (Nagy, H., 2012) és (Dhani, P.; Sharma, T., 2016)

Mayer és Salovey a kutatásuk elején az EQ-t személyiségdimenziókhöz rögzítették, később viszont azoktól leválasztották és megalkották a képességeken alapuló modelljüket. Véleményük szerint az érzelmi intelligencia azokat a képességeket integrálja, amelyek a személy fejlődését elősegíti. Például: az érzelmek észlelése, kifejezése, felhasználása, amely elősegíti egy ember fejlődését. (Mayer, J.D.; Salovey, P., 1990) 189.o.

Eredeti modelljük alapján az EQ-t képességcsoportok alkotják:

1. érzelmek észlelése és kifejezése
2. érzelmek használata a problémamegoldás során
3. érzelmek szabályozása

Alábbi ábra részletesebben is tartalmazza a modelljüket:



2. ábra: Az érzelmi intelligencia 3 ágú modellje Salovey, P. és Mayer, J.D. alapján
(forrás: (Nagy, H., 2012))

Gyakorlatilag erre a képesség-modellre épül az érzelmi intelligencia nemzetközi szinten is gyakran használt mérőeszköze a Schutte- féle EQ kérdőív, amelyek alskálái ugyanezen területeket mérik. A modell alapján látható az is, hogy az empátia az érzelmi intelligencia érzelmek észlelése és kifejezése ágon, a másik ember felé irányuló érzelmi megismerő képesség területét mutatja.

1993-ban már úgy definiálják az EQ-t, mint a szociális intelligencia egy olyan formája, amely tartalmazza azokat a képességeket, amelyekkel észlelhetjük, differenciálhatjuk a saját és mások érzelmeit, ezen kívül a megismert információt használni is tudjuk arra, hogy saját, vagy mások gondolataira és viselkedésére hassunk. (Mayer & Salovey, 1993)

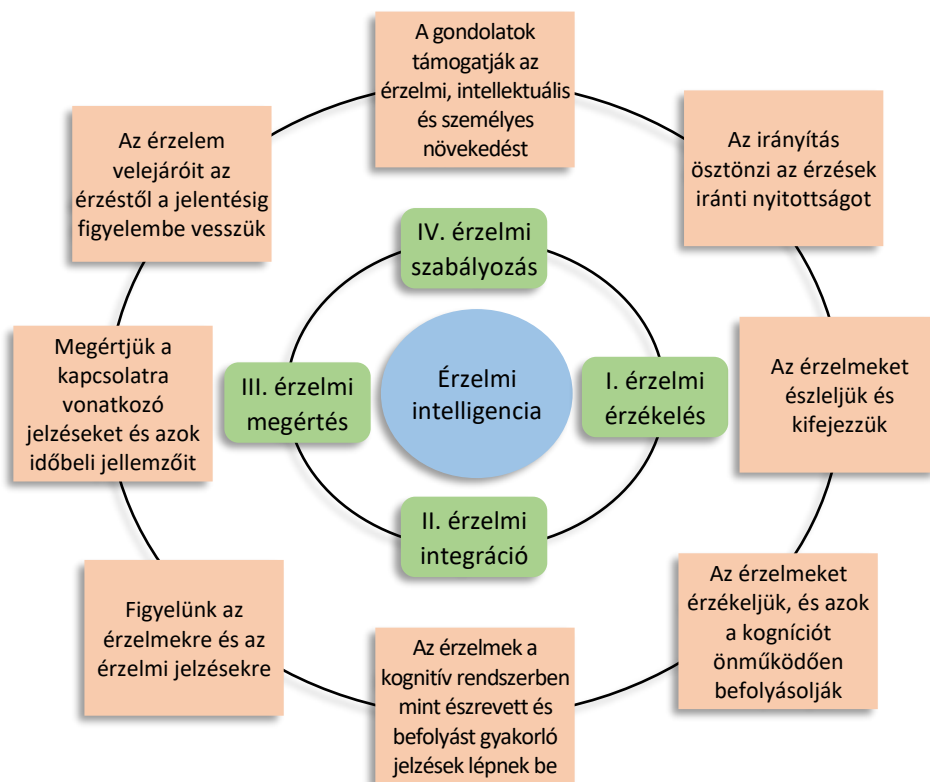
Az érzelmi intelligencia kutatás neurológiai alapjai biztosítják azokat az eszközöket, amelyek támogatják az emberi érzelmi élet agyi mechanizmusának megértését. Ez a megértés minden EQ elméletének alapja.

Goleman tette az EQ fogalmát elfogadottá. (Goleman, 1997) Későbbiekben a társas intelligencia fogalmát vezeti be újabb könyvével. Célja egy olyan születésben lévő tudomány bemutatása, amely az eddigieknél mélyebb betekintést enged a személyközi kapcsolatok világába. Ennek az új tudományágnak –a kognitív társas idegtudománynak – egyik alapkielentése, hogy az ember kötődésre született. Az eleinte nem kimondottan újszerűnek ható felfedezés attól válik izgalmassá, hogy a tudományos eredményeinek felhasználásával agyunk olyan tulajdonságai tárulnak fel, amelyek alapján a továbbiakban már indokolt az elnevezés: „szociális agy”. „A neurobiológia feltárta az agynak azt a –felépítéséből adódó –tulajdonságát, hogy szociális, vagyis, hogy hajthatatlanul keresi a bensőséges kapcsolódást a másik aggyal, valahányszor kapcsolatba lépünk valakivel. Ez az idegrendszeri közvetítés felelős a hatásért, amelyet a velünk kapcsolatba kerülők agyára és testére gyakorlunk, akár csak azért, amelyet ők idéznek elő bennünk.” Goleman figyelmének középpontjában az emberi kapcsolatokat szabályozó idegrendszeri folyamatok állnak, s az, hogy a szociális környezet miként hat az agysejtek biológiájára, a lehangoló vagy éppen vérpezsdítő emberi kapcsolatok milyen hatással vannak az immunrendszerünkre. A rossz interperszonális kapcsolat többet árthat, mint étkezési vagy életmódbeli szokásaink és súlyos betegségek egyik legfőbb gyógyszere lehet a kielégítő érzelmi kapcsolat. Goleman szerint az éntudatosság és empátia, az önuralommal és társas készségekkel –azaz érzelmi és társas intelligencia fejlettségével- nélkülözhetetlenek a sikeres élethez. Ez négy kulcsfontosságú életkészség, amelyben az éntudatosság képezi az alapot. Ugyanezen tudományos irányzat folytatásaként meg kell említeni Daniel Siegel elmetudatosságról szóló legújabb elméletét, amely az értő belátásra és empátiára vonatkozó képességéről hasonlóan forradalmi új koncepciót nyújt. Tisztább, áttekinthetőbb képet nyújt az érzelmek világáról. (Siegel, J. D., 2018)

Az érzelmek neurológiai alapjainak leírása azonban nem elegendő az emberi érzelmek komplexitásának megértéséhez. Nem csak „mi” történik az agyban, amit fel kell fedezni, hanem azt is kell tudni „miért” is. Jelenkor kutatásai szükségesnek vélik megérteni, hogyan működik az emberi elme és milyen folyamatok lépnek kölcsönhatásba ebben a játékban. Ehhez figyelembe vették az elme trilógiáját. Az érzelmek, a megismerések és a motiváció az emberi elme színházának főszereplői. De ez a kognitív perspektíva még mindig nem elégséges ahhoz, hogy megértsük, miért viselkednek az emberek úgy, ahogyan ezt teszik. Szükség van a személyiségszerkezet elméletére, amely bizonyos módon irányítja az emberi vitalitást. Az EQ kutatásoknak viszont figyelembe kell vennie az emberi személyiséget is. Saarni (2000) úgy fejezi ki mindezt, hogy az érzelmi intelligenciát gyakran az ego fejlődésének fontossága nélkül határozták meg. (Saarni, C., 2000)

Az érzelmi intelligencia fogalma

Az érzelmi intelligencia kezdeti, képességre utaló definícióit az 1990-es években Mayer és munkatársai rögzítették. Szerintük az „EQ az érzelmekkel megjelenő információk feldolgozásának olyan formája, amely a saját és mások érzelmeinek a realitás síkján történő értékelését, a saját érzelmek adekvát kifejezését és az érzelmekhez alkalmazkodó szabályozását is tartalmazza, mely által javulhat az élet minősége”. (Mayer, J.D.; Salovey, P., 1990) 185-211 p.) Az érzelmi intelligencia fogalmának bevezetésével Salovey és Mayer a hagyományos intelligencia-modellek kiszélesítése mellett érveltek, hangsúlyozva a rugalmas tervezés, a társas életben való jártasság és a másokra való odafigyelés adaptív értékeit. Néhány évvel később Mayer és társai kibővítették az eredeti meghatározást. (3. ábra) Az EQ-nak fontos szerepe van az érzelmek észlelésében, valamint az érzelmek segítségével megjelenő információk megértésében és kezelésében. (Sternberg, 2000)



3. ábra: Salovey és Mayer rendszere és az egyes részekhez tartozó cselekvéssorok
(Forrás: Oláh, 2005, 158–159)

Az érzelmi intelligencia tulajdonságon alapuló definíciói képességek vagy tulajdonságok összetevőjeként írják le az EQ-t. Ezek a modellek az EQ-t egy önálló intelligenciafajtának tekintik, amely az IQ-hoz hasonlóan a maximális teljesítmény mérésén keresztül objektív tesztekkel mérhető. A tulajdonság alapú modelleket kutatók úgy dolgoznak az érzelmi intelligencia fogalmával, mint olyan tulajdonságok, képességek összességét, amelyek segítségével az egyén sikeres lehet az életben. (Martinsa, Ramalhoa, & Morin, 2010)

Goleman (2000) szerint az érzelmi intelligenciának többféle összetevője van:

1. az érzelmek ismerete,
2. az érzelmek kezelése, valamint
3. önmagunknak a motiválása,
4. mások érzelmeinek felismerése és
5. az emberi kapcsolataink kezelése.

Ezek alapján az érzelmi információ feldolgozásának képességekről a hangsúly az önmotivációra helyeződik át, valamint az emberi kapcsolatokra. (Goleman, D.; Boyatzis, R.E. & Rhee, K.S., 2000)

Bar-On definíciója szerint az érzelmi intelligencia egymással kapcsolatban lévő képességek (érzelmi, személyes és társas szinten) többfaktoros készlete, amely segítségével meg tudunk felelni a mindennapok kihívásainak és elvárásainak. (Bar-On, R., 1997) Bar-On-t több szerző munkássága is befolyásolta hierarchikus modelljének kialakításában: Darwin korai munkái az érzelmek kifejezésének fontosságáról az alkalmazkodásban és a túlélésben; Thorndike társas intelligenciáról alkotott fogalma és annak az emberi teljesítményben betöltött szerepére vonatkozó elképzelése; Wechsler megállapításai a nem kognitív faktoroknak az intelligens viselkedésre gyakorolt hatásáról. (Goleman, 1997)

Bar-On elméletében az EQ öt kulcsfontosságú komponense van összefoglalva. (Bar-On, R., 1997) Képesség arra, hogy:

1. felismerjük, megértjük és kifejezzük érzéseinket;
2. megértjük mások érzéseit, és kapcsolatba is tudunk kerülni velük;
3. kezeljük és kontrolláljuk az érzelmeket;
4. kezeljük a megjelenő változásokat, átalakítsuk és megoldjuk a személyes és társas problémákat;
5. pozitív érzelmeket is generáljunk és önmotiválás képessége is meglegyen.

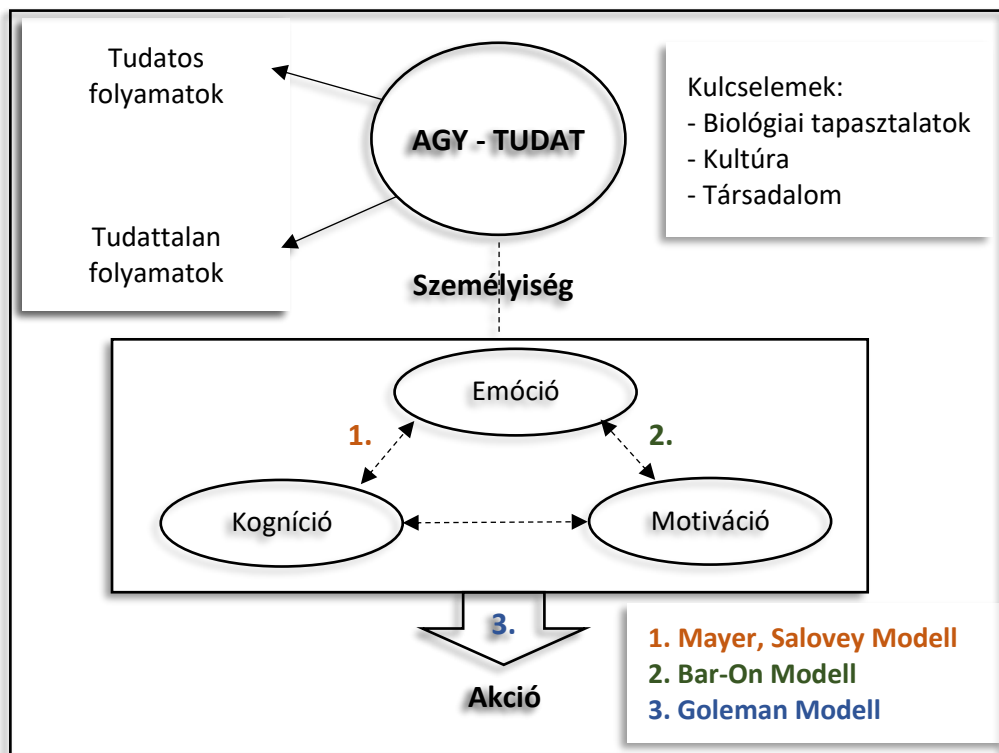
Nagy (2012) szerint az érzelmi intelligencia olyan információkezelő képességek együttese, amely az érzelmek alkalmazkodást szolgáló, kognitív hatékonyságot erősíti. Az érzelmileg intelligens személyek komoly szinten képesek jól felhasználni a saját, ill. mások érzelmi állapotából adódó lehetőségeket, valamint képesek azt is érzékelni, hogy milyen mértékű hatást gyakorolnak környezetükre, valamint ki tudják ezáltal védeni az érzelmek romboló részeit. Az érzelmeik segítségével növelni tudják a társas funkciójukat és előmozdítják a fejlődésüket. (Nagy, 2012)

A legfontosabb modellek ismertetése után, még mindig fennáll a nyitott kérdés. Ezek kiegészítik egymást vagy kizárólagosak? Hogyan értelmezheti megfelelően a saját működésére egy oktató az érzelmi intelligencia (különbéle) fogalmait? Miért lehetetlen meghatározni egy fogalmat? Az emberi elme tanulmányozása és a viselkedésbeli következményei rendkívül összetett kérdés.

Az EQ elméleteinek három iránya a következőket foglalja magában: vonás megközelítés, képességmegközelítés és kevert megközelítés, ezek a már említett kutatók és tudósok, Mayer és Salovey, Bar-On és Goleman által javasolt modellek. Mindegyik elmélet két szempontból definiálja az EQ-t:

- csak a szellemi képességből álló tiszta intelligencia formája, vagy
- vegyes intelligencia, amely egyrészt mentális képességekből és másrészt személyiségjellemzőkből is áll, mint például az optimizmus, az alkalmazkodóképesség és a jólét. (Faltas, 2017).

Az eddig ismertetett modellek különböző szemüvegen keresztül vizsgálták az EQ-t. Így Mayer és a Salovey modell a kogníció és az érzelem kapcsolatára fektet nagy hangsúlyt, a mentális jellemzőkről és az emberek viselkedésről és ezeknek a konstrukciójáról keveset beszél. A Bar-On modell pont fordítva közelíti meg a területet, az érzelmek és a motiváció közötti kapcsolatra összpontosít. Szerinte a motiváció kapcsolódik néhány elégedetlenség kielégítéséhez is. (Bar-On & Parker, 2000) Végül Goleman modellje középpontba helyezi az érzelmek és az emberi viselkedés közötti kapcsolatot. Ezek azt jelentik, hogy érzelmi intelligencia más-más megközelítései (és egyben fogalmai) együtt létezhetnek. Ennek az összefoglalását mutatja be a 4. ábra.



4. ábra: EQ modellek rendszere
(forrás: Guillén, 2017)

Az EQ-nak két különböző megközelítése van az „alkalmazkodási” ág, amely a Bar-On modellben jelenik meg és foglalkozik az egyéni alkalmazkodással a környezetéhez. A másik a „cselekvési” ág, amelyet Goleman modellben láthatunk, amely teljesítményelméletet kínál az életmódhoz való alkalmazkodás összekapcsolásával. (Guillén, 2007)

Goleman szerint az EQ olyan készségek és kompetenciák egy sora, amelyek hozzájárulnak a személyek megfelelő teljesítményéhez a munkahelyen. Ezek a készségek és kompetenciák négy képességre összpontosítanak: (Goleman, 1997)

- önismeret,
- kapcsolatkezelés,
- önismeret és
- társadalmi tudatosság.

A Bar-On a disszertációban az Intelligens Quotient (IQ) analógjaként vezette be az „Emotional Quotient” (EQ) kifejezést. Az érzelmi intelligencia modellje vegyes intelligenciának tekinti, amely magában foglalja a kognitív képességeket, valamint a személyiség, a jólét és az egészség szempontjait is. Ez a teljesítmény és a siker potenciáljához kapcsolódik, és inkább folyamatorientált, mint eredményorientált. Az érzelmi intelligenciát alapvetően nem értelmi képességek, kompetenciák és készségek egységeként határozta meg, amelyek befolyásolják, hogy képesek legyenek a környezeti igényekkel és nyomásokkal küzdeni. A meghatározás számos olyan területet foglal magában, mint az érzelmi önismeret, önállóság, önbecsülés, önmegvalósítás, függetlenség, empátia, interperszonális kapcsolat, társadalmi felelősségvállalás, problémamegoldás, valóságvizsgálat, rugalmasság, stressz tolerancia, impulzus-szabályozás, optimizmus és boldogság. (Bar-On, R., 1997)

A nem megfelelő EQ a siker hiányát és az érzelmi problémák meglétét jelenti. Bar-On úgy gondolja, hogy az érzelmi intelligencia és az IQ (kognitív intelligencia) egyformán hozzájárul az egyén általános intelligenciájához, amely befolyásolja az egyéni teljesítményt és a viselkedést.

A Bar-On modellje segít értelmezni az érzelmi és szociális kapcsolatokhoz tartozó vonásokat és képességeket, amelyekkel hatékonyan megbirkózzunk a környezeti oldalról megjelenő hatásokkal. Ez a modell magában foglalja a képességet, hogy tudatában legyen, megértse és kifejezze magát; azt a képességet, hogy tisztában legyen másokkal, megértsék és kapcsolódjanak egymáshoz; az erős érzelmek kezelésének képességét és az impulzusok irányítását; és végül a folyamatos változashoz való alkalmazkodóképességet és a személyes jellegű problémák megoldását. (Bar-On, R., 1997).

Mayer, Caruso valamint Salovey, az EQ képesség modell az érzelmek észlelésére, továbbá az érzelmek kezelésére, valamint az információ felhasználására összpontosít, hogy megkönnyítse a gondolkodást és irányítsa döntéseinket. Az EQ keretrendszer az emberi képességek többszörös ágát hangsúlyozza:

- az érzelmek észlelése,
- a gondolkodás megkönnyítése,
- az érzelmek megértése,
- azok kezelése.

A bizalom építésének új típusú módszereként is felfogható.

A Salovey és Mayer által 1990-ben megfogalmazott modell az érzelmi intelligencia négy különböző területet ír le, amelyek együttesen jól körül írják az EQ-t. (5. ábra)



5. ábra: Az EQ összetevői

(forrás:

https://www.researchgate.net/publication/317825018_Emotional_Intelligence_as_an_Ability_Theory_Challenges_and_New_Directions/figures)

1. Az érzelmek észlelése: A kommunikáció során a nem verbális jelek fogadása, megértése és kifejezése kulcsfontosságú kiindulópont az érzelmek jobb megértéséhez.

2, Az érzelmek megfelelő használata a gondolkodás megkönnyítése érdekében: Az, amit érzelmileg reagálunk, a figyelem középpontjába kerül. Ez viszont ösztönzi a gondolkodást és befolyásolhatja a kreativitás megjelenését.

3, Az érzelmek megértése: Tudatosnak kell lenni abban, hogy az érzelmek információt közvetítenek. És mivel az érzelmek energiák (az érzelmek az „emovere” szóból származnak, ami „mozgó energiát” vagy „mozgásban lévő energiát” jelent), ösztönzik bennünket arra, hogy cselekedjünk.

4, Érzelmek kezelése: Olyan mértékben, hogy az érzelmek saját ellenőrzés alatt állnak, az érzelmek szabályozása és kezelése - önmagában és másokban - fontos a személyes és társadalmi célok szempontjából.

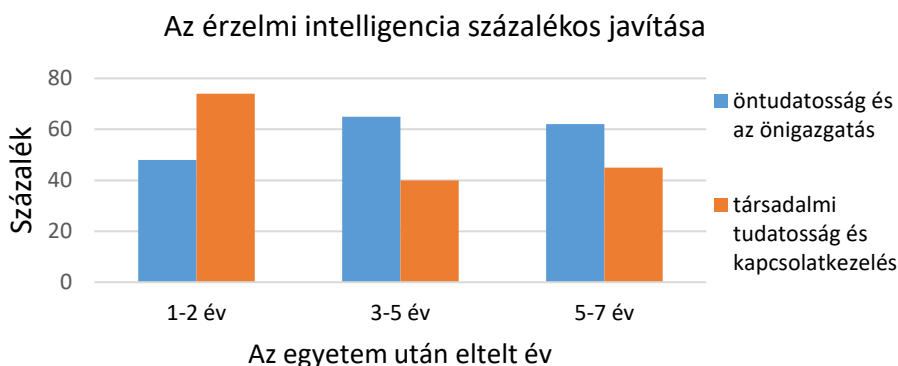
Lehet fejleszteni az érzelmi intelligenciát?

Több kutatás született arra, hogy megértsük, hogyan működnek az elméleti konstrukciók. Ebben az értelemben döntő fontosságú a megfelelő mérőeszközök kifejlesztése a vizsgálat megfelelő elvégzéséhez és értelmezéséhez. (pl. Bar-On & Parker, 2000; Petrides és Furnham, 2000).

Az érzelmi intelligencia kutatás fontos tényezője az a feltételezés, hogy az IQ-val ellentétben érzelmi intelligenciát lehet tovább fejleszteni. Meggyőző empirikus kutatások állnak már rendelkezésre, amely arra utalnak, hogy ezek a készségek javíthatók és tanulhatók. Ez azt is jelenti, hogy ha az EQ változtatható, akkor az iskolának óriási a felelőssége. Mert ha egy magasabb EQ-val rendelkező gyermek egy olyan közösségbe kerül, amelynek az EQ színvonala nem éri el az övét, akkor félő, hogy a jelzett tanuló EQ szintje nem felfelé változik. Idomul a verbális és non verbális eszközrendszere az adott közösséghez. Vagy megélheti a kirekesztettség élményét. Természetesen egy pozitív példa is tud komoly hatást elérni egy tanulóközösség életében. Ugyan ez igaz egy iskolára is. Azok az oktatók, akik pályafutásuk alatt több iskolában tanítottak komoly különbségeket mondtak el a munkahelyeik között. Ez az intézményre jellemző általánosan értelmezett érzelmi intelligencia színvonalra is vonatkozott!

Bar-On azt találta, hogy az idősebbeknél az EQ skálán magasabb pontszámot érnek el, ami azt sugallja, hogy bizonyos mértékig az EQ az életeseményeken keresztül tanulható. A pszichoterápia területein számos eredményt találtunk; képzési programok bizonyítják, hogy az emberek képesek arra, hogy komoly erőfeszítésekkel és szisztematikus programokkal javítsák az érzelmi kompetenciáikat. Továbbá, az érzelmi idegtudományi területen tapasztalható új eredmények kimutatták, hogy az érzelmi agyi kapcsolatok a felnőttkorban is megtehető plaszticitást mutat. (Davidson, Jackson, & Kalin, 2000)

Az érzelmi intelligenciával kapcsolatos kutatások közül kiemelkedik a Case Western Reserve University-n végzett utánkövetéses vizsgálat. (Boyatzis, Cowan, & Kolb, 1995) A kísérletben résztvevő hallgatók egy kompetencia építés kurzuson vettek részt, amely lehetővé tette a hallgatók számára, hogy a kognitív képességeiken kívül az érzelmi intelligenciájukat is fejlesszék. A fejlesztésben egyéni célokat és egyénre szabott tanulási utat dolgozzanak ki és hajtottak végre. A diákok objektív értékelése a program elején, a diploma megszerzése után és évekkel később a munkahelyen történt. A kutatás eredményei azt jelzik, hogy az érzelmi intelligenciához köthető kompetenciák jelentősen javultak, sőt ezek a fejlesztések idővel igényné alakultak. Az, hogy a kísérletben megfigyelt hatások több éven keresztül fennmaradtak, bizonyíték arra, hogy nem csak az érzelmi intelligencia kompetenciák fejlesztése lehetséges, hanem az hogy ilyen változások hosszabb ideig fenntarthatók. (6. ábra)



6. ábra: Western Reserve University utánkövetéses vizsgálata
(forrás: Boyatzis, Cowan, & Kolb, 1995)

Az affektív idegtudományi megállapítások is alátámasztják az érzelmi intelligencia fejlesztésének szükségességét. LeDoux megállapításai azt mutatják, hogy bár az egyedi érzelmek központi kapcsolataiban stabil egyéni különbségek vannak az aktiválási mintákban, szintén megfigyelhető a plaszticitás. (LeDoux, 1996)

A jelenlegi gyakorlatban azonban a hagyományos képzések az egyetemen alapvetően teljesítményelvűek. Ezért ritka az érzelmi intelligencia fejlesztésére összpontosító nem hagyományos pedagógiai módszerek használata. Szükség lenne tehát olyan képzési programokra, beleértve az énhatékonyság növelését, a személyes látásmód kialakítását és az érzelmi intelligencia-kompetenciák fejlesztésének segítségét egy korszerű a támogató környezetben. Ha ez megtörténik, akkor ez a munkaerőpiacon komoly előnyt jelenthet a végzett hallgatónak. (Csikszentmihályi, 1990).

A magasabb EQ-val rendelkező embereknek miért lehetnek sikeresebbek?

A munkavállalásban, így a pedagógiai munkában is nagyon fontos a sikeresség. Mind a saját sikerességünk, mind a végzett diákjaink sikeressége. Tehát az érzelmi intelligencia növelése befolyásolhatja a pedagógusok munkájának sikerességét és minőségét. Ha összehasonlítjuk az munkavállalókat, akkor megállapítható, hogy a magasabb érzelmi intelligenciával rendelkező emberekre az alábbiak jellemzőek:

- a magas EQ-emberek jobban kommunikálják ötleteiket, szándékaikat és céljaikat.
- EQ szorosan kapcsolódik a csapatmunkához, mely módszer elengedhetetlen a munkaerőpiacon.
- Akinek az EQ-ja magasabb, olyan támogató környezetet épít fel, amely növeli a szervezeti elkötelezettséget.
- A magas EQ-jú emberek érzékelik és ismerik saját és társai erősségeit és gyengeségeit, amelyek lehetővé teszik számukra, hogy kihasználják az előbbi és kompenzálják az utóbbit.
- A magasabb EQ-hoz hatékonyabb alkalmazkodási készségekhez kapcsolódik, amelyek lehetővé teszik az emberek számára, hogy jobban kezeljék az elvárásokat és a stresszt.
- A magas EQ-jú emberek pontosan azonosíthatják, milyen érzések és szükségletek vannak, valamint motiválódabbak és támogatóbbak. Több izgalmat, lelkesedést és optimizmust generálnak. (Furnham, 2012)

Példa az érzelmi intelligencia fejlesztésére a felősoztatásban

University of San Francisco tanárképző karán tanulóknak egy érzelmi intelligencia témakörét felölelő kurzust vezettek be. A kurzus több összetevőből állt, köztük az elméleti ismeretekre épülő új pedagógiai környezetet és módszertanokat tervező gyakorlatok voltak a legérdekesebb részek. A kurzus ezen kívül magában foglalta az érzelmi intelligencia elméleteknek a vizsgálatát és hasznosítását az oktatásban és a tanulásban. (<https://www.usfca.edu/education>)

A kurzus témaköröi – és az oktatási módszerei a következők voltak:

- 1-7 alkalom: az érzelmi intelligencia és a kreativitáselméletek áttekintése. (Ez a modul olvasmányokból, esettanulmányokból és számos fejlesztő feladatból állt). A kurzushoz tartozott irodalomkutatás, pedagógiai relevancia vizsgálat, brainstorming, hogy miként lehet beépíteni az intelligenciaelméleteket egy projekten keresztül az oktatásba. A bemutatók után visszajelző körök módszerével segítették egymás projektjeinek a véglegesítését.
- 8 alkalomtól a projekt megvalósítási folyamata következett. Megvalósult projektek témaköröi voltak: jégtörő gyakorlatok alkalmazása a tanításban, szociális érzelmi információk megjelenése a tanórán, önmagunk és az empátiájuk fejlesztése, érzelmek azonosítása és kezelése, szorongás kezelése a tanórán. A témakörök esetében egy hallgató kidolgozta az óravázlatokat, lecketerveket, amelyek web alapú tanulási segédletekké alakítottak. Az online felületre rövid ismertetőket, bemutatókat készítettek. Majd az egészet kipróbálták.

- A végén mindenkinek be kellett nyújtani egy komplex projektdokumentációt.

Központi cél volt, hogy a hallgatók egy kreatív projekten keresztül pozitív érzelmi környezetet teremtsenek a tanulók számára. A hallgatók különböző kognitív ismereteket igénylő tantárgyakba integrálták az érzelmi intelligencia fejlesztést (zene, testnevelés, földrajz, biológia, matematika, közgazdaságtan). Minden tárgynál szeretnék volna bemutatni az atipikus gondolkodás lehetőségét. Cél volt, hogy csökkentsék a tanulók érzelmi szorongását a tanórán.

Az érzelmi intelligencia fejlesztése kulcsfontosságúak az oktatásban. (Holecz, 2012) A bemutatott kurzus 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)

Az érzelmi intelligencia területei

Az érzelmi intelligencia összetevőinek mindegyike tartalmaz bizonyos számú érzelmi, intraperszonális és társas képességet, készséget. Az érzelmi és társas szempontból intelligens viselkedést megalapozó képességek a következők Bar-On szerint: (Bar-On, R., 1997)

- Önbecsülés: önmagunk megértésének, elfogadásának és tiszteletben tartásának képessége.
- Éntudatosság: az érzelmek, hiedelmek és gondolatok kifejezésének és azok nem destruktív módon történő érvényesítésének képessége.
- Magabiztosság: az érzelmek felismeréséhez valamint megértéséhez szükséges képesség.
- Stressztűrés: az egyén képessége a kedvezőtlen eseményekkel és stresszes helyzetekkel szembeni ellenállásra anélkül, tehát képes a stresszel aktív és pozitív módon megküzdeni.
- Impulzuskontroll: ellenállás vagy késleltetés képessége a cselekvésre késztető impulzusnak.

- Valóságérzékelés: a szubjektíven tapasztalt és az objektíven létező valóság felbecsülésének, összevetésének és értékelésének képessége.
- Rugalmasság: az új feltételekhez való alkalmazkodás képessége érzelmekben, gondolatokban és viselkedésben.
- Problémamegoldás: a problémák azonosításának és értelmezésének, továbbá azok lehetséges hatékony megoldásainak, létrehozásának és végrehajtásának képessége.
- Empátia: saját és más érzéseinek megértése és megbecsülése.
- Interperszonális viszony: kölcsönösen kielégítő személyközi kapcsolat fenntartásának képessége, melyre az érzelmi közelség a jellemző.

Érzelmi valamint társas szempontból intelligens viselkedést további öt tényező segíti, facilitálja:

- Optimizmus: az élettel szembeni pozitív hozzáállás fenntartásának képessége a nehézségek esetén is.
- Önmegvalósítás: az egyén potenciális képességeinek, tehetségének kiaknázására való képesség.
- Boldogság: képesség arra, hogy az egyén elégedett legyen az életével, az élet napos oldalát lássa, örömet találjon önmagában és másokban, képes legyen rá, hogy jól érezze magát.
- Függetlenség: önirányítottság és önuralom képessége az egyén gondolkodásában és cselekedeteiben és a másoktól való érzelmi függetlenség képessége.
- Társas felelősségtudat: az egyén kooperatív részvétele a közös munkában valamely társadalmi csoportban.

Bar-On elméletében összekapcsolja a mentális képességeket, például az érzelmi éntudatosságot olyan más, a mentális képességektől különböző személyiségjellemzőkkel, mint függetlenség, az önbecsülés vagy a hangulat. A modell átfogó jellege és széles látóköre ellenére Bar-On óvatosan fogalmazza meg a modellel kapcsolatos elvárásait. Az érzelmi intelligencia Bar-On szerint csak egy lehetőség a sikeres karrierhez, és nem jelenti magát a sikert.

A kutatók feltételezték, hogy az érzelmi intelligencia nagysága számos tényezővel áll összefüggésben: (Nagy, H., 2009)

- az életbeli általános sikerességgel,
- az élettel való elégedettséggel és a pszichológiai jólléttel,

- a személyközi kapcsolatok eredményes kezelésével,
- a tudományos teljesítménnyel,
- a munkahelyi stressz észlelt szintjével,
- a munkahelyi sikerességgel és teljesítménnyel,
- vezetői készségekkel,
- alkohol- és drogfogyasztással,
- egészségi állapottal,
- hatékonyabb megküzdéssel.

Az érzelmi intelligencia vizsgálati módszerei

Az EQ képesség mérésével kapcsolatos egyik legnagyobb nehézség az, hogy az érzelmi tapasztalatok természetüknél fogva szubjektívek. Nincs egyszerű mód arra, hogy valóban pontos kritériumokat alkalmazzunk az EQ képesség intraperszonális összetevőjéhez kapcsolódó kérdések pontozásában egyszerűen azért, mert az ilyen pontozási eljárások alkalmazása megkövetelné mindenkitől, a saját belső érzéseivel a teljes szinergiát. Viszont vannak oly tesztek, amelyek az EQ-t „valódi” intelligenciának vagy képességnek tekintik, amelyet önmagában lehet és kell mérni. (Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J., et al., 1998)

Két nagyon különböző módja van az EQ mérésének. Az egyik egy személyiségvizsgálat, és úgy vizsgálja az EQ-t, mint egy személyiségjellemzőt. A másik inkább egy képességteszt.

A konvergens érvényesség úgy vizsgálható, ha az adott mérőeszköz skáláit korreláltatjuk más, ugyanezen vagy hasonló konstruktumot mérő teszt skáláival. Egy új teszt prediktív érvényességének vizsgálata során azt kell empirikus eredményekkel demonstrálni, hogy a mérőeszköz az addig használt és jól bevált mérési eljárásokhoz képest plusz előrejelző erővel rendelkezik egy bizonyos jelenség magyarázatában. Az érzelmi intelligencia kapcsán ez idáig számos jelenséggel kapcsolatban felmerült a fogalom magyarázó erejének létjogosultsága. (Nagy, H., 2009)

Az érzelmi intelligencia mérésére két eltérő módszer terjedt el:

- teljesítmény tesztek
- önjellemző kérdőívek (lásd. Bar-On, 1997; Goleman, 1997)

Ugyanakkor számos kutató (köztük Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner és Salovey, 2006) jelezte, hogy a teljesítménytesztrel mért ill. a kérdőívvel mért érzelmi intelligencia kettő jól elkülönülő egyéni különbséget vizsgál.

Mindkét mérési megközelítés mellett és ellen érvek sorakoztathatók fel. A kérdőívvel történő méréssel szemben az alábbi ellenérvek fogalmazhatók meg:

1. az értelmi képességek mérésére a pszichológia hagyományosan nem alkalmaz önbeszámolón alapuló módszereket,
2. a kérdőívvel történő mérés során még megfelelési torzítások is fel - léphetnek.

Ugyanakkor, a kérdőíves módszer alkalmazása mellett érvként hozható fel, hogy a hétköznapi alkalmazkodás szempontjából az, ahogyan az emberek gondolkodnak az érzelmi képességeikről (amit hisznek ezekről), legalább olyan fontos, mint az, hogy valójában milyen képességekkel rendelkeznek. (Nagy, H., 2012)

Tehát a szakirodalom két eltérő módszert azonosít az érzelmi intelligencia különböző elnevezései szerint, amelyet Petrides és Furnham (2001) „vonás-érzelmi intelligencia” valamint „képesség-érzelmi intelligenciaként” különböztet meg. A „vonás-érzelmi intelligencia” a viselkedésre és önjellemzésekre vonatkozik, az ember olyan jellemzőit tartalmazza, amelyek által felismeri és hasznosítja az információkat. A „képesség-érzelmi intelligencia” pedig az ember aktuális képességeit mutatja, melyek által felismeri, feldolgozza és felhasználja az érzelmek hatására megjelenő információkat. Ez teljesítményteszttekkel mérhető. Az EQ legismertebb mérőeszközeit és pszichometriai jellemzőit mindkét esetben táblázat foglalja össze. (Petrides & Furnham, 2001)

Jelentős munka zajlott a magyarországi kutatóhelyeken, pl.: az ELTE kutatói, valamint a Nemzeti Drogmegelőzési Iroda kollégái komoly munkát végeztek az érzelmi intelligencia jelenségének kutatásában. Mely eredményként az EQ méréshez háromfaktoros modellt javasoltak és új faktorelnvezéseket vezettek be, amelyekkel az érzelmi intelligencia faktorok szerkezetét pontosabban leírják, az „Érzelmek értékelése”, valamint az „Optimizmus és érzelmeknek a szabályozása”, ezeken kívül az „Érzelmek intraperszonális és interperszonális hasznosítása” csoportnevekkel. (Kun, és mtsai., 2011)

A környezet által észlelt/érezelt EQ területét vizsgáló kérdőívek közül az egyik leggyakrabban alkalmazott eszköz a Schutte és társai által kidolgozott Érzelmek Mérése Skála (AES). Az AES kialakításának alapjául Salovey és Mayer (1990) kezdeti, háromágú érzelmi intelligencia-modellje szolgált, amelyben a három fő dimenzió az „érzelmek értékelése és kifejezése”, valamint az „érzelmek szabályozása” és az „érzelmek hasznosítása a problémamegoldásban” csoportneveket kapta. Ezen faktorok összessége az úgy nevezett „globális érzelmi intelligencia”. (Schutte, N.S., Malouff, J. M., Simunek, M., Hollander, S., & McKenley, J. , 2002)

Az érzelmi intelligencia és a megküzdési stratégiák kapcsolata

A megküzdési képességek, más néven „coping stratégiák” azt mutatják be, hogy miként tud egy személy a különböző szituációkkal megbirkózni. A magatartástudomány álláspontja szerint az embernek a kapcsolata a környezetéhez folyamatosan változtatja a személy viselkedését. (Kopp, 1994) Ebben a rendszerben a főszerep a döntési folyamatra hárul. Egy tanulónak is folyamatosan dönteni kell arról, hogy képes-e az adott környezeti kihívásoknak megfelelni, megoldást találni. Egyszóval megküzdeni a helyzettel. (Forrai, 2010)

Az „ember-környezet” modell véleménye szerint a személy próbál egyensúlyi állapotot fenntartani. Így a stressz okozhat az esetben mentális egyensúlyvesztést. A megküzdést tehát olyan folyamatnak nevezhetjük, amelynek során az ember kognitív síkon és cselekvési mintákban is erőt fejt ki a stresszt kiváltó probléma megoldására.

Lazarus és Launier 1978-as kutatásukban két különböző féle megküzdési formát is találtak: (Margitics & Pauwlik, 2006)

- Problémaközpontú megküzdés: ekkor az adott ember a konkrét szituációra, a konfliktusra összpontosít, hogy megpróbálja azt megváltoztatni, és hogy a következőkben ki tudja majd kerülni.
- Érzelmeközpontú megküzdés: az alanyt itt az foglalkoztatja, hogy csökkentse a konfliktus által megjelent érzelmi reakciókat, elkerülje a negatív, kellemetlen érzelmek eluralkodását. Akkor is ilyen használ az alany, úgy érzi, hogy nem tud semmin változtatni.

Tehát a problémaközpontú megküzdés azokat a stratégiákat összegezi, amely irányulhat a személytől kifelé (a problémás helyzetre) és saját maga irányába is, befelé, ahol az ember önmagában változtat meg valamit, nem pedig a környezetét módosítja.

Billings és Moos 1984-ben végzett kutatásukban azt találták, hogy azok, akik problémaközpontú megküzdést alkalmaznak stresszhelyzetben, a stressz alatt és után kevésbé lettek depressziósak. (Margitics & Pauwlik, 2006) Lazarus és Folkman 1986-os kutatásai megállapításai alapján a probléma- és érzelmeközpontú megküzdési lehetőségekben nyolcféle különböző stratégia különíthető el: (Margitics & Pauwlik, 2006)

- konfrontáció: ez a probléma helyzettel való szembe nézést, aktív megküzdést jelenti;
- eltávolodás: egy szituációtól való érzelmi, mentális (akár fizikai) távolság megtartását jelenti, hogy energiát szerezzen a további megküzdéshez;

- érzelmek valamint a viselkedés szabályozása: ez egy helyzet megoldását segítő érzelmek kimutatását és viselkedés megtalálását jelenti;
- társas támogatás keresése: a környezetben fellelhető erőforrások, támogatások használatát jelenti;
- a felelősség vállalása: önmagának tulajdonított (észlelt) kontroll felvállalása kerül előtérbe;
- problémamegoldás-tervezés: kifejezetten értelmi stratégia, azoknak a lehetőségeknek a kiértékelése, amelyek a megoldását jelenthetik;
- elkerülés-menekülés: a konfrontáció nincs felvállalva, kilép az adott szituációból;
- pozitív jelentés keresése: az alany számára negatívan ható eseményt mégis kihívásként éli meg, és végül pozitívan fordítja le önmagának;

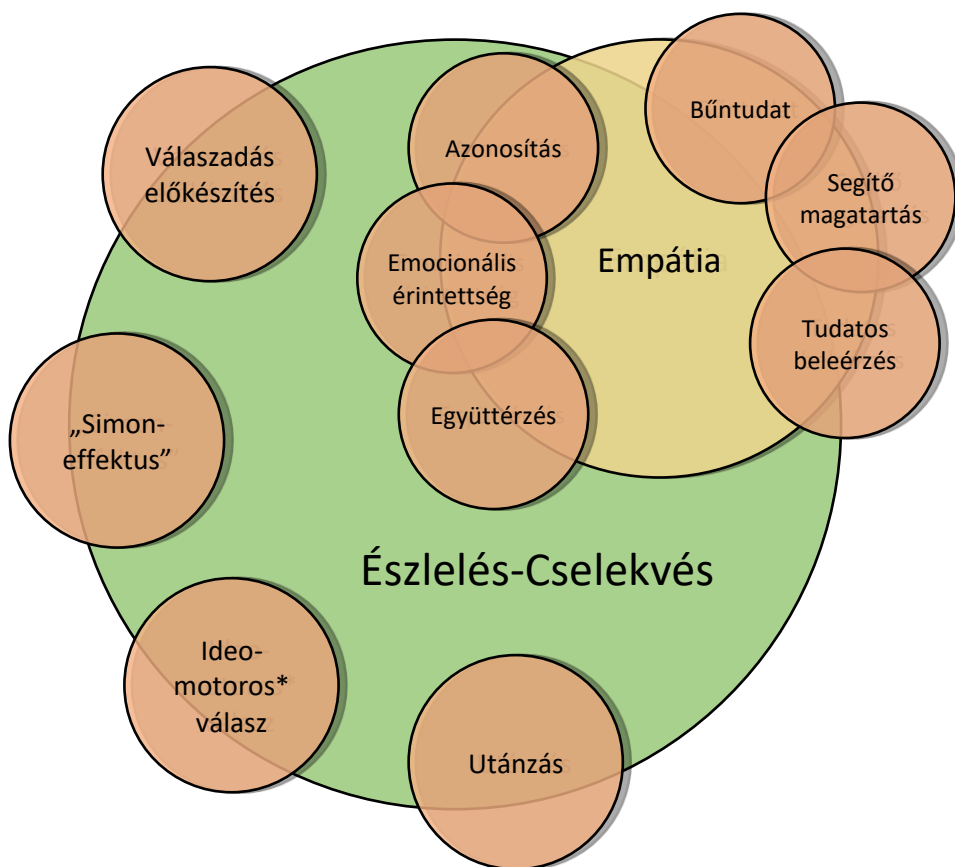
Oláh Attila nemzetközi kutatásai szerint minden általa vizsgált kultúrában (magyar, indiai, olasz, svéd, jemeni) felnövő serdülőkre érvényes, hogy az alacsony és közepes szorongásszint esetén a megküzdés konstruktív útjait, magas szorongásszint esetén az elkerülést alkalmazták, mint a feszültséggel való maladaptív megküzdést. (Oláh, A., 1995)

Az érzelmi intelligencia kapcsolatrendszeri a képzésben

Az empátia oktatási aspektusai

Az empátia fogalmát magyar nyelvterületen Buda Béla vezette be. Ennek hatására az empátia fogalma nemcsak a szakmai, hanem az értelmiségi köznyelvben is ismertté vált. Alfred Adler szerint az empátia annyit jelent, „mintha másik fél szemével látnánk, vagy a másik fél fülével hallanánk és a másik fél szíve szerint éreznénk.” (Buda, 1985)

Baron Cohen úgy jellemezi az empátiát, mint késztetés arra, hogy megismerjük mások érzelmeit valamint gondolatait, és ezekre adekvált érzelmekkel válaszoljunk. (Baron-Cohen, 2004) Carl Rogers szerint az empátia azt jelenti, hogy az egyik ember a másiknak az gondolatait megfelelően érzékeli a hozzá tartozó érzelmi jelentésekkel együtt. A kutatási eredményekben egyetértés mutatkozik abban, hogy az empátia különféle dimenziókat tartalmazó fogalom, amely érzelmi és értelmi részeket is tartalmaz. (Preston, 2002) Az érzelmi rész az empatikus törődésre, a kognitív rész pedig egy másik nézőpontból való látásra vonatkozik. (7. ábra)



7. ábra: Az empátia percepció-akció modellje

(forrás

https://www.researchgate.net/publication/10866840_Empathy_Its_Ultimate_and_Proximate_Bases) *szuggeszciók, elvárások akaratlan és öntudatlan hatása az izommozgásokra

Önmagában tehát az empátia az adott tanárnak akár kellemetlen is lehet, hisz egy tanuló negatív érzelmeit átélve saját maga is distresszt élhet át. A tanuló diszkomfort érzéséből adódó, megélt oktatói szorongást nevezhetjük empátiás distressznek, ami az empátiás törődést, tehát a pedagógiai munka hatékonyságát viszont csökkentheti. (Hoffman, 1991)

Az empátia kutatása fontos terület lett, így fontossá vált megfelelő tesztek kifejlesztése. Azok a tesztek, amelyeket az emberek önállóan tudnak kitölteni, az egyén viselkedési szokásait, érzékenységüket mérik, tehát például egy tanuló vagy oktató általában milyen empátiás képességekkel rendelkezik. Ez például a

Baron-Cohen empátia hányados nevű teszt segítségével mérhető. (Baron-Cohen, 2004)

Empátia és érzelmi intelligencia mérését végezték el mentálhigiénés egyetemi hallgatók körében. A vizsgálatban 104 egyetemi hallgató és tanáraik vettek részt. A vizsgálat célja az volt, hogy hogy egyáltalán tanítható-e az empátia, megtanítható-e egy másik embernek. A mérés a Davis – féle (Interperszonális Reaktivitás Index) skálájával történt. A mérések közötti beavatkozás történt. Rogers alapú készségfejlesztő tréningen vettek részt a mérésbe bevontak. A tanárok interjúban és kérdőív segítségével adtak információt saját képzésükről, tanítási tapasztalataikról, hallgatóik megfigyelt empátiás készségéről. A mérések eredményeként kimutatható, hogy az empátia fejleszthetősége, a „taníthatóság” szignifikanciát mutat az empátiás törődés és a perspektíva felvétel alskáláiban. A kontrollcsoport, amely nem kapott fejlesztést, nem is mutatott fejlődést egyetlen alskálában sem, miközben a tréninggel fejlesztett csoport fejlődött.

Habár a nőnemű hallgatók magasabb empátiás készséggel bírtak a mérés elején, és a fejlesztés során az derült ki, hogy a férfiak empátiás készségfejlesztése is hasonlóan fejleszthető, jelentős különbségek csökkentek, azaz empátia tekintetében mindkét nem egyaránt fejleszthető.

Kimutatható, hogy az életkor előrehaladtával, a valódi felnőtté válás bekövetkeztével, azaz a személyiség érettebbé válásával a személyes diszteszt alskála empátia komponense csökkenő tendenciát mutat. A vizsgálat további eredménye, hogy a személyiség valós empátiás képességének kialakulása a gyermekkori kommunikációval és a serdülőkorú az elképzelt helyzetekkel, szereplőkkel való identifikációval indul fejlődésnek. Azaz a fantázia és a beazonosulás képessége kiindulópontja az empátia fejleszthetőségének. Így az empátia fejlődése szakaszosan és folyamatszerűen történik. Mindez kimutatható pl. a fantáziaskála értékeiben növekedés tapasztalható egyetemista korosztályokban a serdülő korosztályhoz viszonyítva. Tehát egyetemisták empátiás készségei már fejlettebbek és ennek alapja a fantáziaskálában kimutatható. Az empátia tanítható nemtől függetlenül. (S., Nadeau, K., & Marz, 1994)

Az érzelmi intelligencia és empátia kapcsolata

Tehát az érzelmi intelligencia olyan képességek együttese, amely az érzelmi alkalmazkodást magasabb szintre emeli. Így a fogalomnak legalább három alapvető értelmezése lehet. A legtágabb értelmezés a kulturális szint, amelyet az jellemez, hogy az embertől elvárt képességei tükrében hogyan alkalmazkodik az adott korban a társadalmi csoportokhoz. A második értelmezés szerint az érzelmi intelligencia fogalmába olyan személyiségvonások tartoznak, amelyek nélkülözhetetlenek a célok eléréséhez, az érvényesüléshez, a sikerhez, mint

például a kitartás, a teljesítményt növelő motiváció, a szociális érzékenység, az önfegyelem. A harmadik és legszűkebb értelmezés szerint - amelyet az akadémikus pszichológia képvisel - az EQ azoknak a képességeknek az összessége, amelyeket az érzelmi információk feldolgozására használunk. (Oláh, 2005) és (Sipos, Sipos, & Spielberger, 1988)

Az intelligencia összetevőinek elkülönítése sok év óta zajlik. Gyűjtőfogalmából a kreativitást, majd az érzelmi intelligenciát választják le. Néhány kutató az intelligencia személyes kognitív jellege helyett az érzelmi, társas kapcsolati képesség szerepét hangsúlyozza. Thorndike (1920) szerint ilyen összetevő a szociális intelligencia, amely az emberek közötti kapcsolat egyik fő eleme. Véleménye szerint elengedhetetlen, hogy pontosan megértsünk másokat, és ezek után adekvátan viselkedjünk. Gardner (1993) többszörös intelligencia-fogalmában is megtalálhatók a személyen belüli - önelemző és aktivizáló képesség- és a személyközi intelligencia azaz kapcsolatteremtő képesség elemei. (Gardner, 1993) Bar-On is a Gardner- féle elméletből indul ki, és úgy értelmezi, hogy az érzelmi intelligencia és a társas intelligencia összekapcsolható jellemzők, amelyek lényegében egy közös állandónak „az érzelmi és társas intelligenciának” az alkotórészei. (Bredács, 2009)

Az érzelmi intelligencia ma használatos fogalma nem olyan régen jelent meg a kutatásokban (Mayer, Di Paolo és Salovey, 1990; Salovey és Mayer, 1990). Viszont Mayer, 1990) szerint az érzelmi intelligencia jelen fogalmának kialakulása mögött ott van a gondolkodás és érzelem kapcsolatának ókorig visszavezethető története. „Az EQ fogalmának a megszületését elsősorban annak köszönheti, hogy az érzelmek modern kutatása feltárta azokat a bizonyítékokat, amelyek alátámasztják az érzelem és értelem integritásáról szóló elképzeléseket. (Mayer, J.D.; Salovey, P., 1990) és (Salovey & Sluyter, 1997)

Mayer & Salovey (1990) szerint az érzelmi intelligencia az érzelmi információfeldolgozás azon formája, amely a saját és mások érzelmeinek precíz értelmezésére, a saját érzelem adekvált kifejezésére, és az érzelmek olyan a helyzethez alkalmazkodó szabályozására irányul, végeredményben növeli az ember komfort érzetét a mindennapokban.

Az empátia az érzelmi intelligencia egy részhalmaza Bar-On szerint (Bar-On, R., 1997). Az empátia mérésének van másik lehetősége is, ebben az esetben azt vizsgáljuk, hogy a személy mennyire tudja felismerni mások érzelmi reakcióját, azaz az ő szituatív empátiát tesztelhetjük.

Az empátia olyan képesség tehát, amelyet egy oktató személyisége is befolyásol: vannak nagyon jól és gyorsan empatizáló valamint kevésbé jól beleérző képességű emberek. 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.

Az empátiás készség még függ az oktató adott állapotától is. Hisz ha egy oktató kiegészi fázisban van, vagy valamilyen fájdalommal van, akkor az empátiás képessége is csökkenhet. Tulajdonképpen azok az impulzusok, ami egy személy figyelmét saját maga, saját éne felé tereli, csökkenti a beleérző képességet. Ezt az utóbbit szituatív empátiának hívják, mely mindig csak az adott pillanatra vonatkozik.

Az empátia interperszonális viszonyára koncentrálva Davis (1983) is azt állítja, hogy megjelenhet a másik érzelmi megnyilvánulása, állapota alapján a másik félben szintén egy érzelmi válasz. Ez a másik személy aktuális (vagy feltételezett) emócióihoz hasonló megjelenéséhez vezet. Tehát hatunk az érzelminkkel a tanulókra és ők is hatnak ránk!

Már serdülő- és ifjúkorban is fontos a szerepe az empátia és a szorongás egyes jellemzőinek, vagyis ezek fejlettsége meghatározó a problémamegoldó gondolkodás alakulásában és fordítva: Mind a szorongás, mind az empátia függ a problémák megoldásának hatékonyságától. A szociális problémamegoldás, a szorongás és az empátia kapcsolatrendszerét vizsgálták 12-19 éves serdülők körében. A vizsgálat feltárja, hogy az életkor előrehaladtával fokozatosan erősödik a kapcsolat a problémamegoldás pozitív orientációja és az empátia egyik kognitív részterülete, a nézőpontfelvétel/-váltás között. A mindennapi pedagógiai gyakorlatban, egy oktató számára a pedagógiai fejlesztési célok megfogalmazásakor egyaránt hasznosak lehetnek a feltárt eredmények. (Gáspár & Kasik, 2015)

Az egyik fél negatív érzéseinek az átvételét, vagy ennek a hajlamát is lehet vizsgálni. Egy kutatásban összefüggést mutattak ki az érzelmeink kimerülése és a személyes hatékonyságunk érzésének csökkenésével. Ez az oktatóknál például a kiegész és a hatékony módszertanok kiválasztásának képessége közötti összefüggésben jelenhet meg. Tehát az oktató nem elfejti a régebben használt módszertani lehetőségeket, hanem a mostani állapota nem engedi meg, hogy kreatívan használja őket. Ez nem tudásbeli csökkenést jelent, pedig kívülről gyakran annak látszik. Így nem gyakran, nem egy módszertani továbbképzés a megfelelő válasz számára, hanem pl. egy szakember által adott személyes tanácsadás. A distressz megléte egy oktatónál az érzelmi kimerülést valamint a személyes hatékonyság érzését növelheti. Tehát a személyes hatékonyság csökkenését meghatározó három legfontosabb változó:

- a megélt distressz,
- a megfelelő nézőpont váltásra való képesség csökkenése és a
- munkahelyi személytelen bánásmód megléte.

Várható, hogy a személyes hatékonyság érzésének csökkenését a növekvő distressz és a deperszonalizáció (személytelen bánásmód) befolyásolja leginkább. Ezáltal az oktató empátiás törődése, valamint az ő és a tanulója közötti kapcsolatot középpontba állító attitűd is csökken. (Fülöp & Devecsery, 2012)

Az empátia fontos alapot teremt ahhoz, hogy képesek legyünk bensőségesen kapcsolódni egy tanulóhoz és szintén fontos alapja a stresszel való megküzdéseink és konfliktusaink adekvát kezelésének. (Kremer & Dietzen, 1991)

Az empátia kulcsfontosságú a személyiség énérejének szempontjából a hasonlóan fontos valóságérzékelés, intelligencia és kreativitás mellett. Fontos prevenciós potenciál tartalma van a lelki egészség megőrzésében. (S., Nadeau, K., & Marz, 1994)

Érzelmi intelligencia fejlesztésének szükségessége az oktatásban képzéseken

Rendkívül fontos megérteni az érzelmek és az EQ közötti megkülönböztető jellemzőket. Az érzelem egy természetes ösztönös állapot, amely a jelenlegi és múltbeli tapasztalatainkból és helyzeteinkből származik. Az érzelmek környezetünkől, körülményeinkből és tudásunkból, valamint hangulatainkból és kapcsolatainkból származnak. Érzéseink és tapasztalataink befolyásolják érzelmeinket. Ezzel szemben az EQ az a képesség, készség és tudatosság, hogy ismerje, felismerje és megértse ezeket az érzéseket és érzelmeket, és pozitív módon használja őket. Az EQ megtanulja, hogyan kezelje az érzelmeket és érzelmeket, és használja ezt az információt, hogy viselkedjen és cselekedjen, beleértve a döntések meghozatalát, a problémák megoldását, az öngazgatást és a mások vezetését. Továbbá megerősíthető, hogy az EQ fokozza az önbecsülést, a jólétet, valamint a szakmai és személyes motivációkat. (Faltas, 2017)

Az emberek gyakran meglepődnek, hogy az érzelmi intelligencia paradigmán belül három különböző elmélet létezik. Mindegyik elméletet a társadalmi és érzelmi intelligenciával kapcsolatos készségek, vonások és képességek jobb megértésére és megmagyarázására tesz kísérletet. Véleményem szerint az érzelmi intelligencia paradigmában lévő több elméleti szempont létezése nem jelez gyengeséget, hanem inkább a terület nagyságát mutatja. Így az EQ területén belül a definíciók változóak, inkább egymást kiegészítik, mint ellentmondást okoznak.

Úgy tűnik azonban, az iskola világában - fontossága ellenére- még mindig nem kap kellő hangsúlyt az érzelmek fejlesztése. Egy amerikai kutatás szerint 150 megkérdezett pedagógus fele nem hallott még az érzelmi intelligenciáról. Azok

többsége, akik ismerték a koncepciót, úgy értelmezték, mint „az élet egy fontos készségét”, illetve mint „valami olyat, ami hatékonyabbá teszi a tanulást és elősegíti a jól-létet”. A tanárok harmada viszont úgy vélte, hogy „érdekes, de zavaros dolog”, míg néhányan úgy tekintettek rá, mint egy „újfajta szentimentális divathóbortra” (Claxton, 2005)

2019-es kutatás arra mutat rá, hogy az oktatásban eltöltött évek befolyásolják az oktatók, képzők érzelmi intelligenciáját. A kapott eredmények megerősítik, hogy a nappali képzésben lévő tanító hallgatók a pedagógus pályán lévő oktatók érzelmi intelligenciája szignifikánsan eltér egymástól. Valamint az empátiát kifejező faktorai magasabbak a már pályán lévő oktatóknak. Ebben jelentős mértékben a gyakorlat, az életkor is szerepet játszik. (Mészáros, A., 2019) Ez a változás kétirányú. A hallgatóknak szignifikánsan magasabb a fantáziaskála eredményei, tehát egy kitalált alannal való magasabb azonosulási szint jellemző. A kevesebb tapasztalatuk miatt egy elképzelt szituációkba könnyebben belehelyezkednek. Így a tanulók gondolataihoz kongruensebben állnak hozzá, viszont jobban be is vonódnak. A pályán lévő pedagógusok a fantáziát igénylő eseményeknél távolságtartóbbak. A személyes distressz értékei is nagyobbak a hallgatóknak, mint a pályán lévő pedagógusoknak, így nehezebben tudnak adekvát, átgondolt reakciókat adni egy stresszes helyzetben. Azaz az empátia azon affektív bevonódást kifejező faktorában erősebbek, amely miatt a hallgató jobban átéli mások szenvedését, dühét. Hamarabb bevonódik. Ez az emocionális komponens, viszont épp gátolhatja is az empátiás törődést, ami a pedagógusnak egy alapfeladata. (Davis, H. M., 1980) A gyakorlatban résztvevő oktatók, perspektíva felvételi képessége növekszik, tehát az empátia ezen kognitív komponense esetén, könnyebben képesek nézőpontfelvételre illetve fókuszpontváltásra, amely egy affektív bevonódás során mentális műveletben teljesebben ki. A másik erősség, ami szignifikánsan eltérő volt az az empátiás törődés. A pályán lévő oktatóknál az együttérzés képesség magasabb értéket vett fel, mint a hallgatóknál, így náluk könnyebben indukálhat cselekvést egy érzelmi hatás.

Ezen kívül a kutatás talált összefüggést az intraperszonális (magabiztosság, éntudatosság, önbecsülés, függetlenség, önmegvalósítás) jellemzők és az önbüntetés, mint megküzdési stratégia között. Ezt azt jelenti, hogy ha egy képző, oktató, fejlesztő személy jó önismerettel rendelkezik, akkor megfelelő helyre helyezi önmagát probléma esetén. Tehát ők a nehéz vagy stresszes helyzetek kezelésében megpróbálják a személyiségük stabilitását megőrizni, így a figyelem a fenyegetésről az énmegvalósításra terelődik. Ezért stresszes helyzetekben gyakrabban keresnek külső támaszt, segítséget. Viszont az intraperszonális skála és a figyelemelterelés megküzdési stratégia is korrelált egymással a munkaerőpiacon lévő oktatóknál, tehát a megküzdésük egyik lehetséges megjelenési formája,

hogy az egyén elhárítási manővert hajt végre, kilép a helyzetből, halogatja a közbeavatkozást, önmaga felé fordul. (Shamay-Tsoory, S. G., 2011)

Az egyes csoportok megküzdési stratégiái vizsgálatánál a kutatás azt jelezte, hogy a hallgatóknak a feszültségkontroll értékei szignifikánsan alacsonyabbak, mint a pedagógus pályán lévőké. Tehát, a stabilitásuk megőrzése sokkal több energiát igényel. A pedagógusok magabiztosabbak, rugalmasabbak. Van én erejük, hogy a stabilitásukat megőrizték. A pedagógusok a megküzdési folyamat két lépését könnyebben tudják azonosítani és használni. Az első lépés tisztázza, hogy a feszültség milyen mértékben érinti az egyén életét, céljait, illetve lehet-e valamit tenni a stresszor megszüntetésében, és ha igen, akkor mit. A második lépés folyamán számba veszi, hogy milyen belső források állnak rendelkezésre a megküzdéshez (probléma-centrikus vagy érzelembefolyásoló stratégiára van-e szükség, mi történne, ha nem tenne semmit a helyzettel) és ezek kimerítése esetén a belső hozzáállásán, saját magán változtat. (Mészáros, A., 2019)

Kijelenthető, hogy az érzelmi intelligencia fejlesztésének egyik alappillére az önismeret, azaz ismerni a saját reális érzelmeinket, vágyainkat és ezeket úgy irányítani, hogy pozitív jövő felé fordulhassunk. Minél több sikerben lesz részünk, annál hatékonyabban éljük meg az önkontroll, az önirányítási képességünket, ami nélkülözhetetlen a megfelelő megküzdési stratégiák kialakításához az élet minden területén. Ez a képességegyüttes megkönnyíti a stressz- és konfliktushelyzetek felismerését, kezelését, azaz hogy az érzelmek egyensúlyba kerüljenek, se a negatív érzelmek ne kerüljenek túlsúlyba, és érzelmi terhelés alatt is megfelelően teljesítsünk. Ez a hozzáállás lesz alapja a másokkal való sikeres együttműködésnek, a jó konfliktuskezelésnek és a sikeres kapcsolatteremtésnek. (Balázs, 2014)

Az érzelmi intelligencia tanulható. A gyermekek már születésük után képesek dekódolni mások érzéseit, képesek kifejezni saját érzelmi állapotaikat, késleltetni vagy éppen kontrolálni érzelmeiket, azaz megtanulnak „bánni az érzelmeikkel” (Kádár, A., 2012) Ezért fontos lenne a pedagógusképzőintézményekben és a tanár-továbbképzéseken nagyobb hangsúlyt fektetni önmaguk fejlesztésére. A fejlesztés két ok miatt is szükséges. Egyfelől, kutatásunkban is rámutattunk, a pályán eltöltött idővel arányosan növekszik azok száma, akik érzelmileg erősen megkoptak, mellyel saját és a tanítványaik mentális egészségét egyaránt veszélyeztetik. Másfelől, kapcsolati készségeik alapján e pedagógusok többsége alkalmas a hatékony interperszonális kapcsolatra, hiszen jóhiszeműek, szívesen törődnek másokkal, és még az erős megfelelési vágyuk hátterében is a jó szociális kapcsolat megőrzése áll. (Baracsi, 2011)

Normál esetben az EQ fejlesztésnek alaphelyszíne a család, kisgyerekkortól nagyon lényeges az a szülői attitűd, amely meghatározott keretek között enged

hibát véteni. Hiszen ahogy a szülő felvállalhatja az érzéseit és tévedhet, úgy a gyerekek is biztosítani kell ugyanezt a lehetőséget. A „Merj érezni!” is fontos jelszó. Az EQ egyik alapja ugyanis, hogy bátran adom önmagam és adekvátan, de merek beszélni az érzéseimről is! Ugyanakkor számos családban ez nincs meg, sokszor elfedik a gyengeséget, „a szülő nem hibázhat” elvet követik, így az EQ fejlesztés a tanítók, oktatók feladatkörévé is válik. Ezért fontos az ilyen irányú, integratív fejlesztési folyamat, mert a gyermek kap egy új esélyt a változásra.

Az EQ rendkívül komplex rendszere az emberi psziché affektív területének. Lelki „ujjlenyomatunk”, amelynek van egy egyedi, megismételhetetlen tulajdonsága is. Három fontos alaptényezőt lehet azonosítani. Az első, hogy egy adott személy miképpen kapcsolódik érzelmileg önmagához és a hitrendszeréhez, ezt „én-ismeretnek” nevezhetnénk. A második, hogyan kapcsolódik másokhoz, amin keresztül megszerzi az „ön-ismeretet”. A harmadik pedig, hogy az érzelmi tapasztalatai, miként integrálódnak a személyiségébe, azaz hatnak ki a viselkedésére a későbbiekben a serkentés és gátlás szintjén. Fontos tény emellett, hogy később a krízisek és traumák érzelmi hozadékaik hogyan alakítják át az érzelmi intelligenciát. Ezek miatt is fontos, hogy a kisgyermekkorban, amikor bekerül valami az iskolarendszerbe egy olyan felnőttel találkozzon, akinek az érzelmi intelligenciája magas, személyisége átdolgozott. Mivel a pedagógustársadalom átlagéletkora magas, így Magyarországon szükség van minden frissen végzett pedagógusra. Így nem mindegy, hogy milyen EQ értékekkel kerülnek ki a katedrához a hallgatók. A kutatás megmutatta, hogy az életkorral és a gyakorlattal az EQ érték növekszik, de addig sok gyermekre vagyunk hatással. Jó lenne, ha már magasabb EQ értékkel kerülnének ki az egyetemekről a hallgatók. Ez a gyermeknevelésre is jó hatással lenne és természetesen a tanító szakmai kompetenciáira, interperszonális és intrapszichés képességeire is pozitívan hatna. A beavatkozás is igazolta, hogy van lehetőség az ember EQ területének a fejlesztésére, de személyiség fejlődéséhez hosszú idő kell, nem lehet megtanulni, mint egy kognitív képességekre épülő tantárgyat. 1997-es könyvében Goleman azt állította, hogy a kognitív képesség (azaz az intelligencia) mintegy 20%-kal járult hozzá az élet sikeréhez, de a fennmaradó 80% közvetlenül az érzelmi intelligenciának tulajdonítható. (Goleman, 1997) Tehát, hogy hasznos fejleszteni az EQ-t a kognitív teljesítmény szempontjából is. Így a korai, már iskolai érzelmi intelligencia fejlesztésének személyiségfejlődésre vonatkozó jótékony hatása van.

2. Fritz Riemann (F-R) személyiség dimenziókra épített, tanulói aktivitást növelő oktatási modell

„Néha nem könnyű bizonyos tényeket megértetni a gyerekekkel, de ha mondandókat a jelenlegi céljaikhoz és vágyaikhoz igazítjuk, sokkal nagyobb esély lesz rá, hogy meghallgatnak bennünket.”

David B. Agus

A szorongás, mint kihívás és felszólítás a fejlesztő munkában

A szorongás kettős aspektussal bír: egyik oldalról aktivizálhat, másik oldalról megbéníthat. A szorongás mindig jelzés, amely veszélyekre figyelmeztet, egyszersmind van egyfajta felszólítás, a leküzdésére biztató ösztönzés. A szorongás elfogadása és legyőzése a pedagógiai munka egyik fontos kihívása. Ezáltal fejlődünk, fejlesztünk. Ha nem segíti egy oktató ennek a leküzdését, akkor a tanuló megmaradhat ott ahol a szorongás érte. Azért célszerű egy módszertanilag és didaktikailag sokrétű folyamatot megtervezni, mert egy tanulóban a szorongás ott jelentkezik, ahol olyan szituációban találja magát, amivel még nem találkozott és nem állta meg a helyét. Minden fejlődés, a szorongással van összekötve, hiszen az vezeti át őket valami újba, olyan helyzetekbe, amelyeket még nem élt át, amelyekben nincs tapasztalata.

Minden új, ismeretlen, először megteendő vagy megélendő dolog az újdonság ingere mellett magában rejti a kaland élvezetét és a kockázat örömét - és a szorongást is. A fejlődésnek és minden életkornak megvannak a maga megfelelő érési lépései a hozzájuk tartozó szorongásokkal, amelyeken úrrá kell lenni, ehhez szükséges a sikeres oktatói, tanácsadói munka.

Ilyenképpen vannak teljesen normális, életkornak és fejlődésnek megfelelő szorongások, amelyeket az egészséges ember elvisel, és amelyeken túllép, amelyeknek a leküzdése fontos a továbbfejlődése szempontjából. Gondoljunk csak a gyermek első önálló lépéseire, amikor először kell elengednie anyja kezét, és az egyedül való járástól, a szabad térségben magára hagyottságtól való félelmére, amit muszáj legyőznie. Vegyük az iskolába járás kezdetét, amikor a gyermeknek a családból bele kell nőnie egy új, egyelőre idegen közösségbe. Vagy gondoljunk a pályakezdésre, pályamódosításokra.

Tehát a szorongások szervesen hozzátartoznak az életünkhöz, az oktatáshoz is. Egy oktatónak tisztában kell lenni azzal, hogy a szorongások viszont egyénekenként változnak. Néha kiszámíthatatlanok. Ezért szükség van egy komoly érzelmi intelligenciára, hogy ezeket kezelni tudjuk.

Megjelenhet az az érzés, hogy a kínzó szorongásaink megéléseként az tudatosul, hogy valamilyen tekintetben hibásan viselkedünk, vagy az iskola által támasztotta követelmények egyikétől visszariadunk, valamilyen fejlődési lépést nem merünk megtenni. Ekkor ez az utalás segíthet nekünk vagy a tanulóknak felismerni, hogy a szorongás nem más, mint egy felszólítás, hogy a mindenkori fejlődési fokunkat érdemes változtatni. Megjelenhet a pedagógiában egy pozitív, alkotó aspektus és megindíthat egy változást. Ezen kívül rávilágít a sok ellentmondásosság és ellentétesség ellenére, hogy a pedagógiai munkában az egyensúly a lényeg, sohasem jelenthet tétlenséget vagy statikus nyugalmat, de sohasem fajul káosszá sem.

A személyiségből kiinduló pedagógia emberi megközelítését adja a tanításnak. Ezért választottuk ennek egy saját kísérleteken alapuló egyszerű rendszerét, amelyet jelen könyvben kívánunk bemutatni, támaszkodva néhány alapvető pszichológiai elméletre. Abban bízunk, hogy annak ellenére, hogy nincsenek egzakt módon definiálható személyiségtípusok, mégis a rendszerben való gondolkodás könnyebb eligazodást ad nemcsak a diákjaink jobb megismerésében, hanem a helyes tanári magatartás, alkalmazott tanítási módszer és értékelés tudatosabb megválasztásában.

Fritz Riemann 1961-ben adta ki a félelem alaptípusai könyvét, amelyben kifejlesztett egy új személyiség tipológiát. Abból indult ki, hogy az emberi életünk teljesebb megéléséhez négy lényeges és páronként ellentétes alapszükséglet tartozik. Valamelyik alapigény elvesztésétől való félelem hangsúlyossá válása esetén a személyiség ideális pszichés egyensúlyából kimozdul és adott tulajdonságokkal leírható személyiségtípus alakul ki. Riemann hangsúlyozta, hogy nincs tisztán elkülöníthető személyiségtípus, mindegyik keveredik bennünk, mégis saját személyiségünk, avagy embertársaink személyiségében felismerhetünk olyan jegyeket, amelyek dominánsabban jelentkeznek és ezáltal a megismerésben segítenek. A szorongás a tanuló életében kettős hatással bír: egyik oldalról aktivizálhat, másik oldalról megbéníthat. A szorongás alapvetően mindig jelzés, amely veszélyekre figyelmeztet, valamint a leküzdésére biztató ösztönzés. A szorongás elfogadása és lebírása bizonyos fejlődési lépést jelent a tanulónál. Ha viszont kitérünk előle, és nem nézünk szembe vele, akkor meggátolja továbbfejlődést, egy gyermeki énállapotba tart meg azon a területen, amíg a szorongás oka nem lesz átlépve.

Szorongás mindig ott lép föl, ahol olyan szituációban találjuk magunkat, amivel szemben nem vagy még nem álljuk meg a helyünket. Ezzel a pedagógiai környezetben a tanuló folyamatosan találkozik. Minden fejlődés, minden, az éréshez vezető lépés szorongással van összekötve, hiszen az vezet át minket valami újba, addig nem tudottba, nem ismertbe, olyan belső vagy külső szituációkba, amelyeket még nem éltünk át, és amelyekben még nem szereztünk tapasztalatokat. Minden új, ismeretlen, először megteendő vagy megéleendő dolog az újdonság ingere mellett magában rejt a kaland élvezetét és a kockázat örömet - és a szorongást is. Ezért szorongás folytonosan megjelenő érzés. főleg amikor új feladatokkal kell megbirkóznunk, vagy változásokkal kell számolnunk. A fejlődésnek, felnőtté válásnak és érésnek tehát a fejlesztési folyamatoknak így mindig kell számolni a szorongás leküzdésével, és minden életkornak a hozzájuk tartozó szorongásai.

Tehát vannak teljesen normális, életkornak és fejlődésnek megfelelő szorongások, amelyeket az egészséges ember elvisel, és amelyeken túllép, amelyeknek a leküzdése fontos a továbbfejlődése szempontjából. Vegyük az iskolába járás kezdetét, amikor a gyermeknek a családból bele kell nőnie egy új, egyelőre idegen közösségbe úgy, hogy ott meg is állja a helyét. Ezek a szorongásokon kívül van egész sor egyéni szorongás, amelyeket más embereknél gyakran azért nem tudunk megérteni, mert számunkra nem ismerősek, így valakinél a magányosság válhat ki súlyos szorongást. Egy másiknál az embertömeg a harmadik akkor kap szorongásrohamokat, ha hídon vagy szabad téren akar átmenni, egy negyedik képtelen zárt helyiségben tartózkodni megint egy másik jámbor állatoktól fél.

A félelmek Riemann féle csoportosítása

Fritz Riemann a félelmeket négy csoportba foglalta, melyek sokszor a pedagógiai munka és az egészséges fejlődést megakadályozza.

Karakter-elmélet a félelemből, mint alapvető emberi érzésből indul ki. Négy alapkaraktert különböztethetünk meg. A félelem az emberi élet egyik legalapvetőbb érzése. Nincs emberi élet félelem nélkül. A félelem egyrészt aktivitásra készítet, amelynek következménye: érés, növekedés, ugyanakkor megbénít, amelynek következménye stagnálás, visszaesés. A félelem mindig akkor lép fel, amikor olyan élethelyzetbe kerülünk, ami új, ismeretlen, amihez még nem nőttünk fel. Ennek leküzdése a gondolati, érzési és akarati korlátainkon való folyamatos belső munkát és erőfeszítést igényel és morális erőinket, fejleszti, amelyeket az első fejezetben már tárgyaltunk. Minél tudatosabb ez a belső munka, annál nagyobb a megküzdési esélyünk.

Az érett személyiség az alábbi követelményeknek kell, megfeleljen a karakterelmélet szerint:

- Önálló individuummá, egyszeri, megismételhetetlen személyiséggé kell válnunk. Ha ez a félelem válik dominánssá, akkor a SKIZOID személyiség jön létre (S). Alapszorongása: félelem az odaadástól, a feloldódástól, a függő viszonytól, mint az én elvesztésétől.
- Képesnek kell lennünk kapcsolódásra, kötődésre, bizalomra és nyitottságra a másik ember, az élet és a világ iránt Alapszorongása: az önállóságtól, önmagammá válástól, mint a védtelenségtől való félelemtől és az elszigetelődéstől. Ez a DEPRESSZÍV személyiség. (D)
- Tartósságra, állandóságra kell törekednünk a változások világában. Alapszorongása: félelem a változástól, mint múlandóságtól, bizonytalanságtól. Ennek dominanciája esetén KÉNYSZERES személyiségről beszélünk. (K)
- Képesnek kell lennünk változásra, fejlődésre, a komfort zónából való kimozdulásra. Alapszorongása: félelem a szükségszerűségtől, a szabadság elvesztésétől, a végérvényességtől. Ennek túl hangsúlyossá válása esetén kialakul a HISZTEROID személyiség. (H)

A közelségtől való félelem

Szükség van arra az érzésre, hogy a környezetünkből kitűnjünk, egyszeri individuummá legyünk. Ezzel azonban előttünk áll minden olyan szorongás, amely akkor fenyeget, ha magunkat megkülönböztetjük másoktól, s ezáltal kiesünk a közösség biztonságából, amit a magányosság és elszigeteltség idézne elő. Tehát a létünk egy olyan piramishoz hasonlít, amelynek széles alapja tipikusból és közösségi jellemzőkből épül, amely azonban a csúcsa felé mind jobban és jobban kiválik az összekötő közös vonásokból, és egyszeri egyediben fejeződik. Gondoljunk csak bele, hogy az iskolában, a munkahelyen mindenki szeret kicsit másként öltözködni, még ha előírt dresszkódok is vannak. Kicsit egyedivé, másként gondolkodóvá válni. Milyen rossz érzés, ha van egy ötletünk vagy egy gondolatunk és azt előttünk egy beszélgetés során más már megemlíti. Egyszeri voltunk elfogadásával és fejlesztésével, az individuációs processzussal, ahogyan G. G. Jung ezt a fejlődési folyamatot elnevezte. Saját magunk fejlesztésével ki tudunk esni a közösség védelméből, mások leszünk és félelemmel éljük meg az individuum magányosságát. Mert minél jobban megkülönböztetjük magunkat másoktól, annál magányosabbak leszünk, s ilyenképpen ki vagyunk téve a bizonytalanságnak, a meg-nem- értettségnek. Másrészt azonban, ha nem kockáztatjuk meg, hogy önálló egyeddé váljunk, akkor túlságosan megrekedünk a kollektívban, a tipikusban, és valami döntő

jelentőségével adósa maradunk emberi méltóságunknak. Ez a folyamat a fejlesztő munkában, a pedagógiában is folyamatosan megjeleni.

A távolságtól való félelem

A másik megjelenő félelem a fejlődésünk során az, hogy magunkat bizalommal megnyissuk a világ, az élet és az embertársaink számára, hogy szót értésünk az idegennel, hogy kapcsolatba lépjünk a környezetünkkel. Ezen az életben való részvételt értjük. Ehhez azonban kapcsolódik a szorongás, az, hogy elveszítjük a függetlenségünket, hogy kiszolgáltatjuk magunkat, és hogy a megkívánt alkalmazkodás során önmagunkból túlságosan sokat fel kell adnunk. Itt tehát mindenekelőtt a függőségünkről van szó, arról hogy az élet felé kell fordulnunk, ki kell tárulkoznunk. Ha ezt nem kockáztatjuk meg, elszigetelt, magányosak maradunk, akiknek nincsen semmi kötődésünk, akik nem tartozunk valamihez, végül védettség nélkül maradunk, és így nem fogjuk megismerni sem önmagunkat, sem a világot. Tehát az önmegvalósítást, másrészt az ön odaadást is meg kell élnünk, le kell küzdenünk mind a két félelmet. Gondoljunk bele, hogy egy fejlesztő munka megtervezése milyen nehéz, ha tudatosan akarjuk mind a két folyamatot segíteni és a félelmeket csökkenteni.

A változástól való félelem

Minden ember számára fontos, hogy hogy igyekezzen a tartósságot, állandóságot elérni. Azon vagyunk, hogy ebben a világban elhelyezkedjünk, tervezzük a jövőt. Az állandóságra törekvésben viszont szintén megjelenik a szorongás. Hisz a pszichénk tudja, hogy egy bizonytalan jövőbe tervezzük bele magunkat, így megjelennek azok a szorongások, amelyet a mulandóság, függőségeink a kiszámíthatatlansággal kapcsolatos kockázatok táplálnak. Másrészt azonban, ha a pedagógiai folyamatban lemondanánk a maradandóságról, nem tudnánk semmit sem alkotni és megvalósítani. Egy tanulóknak érezni kell a munkájuk során, hogy minden alkotásukban kell lennie valaminek ebből a maradandóságból - máskülönben hozzá sem fognának céljaik megvalósításához. Egy gyermek mindig úgy él, mintha azt hinné, hogy korlátlan idővel rendelkezik. Ez az előttük lebegő stabilitás és maradandóság ad erőt a fejlesztő folyamatnak és ez ténykedésre ösztökéli őket. A tanulóknál tehát az állandó, megszokott cselekvések közé be kell illeszteni újdonságot jelentő, nem ismert helyzeteket, feladatokat.

Az állandóságtól való félelem

Ennek a félelemnek az alapja Fritz Riemann szerint az, hogy mindig késznek kell lennünk rá, hogy változzunk, hogy a változásokra és a fejlődésre igent mondjunk,

megszokott dolgainkat feladjuk, a frissen elért valamitől újra meg újra elszakadjunk. Az, hogy egy iskolában mindig továbbfejlesszük magunkat, hogy az új számára legyünk nyitottak, az ismeretlen meghódítását kockáztassuk meg - együtt jár a szorongás, hogy rendszabályok, előírások és a megszokások ereje fogva tartanak bennünket, lehetőségeink beszűkülnek, szabadságra törekvésünk korlátok közé szorul. Ha azonban a változásra, az új vállalására irányító impulzust feladnánk a pedagógiai munkában, akkor unalmasán ismételve és erősen kapaszkodva a már meglevőbe, letapadnánk a megszokotthoz és környező világunk lehagyna minket. Ezért szükséges a tanulók környezetében megjeleníteni a rendszerszemléletű gondolkodásnak, mint támasznak. Így a fejlesztésben a tanulóknak és oktatóknak is világossá kell válni, hogy egyszerre törekedni kell az állandóságra és változásra, hogy eközben le kell küzdeniük mind a feltartóztathatatlan múlékonyágót, mind a kikerülhetetlen szükségességtől való szorongást.

Összefoglalva Fritz Riemann négy alap szorongási formát mutat be, mely minden pedagógiai folyamatban bent levő tanulónál, sőt az élet minden szituációjában megjelenik:

1. a szorongás az ön-odaadástól, én-elvesztésként és függőségtől;
2. a szorongás az önmagává-válástól és elszigeteltségtől;
3. a szorongás a változástól és bizonytalanságtól;
4. a szorongás a korlátoktól és szabadság hiányától.

Végső soron valamennyi lehetséges szorongásfajta mindig ennek a négy alapszorongásnak a variánsa, és összefüggnek azzal a négy alapimpulzussal, amelyek ugyancsak hozzátartoznak a létünkhöz, s egymást páronként kiegészítik, és egymással ellentétben állnak. Ugyanakkor figyelemmel kell lennünk arra, hogy a mindenkor megélt szorongás fajtája és intenzitásának foka nagymértékben függ mind a magunkkal hozott hajlamainktól, mind azoktól a környezeti feltételektől, amelyekbe beleszületnünk, mind személyes életutunktól.

Van ugyanis történetük a szorongásainknak is, komoly jelentőséggel bír erre nézve a gyermekkorunk. Így minden ember félelmét befolyásolják a hajlamai és a környező világtól származó rengeteg hatás, ami részben magyarázatot ad arra is, miért oly nehéz beleéreznünk magunkat mások szorongásaiba.

A hajlam és a környezet tehát képesek bizonyos szorongásokat felszínre hozni, másokat pedig vissza tudnak szorítani. Az egészséges egyén általában tudja kezelni a szorongásait. A fejlődésében megzavart ember szorongásai intenzívebbek is, gyakoribbak is, és a szorongás alapformái közül legalább az egyik az ő esetében túlsúlyra fog jutni.

Súlyosan megterhelő lehet a szorongás, ha túllép egy bizonyos mértéket, vagy ha túl sokáig eltart. A legsúlyosabban azok a szorongások lesznek igen terhelőek,

amelyeket valaki a gyermekkor korai szakaszában él meg, tehát olyan korban, amikor a gyermek még nem képes ellenük elhárító erőt kifejteni. Ilyenkor a szorongás aktivizáló vonatkozása elvész; a következmény: fejlődésbeli gátlások, elakadás. A gyermek gyöngé, még fejlődésben levő énje bizonyos szorongásmennyiségeket még nem képes feldolgozni, ezért külső segítségre szorul, és ha ezekkel a túl nagy szorongásaival magára marad, sérüléseket szenved. Ez pedig azt jelenti, hogy egy pedagógus is tud olyan helyzeteket teremteni, hogy a tanulóban az aktivizáló szorongás egy gátló szorongássá alakul és a teljesítménye radikálisan lecsökken. Vagy a gátló szorongásban lévő gyermek számára más módszertani eljárások szükségesek, hogy ismét egy aktív állapotba kerüljön.

A felnőtt esetében ritkábbak azok a szituációk, amelyek túlléphetik a szorongások tűrési határait, úgyhogy az illető pánikkal, rövidzárlati cselekvésekkel vagy neurózisokkal reagál. Normális körülmények között azonban a felnőtt - szemben a gyermekkel - a szorongás ellen válasz lehetőségek és ellenerők dolgában sokkal gazdagabb választékkal bír. Ő képes védekezni, a helyzetét átgondolni, és a szorongás kiváltó okát felismerni; mindenekelőtt fel tudja fogni, miből ered a szorongása; tudja közölni és ezáltal megértést és segítséget kapni, és képes a lehetséges veszélyeztetéseket helyesen fölmérni. Mindez a gyermeknek nem áll rendelkezésére; ő minél kisebb, annál inkább csupán tárgya a szorongásainak, tehetetlenül ki van nekik szolgáltatva anélkül, hogy tudná, azok meddig fognak tartani, és hogy mi minden történhet. Viszont a felnőttképzésbe bekerült egyéneknek sokszor a tanulás, mint tevékenység okoz gátló szorongást, mert ehhez a cselekvéshez nagyon sok negatív élmény párosul. Ezért is nehéz a második esély iskoláiban az oktatóknak.

A tanulóban megjelenő személyiségstruktúrák minél határozottabbak és minél egyoldalúbbak, annál valószínűbb, hogy korai gyermekkori fejlődési zavarok következtében alakultak ki. A lelki egészség szempontjából viszont szükséges, hogy az illető találkozzon a szorongás négy alapformájával, de ennek hatására megmaradjon az aktív, megküzdő állapotában.

Neurotikus szorongások típusainak megjelenése a tanítási folyamatban

A kora gyermekkori fejlődési szakaszok után a kamaszkorban rendszerint az optimista érzés kerül túlsúlyba, hogy mi magunk és a világ csupa lehetőség vagyunk, a jövő előttünk van, és mi teli reménnyel és kalandvágygal vetjük bele magunkat az életbe. Mindemelett megnő a hajlandóság rá, hogy az ember stabil életkeretet teremtsen magának, bizonyos célok kitűzésére is sor kerül. Majd sor kerül önmegvalósításra életpályán, partnerkapcsolatban, szülői mivoltunkban.

Amikor találkozunk egy gátló szorongással teli gyermekkel, azt jó, ha utalásnak tekintjük arra, hogy valamilyen tekintetben oda kell figyelni, mert lehet, hogy hibásan viselkedünk. Vagy az általunk támasztott követelmények egyikétől visszariad, valamilyen fejlődési lépést nem mer megtenni, akkor ez az utalás segíthet nekünk felismerni, hogy a szorongás felszólításának mi a jellege. Akkor azt meg tudjuk neki mutatni a maga pozitív, alkotó aspektusát, az megindíthat benne egy változást.

Fritz Riemann jelzi, hogy ha egy szorongás dominánssá válik és eluralkodik, akkor megtalálhatjuk az adott egyénnél a struktúratípusok neurotikus variánsait. A lélektan négy nagy neurózisformáját hasonlítsuk össze az előző négy szorongástípussal.

- Közelségtől való félelem neurózisa a depresszió. Tehát az elválás és magány szorongásából - mintegy depresszív módon - megmaradnak függőségben.
- Távolságtól való félelem neurózisa a skizoid személyiségzavar. Tehát az én-elvesztés szorongásából - mintegy szkizoid módon - mindig kerülük a közeli kontaktust embertársaikkal.
- Állandóságtól való félelem neurózisa a kényszerneurózis. Tehát a változás és múlandóság szorongásából - mintegy kényszeresen - mindig ragaszkodnak a megszokotthoz
- A változástól való félelem neurózisa a hisztéria. Tehát - mintegy hisztériásan - az önkénynek válnak a foglyává, hogy kikerüljék a találkozást a szükségszerűség és végérvényesség szorongásával.

A szorongások gyakorlatilag minden cselekedetre rávetítik magukat, és végső soron csak akkor oldhatók fel, amikor a mögöttük levő voltaképpen szorongást felismertük, és szembenéztünk vele. Egy oktató helyesen teszi, ha jelzésnek fogja fel ha ilyen gyermekkel találkozik. A tanuló sokszor jelez, így és akkor nem helyes, ha az oktató elbagatellizálja az esetet, ahelyett, hogy szembenézne vele. Tudnia kell, hogy a hárítás, a neurotikus szorongások aktív feloldásának módszertani eszközökkel való megoldása nélkül nemcsak bénító, gátló hatást fejt ki, hanem az élet lényeges feladataitól is elvon energiákat.

Amikor tanárként, vagy tanulóként megéljük a szorongások valamelyikét, tudatosítani kell, hogy mindig az élet kihívásainak egyikével állunk szemben; a szorongás elfogadásában, hogy egy új képesség birtokába jutunk. Így a szorongás leküzdése erősebbé tesz bennünket, a halogatás gyengít minket. Felnőttkori szorongás mértékét, intenzitását és tárgyát gyermekkori szorongások is mindig meghatározzák. Az olyan ember, akinek meglehetősen boldog gyermekkor volt, és nem érték rendkívüli sorscsapások, általában képes feldolgozni az

alapszorongásokat, legalábbis annyira, hogy nem betegszik beléjük, mivel szilárdan meg tudta alapozni a személyiségét. Aki viszont túl korán volt kitéve az életkornak nem megfelelő szorongásoknak, a szorongást később is sokkal veszélyesebbnek és nyomasztóbbnak éli meg, mert az aktivizálja a régi, korai időszakából feldolgozatlanul maradt szorongásait. Ekkor a tanárnak nehéz a helyzete, mert nem csak a jelenkori helyzetet kell kezelni. Ha például a felnőtt szembesül vele, hogy ilyenkor teljes bizonyossággal olyan gyermekkori szorongások újraéledéséről van szó, amelyeknek akkor teljesen ki volt szolgáltatva, ám amelyek ellen jó esetben már rendelkezésére állnak azok az erők, amelyek akkor hiányoztak neki: a bizalom, belátás és bátorság.

Ha eltekintünk a gyermekek durva elhanyagolásától vagy károsításától, ami a szülők betegségének a jele, azt mondhatjuk, hogy nemcsak a szülők válhatnak gyermekeik sorsává, hanem a gyermekek is a szülőkévé. A hallatlan differenciáltság a képességek gazdagsága, a személyiségek közti oly nagy különbségek, az oly hosszan tartó kisgyermekkori függőség és fejlődésének nagy megzavarhatósága az embert, mint lényt jobban veszélyeztethetik, mint más élőlényeket.

Tanácsok az oktatásban megjelenő félelmek feldolgozásához

Egy-egy pár egymást ellentmondásosan kiegészítő személyiségstruktúra gyakran fejt ki egymásra ösztönös vonzást, ígézetet - hiszen semmi sem képes jobban elbűvölni bennünket, mint amikor másvalaki meggyőzően éli meg azt, amit mi is mint lehetőséget sejtünk magunkban, de talán elnyomva; vagy nem tanultuk meg megélni, illetve nem volt szabad megélnünk. Olyan ez, mintha csak a mindenkori ellen-típus révén válhatnánk „egésszé” egy olyan teljességgé, amelynek módja van kiszabadítani bennünket individuális korlátozottságunkból és egyoldalúságunkból.

Mindkét esetben az jelenthet segítséget, ha az egyik, általában az oktató, megérti és komolyan veszi a mindenkori másik iparkodását, és nem merevíti meg pusztán szorongásában a saját struktúráját. Az ellentípusok nagyon szélsőséges kialakulása esetében azonban ez aligha érhető el, mert akkor mindkét fél fokozottan éli meg a szorongását a másik másságának következtében, s ez ellen védekezniük kell; ekkor aztán az ellentípus már nem ejti bűvöletbe az illetőt, az most már csak nyugtalanságot és elidegenedést él meg. Ilyen pedagógiai példákkal is szembesületünk, ha végig nézzük a saját oktatási tapasztalatainkat.

- Mindig maradjunk hűek tanárként önmagunkhoz, hogy individualitásunkat megőrizzük, a függőségektől szabadok legyünk, és a világot megismerve megértsük.

- Ami számunkra, mint igaznak, jónak tűnik, azt ismerjük el. Ezért ki is állunk a gyorsan változó befolyások ellen.

A szorongás feloldásánál fontos megtanítani a diákokat, hogy elvileg mindig négy lehetőségünk van valamely élethelyzetben reagálni; minden embertársi kapcsolathoz, minden feladathoz vagy követeléshez négyféle módon közelíthetünk:

- felismerve azt, elhatárolódhatunk tőle,
- szívesen azonosulunk vele,
- törvényként magunkra vehetjük,
- megkíséreljük kívánságainknak megfelelően átformálni.

Ezáltal az adott helyzetben a szorongás csökkenni tud.

De nem csupán ezt érdemes átadni, meg is kell mutatni. Például valamilyen emberi kapcsolat megkívánja, hogy mind a négy impulzust egyidejűleg, egymásra hatásukban éljük meg. Gondoljunk a nevelésre: az oktatótól megköveteli mind a szükséges alkotói távolságtartást, amire szüksége van, hogy a gyermekkel felismertesse önálló létét, és ő ezt elismerje; megköveteli a szerető közelítésmódot, ami a gyermek bizalmának megszerzését és az oktató beleérző megértését lehetővé teszi. Megkövetel némi egészséges keménységet és következetességet, hogy a gyermek megtapasztalhasson bizonyos szabályokat, rendezettségeket; és végezetül megköveteli a bizalmat és a respektust a gyermek öntörvényűsége iránt, hogy a gyermeket a nevelő ne a saját vágyainak megfelelően formálja, s azáltal külső befolyással árássa el.

Az sem baj, ha a diák megtapasztalja, hogy az oktatók nem teljesen tökéletesek, sem teljesen befejezettek, tehát nekik is vannak hozott vagy szerzett szorongásaik.

Ha egy oktató elfogadja a korlátait és az egyoldalúságára is rálát és lehetőség szerint hasznosan akar élni, akkor tud a módszerein változtatni. Így minden diák képviselheti a négy alapbeállítottságot, megtestesítheti a négy alapimpulzus egyikét, s azt a lehető legtökéletesebb módon éli meg. Felfedezheti a tanár példája által, hogy a tökéletesség, teljesség - ez a két emberi eszmény nem érhető el, de saját határain belül közeledhet hozzájuk.

A saját oktatói attitűdünk vizsgálatakor érdemes a következő kérdésekre válaszolni és egyből néhány szorongásunkra ráismerhetünk:

- hogy nekünk, mint oktatónak „megfelel-e” egy gyermek,
- hogy elfogadjuk-e olyannak, amilyen,
- hogy milyennek szeretnénk őt tudni, és hogyan kellene fejlődnie,
- hogy számunkra nehéz-e beleérezni magunkat az ő sajátságoságába,

- hogy néha gondokat okoz-e nekünk, amelyekkel szemben nem vagyunk felkészülve?

Mindenki a leírt négy személyiségstruktúra valamelyikében ráismerhet önmagára, de általában nem jut egyértelmű hozzárendeléshez, hanem valószínűleg mindegyikből felfedez valamit magában, mint ahogy az alapszorongások mindegyikéből is. Ez azonban, éppen az alapszorongás és a struktúratípusok életközelsége, valóságközelsége mellett szól, arról, hogy azok úgyszólván soha nem fordulnak elő tisztán.

Ha azonban a szorongások esetében általános emberi adottságokról van szó, és ha azok kialakulása összefügg a kisgyermekkori fejlődési szakaszok átismétlésével, amelyeket valamennyiünknek végig kell csinálnunk, akkor mindet úgy is kell ismernünk, mint a bennünk meglevő lehetőséget és kezdetet. Utána akár még azt is mondhatjuk, hogy bizonyos értelemben annál hatékonyabbak vagyunk, minél inkább otthonosan érezzük magunkat mind a négy területen, - ez azt jelentené, hogy a gyermekkor ama fázisain, amelyekben az impulzusok és a szorongások otthagyják első nyomaikat, viszonylag egészségesen tudunk áthaladni.

Fontos megjegyezni az oktató diák viszonyban, hogy egy-egy pár egymást ellentmondásosan kiegészítő személyiségstruktúra gyakran fejt ki egymásra ösztönös vonzást, hiszen semmi sem képes jobban elbűvölni bennünket, mint amikor másvalaki meggyőzően éli meg azt, amit mi is mint lehetőséget sejtünk magunkban, de nem tanultuk meg megélni, illetve nem volt szabad megélnünk. Olyan ez, mintha csak a mindenkori ellen-típus révén válhatnánk „egésszé” egy olyan teljességgé, amelynek módja van kiszabadítani bennünket individuális korlátozottságunkból és egyoldalúságunkból. Ezt a jelenséget egy pedagógiai munkában ki lehet használni és így jobban megérthetjük, hogy egy diák miért ragaszkodik az oktatóhoz jobban, mint egy másik. Segítséget jelenthet, ha az egyik megérti és komolyan veszi a mindenkori másik iparkodását, és nem merevíti meg pusztán szorongásában a saját struktúráját. Szót kell viszont ejteni arról is, hogy az ellen típusok nagyon szélsőséges kialakulása esetében azonban mindkét fél fokozottan éli meg a szorongását, s ez ellen védekezni fognak. Ekkor aztán az ellentípus már nem segíti a másikat, hanem a jelenléte, munkája nyugtalanságot és negatív hozzáállást gerjeszt. (Riemann, 1989)

A Riemann - Thomann modell

Riemann és Thomann soha nem találkoztak és nem leveleztek egymással. És mégis pszichológiai modell alakult ki munkájukból, amelyet ma is használnak a tanácsadásban és ezért elterjedt. A pedagógiai használatuk eddig nem terjedt el.

A német pszichoanalitikus, pszichológus és pszichoterapeuta, Fritz Riemann által kifejlesztett, a félelem négy alapvető formájának modelljét Christoph Thomann svájci pszichológus, a hetvenes évek közepén párterapeutaként végzett munkájában elkezdte használni. Meg akarta mutatni a párok interperszonális dinamikáját, és bemutatta a polarizáló és fokozódó kapcsolati eseményeket. Riemann modelljével végzett munkája során Christoph Thomann úgy döntött, hogy nem a különféle félelmekre, hanem inkább az egyes típusok alapvető törekvésére összpontosít. Átnevezte a kifejezéseket, így sikerült hozzáférhetőbbé tenni a modellt. (Thomann, C., 2004)

A Riemann-Thomann modell írja le az egyén szemszögéből azonosítható tipikus viselkedéseket és hatásait. Ezáltal a személyek közötti megértés, kapcsolat nagyban leegyszerűsíthető. Alapvetően mindkét kutató egyfajta koordináta-rendszerben rögzíti az emberi személyiséget négy alapvető irányultság között, amelyben azonosítható, hogy mindenkinek kisebb-nagyobb mértékben van orientációja, eltolódása valamelyik irányban.

A négy alapszükséglet kielégültsége az emberi jóllét ideális holisztikus állapotát teremti meg. Ez nem egy statikus, nyugalmi állapot, hanem egy dinamikus jóllét aktív állapota. Vagyis a jóllét egymással ellentétes erők kiegyensúlyozottságán múlik. Hogy mindegyik alapszükségletünkre tudunk figyelni és mindezek elvesztésének szorongásával jól tudunk bánni, le tudjuk küzdeni és tovább tudunk haladni. És viszonylagos egyensúlyban tudjuk tartani. Az emberi élet során tökéletes egyensúly mégsem tud megvalósulni. Mindig keletkezik valamely területen hiány arra inspirálva, hogy azon a területen munkálkodjunk. Rendszerint minden embernél jellemző a négy alapfélelemből egy-vagy két félelem hangsúlyossá válása és a személyiség kimozdulása a tökéletes egyensúlyi állapotból. Ez befolyásolja a személyiség alapvonásait, a kommunikációját, kapcsolatteremtő képességét és megjelenik az alapviselkedés szintjén sokszor releváns és felismerhető jegyekkel. Hangsúlyos a tanulási folyamatban is.

Úgy képzelhetjük el ezen pszichikus mező erőterét- amely négy páronként egymással ellentétes erő között feszül,- mint négy lehetséges fő irányt az ember életében, amelyek egy tengelykeresztben jeleníthetők meg a 8. ábra szerint. Ez mutathatja meg a leglátványosabb módon a személyiségtípust, azaz a személyiség irányultságát. Szélsőséges esetben a fent említett típusok egyben megjelölik azokat az utakat, amelyek a szorongások hosszú távon kezeletlen túlzottá válása esetén kialakuló lelki betegségekbe (depresszió, szkizofrénia, kényszerneurózis, hisztéria) vezethetnek. Innen van a típus megnevezése is, amely még nem jelent betegséget. Christoph Thomann ezért a négy személyiségtípust domináns alapszükségletük szerint távolság, közelség, állandóság és változás típusnak tünteti fel a modellben.

Azoknak, akiknek erős a távolsági orientációjuk, kifejezett késztetésük van a szabadságra és az egyéniségre. Az egyedüllétek fontosak ezeknek az embereknek. Strukturáltak és az értelmét keresik az információknak, de hűvösnek és érzelemmentesnek is tűnhetnek egy másik tanuló vagy tanár szemében. Ennek a tengelynek a másik végén található a közelség orientáció. Azok a tanulók, akik inkább ebbe az irányba hajlanak, harmóniára vágnak, képesek és szeretnek csapatban dolgozni és együttműködők. Azonban egyedül hajlamosak passzívak lenni.

Az állandó vagy változó tájolás dimenziója az y tengelyen található. Olyan tanulók, akik hosszú távon fontosak a szabályok, felelősség, rend és következetesség az állandóság irányába tolódnak el. Ők megbízhatóak, de unalmasak és rugalmatlanok is lehetnek. A másik irányba eltolódott tanulók szeretik és várják a spontaneitást, a kockázatot és a változatosságot. Kreatívak, bátrak és lelkesek, viszont néha túl beszédesek vagy énközpontúak.

Munkájával olyan pszichológiai modellt hozott létre, amelyet a munkaerőpiacon, az egyéni és csoportos fejlesztésekben ma is használnak, és ezért elterjedt. Mivel a pedagógiai munka is egyéni és csoportos fejlesztésként értelmezhető, így célszerű ennek a modellnek a használatát is mérlegelni.

Ez azt jelenti az oktatásban, vagy felnőttképzésben dolgozók számára, hogy minden tanulóra másként hatnak a tanulási követelmények és tanítási módszerek. Más módon képesek a teljesítmény alapú tudást elsajátítani. Tehát másként kellene minden tanulót motiválni, a tanulási folyamatba bevonni. Ez természetesen a jelen oktatási körülmények között nehezen megvalósítható. Viszont az oktatóknak, fejlesztő szakembereknek meg kell ismerniük azokat a személyiségjellemzőket, oktatási módszereket, amelyeket egyes tanulóknál sikeresek lehetnek. Ezáltal a sikertelenségek is megérthetőbbé válnak.

A jelen könyv segíti tehát az oktatókat abban is, hogy saját magukra jellemző Fritz Riemanni személyiségjellemzőket megismerjék, ezáltal a saját tanári munkájukat, személyes karrierjüket, a hivatásukban sikerekhez vezető utat jobban megérthessék és elemezhessek.

Viselkedési jellemzőkre alapuló, tanulói aktivitást növelő oktatási módszerek rendszere az elmúlt évek saját kutatásainak a rövid összefoglalása. Az egyszerűsége és rendszerszemlélete miatt azok számára is segítség, akik nem rendelkeznek az oktatásban komoly pedagógiai, pszichológiai előképzettséggel, de szeretnék a munkájukban sikeresek lenni. Valamint szeretnék, ha a tanulóik motiváltak és szintén sikeresek lennének.

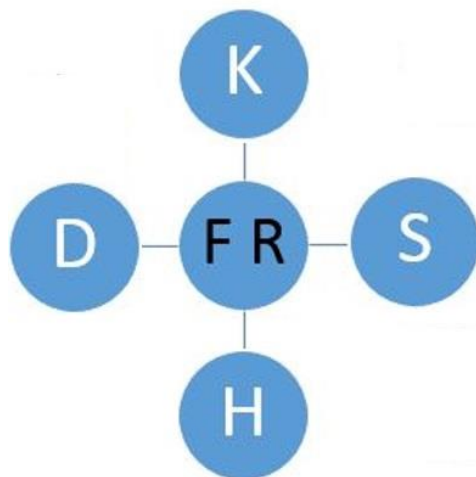
Miben segít majd ez a módszertani rendszer? Egyrészt összefoglalja az oktatás és felnőttképzés integráló alapprincípiumait pedagógusok és nem pedagógusok számára. Továbbá ismerteti a Fritz Riemanni személyiségtípológiára fejlesztett

rövid tesztet. Ez segít eldönteni az egyéni preferenciákat, amelyet önmaguk, valamint saját tanítványaik jobb megismerésére, pontosabb megfigyelésére is használhatunk. Ezek után az egyes személyiségi típusokat elemzi. Bemutat egy erre épülő pedagógiai rendszerszemléletű gondolkodást és egy egyszerű pedagógiai modellt. Ez abban nyújthat segítséget minden képzőnek, hogy milyen módszerekkel és oktatási szituációk létrehozásával tud egy oktató az adott tanulóval hatékonyan együttműködni, miként lehetséges a különböző személyiségű diákokat motiválni és felébreszteni önálló akaratukat fejlesztve autonómiájukat és szabad gondolkodásukat. Ezáltal egy rendszerszemléletű pedagógiai koncepciót ad, amely a résztvevők nagyobb részvételét, felelősségvállalását és aktivitását hozza létre remélhetőleg hozzájárulva a szakmai fejlődésük és emberré válásuk integrált tanulási útjának megvalósításához. Továbbá az egyensúly fenntartására törekszik figyelembe véve az egyes személyiségtípusok szükségleteit és fejlesztendő területeit úgy a szakmai, mint emberi oldaluk képzésében.

A Riemann-Thomann modellben a közelség és a távolság összefügg az állandósággal és a változással. A modell a személyes tulajdonságokat időbeli és térbeli perspektívához rendeli. Így lehetővé teszi a személyiség időbeli (állandóság/változás) és térbeli (közelség/távolság) részeinek súlyozását egy interakció során. Tehát a térbeli korlátok kombinálhatók időbeli korlátokkal és a kölcsönhatásukban bekövetkező változást is jól szemlélteti. A modell feltételezi, hogy minden ember személyiségének részei ebben a négy alapvető törekvésben vannak, és ennek megfelelően mozognak.

A modell négy alapirányát sem pozitívan, sem negatívan nem lehet osztályozni. Ehelyett fontos tulajdonságokat rendelhetünk hozzájuk, amelyek a személyiség összehangolására valók. Ezek az attribútumok tehát leírják az emberi viselkedés megfelelő arányait. Tehát mind a négy alaporientáció minden embernél különböző módon fordul elő. Egyik sem „helyes”, sem „rossz”, nincs olyan, hogy „jó” vagy „rossz”. Minden jellemző egyenértékű. Minden embernek vannak erőforrásai minden pólusból, de mindenkinek van egy fókusza, a saját területe. Ez sokszor eltér a tanuló és a pedagógus között, így ebből sok konfliktus adódik. A modell használata segíti a pedagógusokat abban, hogy minden orientációjú gyermek számára megfelelő tanórákat tudjon tervezni.

Fontos megemlíteni, hogy a mai „Z” és alfa generációs fiatalok a változás és a közelség irányában vannak eltolódva, így az őket támogató pedagógiai módszerek hatékonyabbak a jelenlegi oktatásban. Ezért fontos a kooperatív oktatási forma és a projektszemléletű tananyagtervezés!



8. ábra: A négy személyiségtípus elhelyezkedése
(forrás: saját szerkesztés)

Mind a négy orientáció különböző mértékben, mindenkiben jelen van, általában egy vagy kettő a meghatározó az aktuális viselkedés vagy érzés szempontjából.

A közelség orientáció

A depresszoid személyiségtípus (D) jellemzője a közelségre való irányultság.

Félelme: elhagyás, elszigeteltség, magány, önmegvalósítás, bizonytalanság

Vágya: gondoskodás, védelem, tudjon nemet mondani, hogy felelősséget érezzen mások irányából

Orientációjának kifejezése: veszteségtől való félelem, önsajnálát, függőség, nyafogás, a toleráns szerepkör elfogadása, eltúlzott szerénység

Erősségek: empátia, türelem, odaadás, gyengédség, egyensúly

Ezen személyiségnek legfontosabb igénye a másokkal való harmónia, összehangolódás és bizalmas közelség. A más emberekhez való kötődés, ragaszkodás, szeretet, bizalom, együttérzés, emberség. Kapcsolatorientált típus. Számára fontosak az érzések. Képes együttérzésre, részvételre, megértésre, empátiára, gyengédségre, megbocsájtásra. Alapvető irányultsága a másokra figyelés. Képes önzetlen önfeladásra és bensőséges önátadásra. Nem szeretnek egyedül lenni. Néha áldozati szerepet vesznek fel. Sok visszaigazolásra van szüksége, könnyen azonosulva másokkal hajlamos megfeledezni saját igényeiről

és áldozattá válni. Nehezen konfrontálódik, inkább alárendelődik a kapcsolat megtartása végett. Hajlamos függőségre, mert alapvető szükségét érzi annak, hogy szeressék. Számára segítség, ha kifejleszti önállóságát és függetlenségét, hogy megfelelő távolságot tudjon tartani a másiktól anélkül, hogy az elvesztés félelmét át kellene élnie. Önzetlenek, könnyen azonosulnak másokkal. Ez a tanulási folyamatban jelenthet többlet nehézséget és az érzési korláttal való munkálkodás tekintetében nagyobb erőfeszítést, hiszen például a felsőoktatás és felnőttoktatás jelen struktúrája és a tömegoktatás követelményrendszere nagy önállóságot, konfrontációs képességet igényel és nélkülöz majdnem minden bensőségességet.

A távolság orientáció

A skizoid személyiségtípus (S) jellemzője a távolságra való irányultság.

Félelme: függőségtől, túl közel kerüléstől, önvesztéstől, önátadás.

Vágya: önvédelem, függetlenség megélése, távolságtartónak tudjon lenni.

Orientációjának kifejezése: érintkezési nehézségek, kétségek saját szeretetképességükkel kapcsolatban, kétségek a másik őszinteségéről, az érzések nem megélése, a cinikusság, szkepticizmus, esetleg az alaptalan féltékenységek, arrogancia

Erősségek: differenciálási képesség, függetlenség, konfliktuskezelési képesség, elszántság, egyéniség kifejezése, őszinteség, erkölcsi bátorság

A közelség irányultsággal ellentétes oldalon megjelenő orientációjú személyiség a skizoid személyiségtípus (S). Az ilyen orientációjú emberek pontosan az ellenkezőjére van szükségük annak, amit a közelség típusúaknak. Elkülönülés, különlegesség, szabadság, egyéniség, önállóság, racionális gondolkodás és cselekvés. Nem akarják, hogy befolyásolják őket. Távolságot keresnek, és úgy tűnik, hogy először senkire sincs szükségük. Gyakran tűnnek jó fejnek. Az észérvek nagyon fontosak számukra. Nem szeretik a függőséget és gyakran szoronganak az elkötelezettségtől és/vagy kínos az érzelmi területek megélése.

Alapvető igénye a függetlenség, önállóság, hogy senkire se legyen ráutalva. Fontos számára a szabadság, az autonómia, a racionális gondolkodás, objektív látásmód megőrzése és a cselekvés. Nem szereti, ha befolyásolják. Gyakran úgy tűnik, hűvös és távolságtartó. Csak akkor tud kapcsolatot teremteni másokkal, ha megmarad a szabadsága és a visszavonulás garantált. Elsősorban önmagára és saját igényeire figyel. Kiemelkedő egyéni teljesítményre képes a gyakorlati életben, de intellektuális területen is. Teljesítményorientált típus. Az érzelmi

szférában ügyetlen, nehéz kifejlesztenie szeretet képességét. Bár képes bensőséges szeretetre, de nem tudja kimutatni érzéseit. Nehezen lép kapcsolatba és nehezen éli át saját érzéseit, vagy általában nem érti mások érzéseit. Konfrontatív, netán agresszív, ha sarokba szorítják. Segítség számára, ha meg tudja tanulni, hogy merjen bizalmasan közeledni a másik emberhez, hogy képes legyen lemondani önmagáról, hogy a kötődést, a kapcsolatot, ne teherként, vagy veszélyes bilincsként érzékelje. Hogy képes legyen megélni közösségi élményt önmaga elvesztésének szorongása nélkül. Tanulási folyamatban a csoportmunka, csapatban való együttműködés megtanulása nehéz és fejlesztő feladat a számára. Növeli interakciós képességét és megvédi az elmagányosodástól.

Az állandóság orientáció

A kényszeres személyiségtípus (K) jellemzője az állandóságra irányultság.

Félelme: a káosztól, határtalanságtól, kompromisszumoktól, toleranciától, kockázatvállalástól, szabadságtól

Vágya: mindennek rendben kell lenni, mindennek úgy kell maradnia, ahogy van, az érzéseknek nincs helye, csak az értelem irányít.

Orientációjának kifejezése: perfekcionizmus, konzervativizmus, intolerancia, szisztematikus gondolkodás, belátás hiánya, irányítási hajlam, hajthatatlanság, kevés spontaneitás.

Erősségek: megbízhatóság, lojalitás, földhözragadtság, stabilitás, kitartás, felelősségtudat, korrektség.

Azoknak az embereknek, akik állandóság irányultságúak, rendkívül fontos a megbízhatóság, a pontosság, precizitás, takarékoság, önuralom, felelősség, tervezés, óvatosság, ellenőrzés, célok, törvényszerűség, a folyamatosság, a szükségesség, az elkötelezettség, lojalitás, elvek elemzése, a stabilitás, a felelősségvállalás, kötelességtudat, az állandóság, tartósság követelményei és értékei.

Nagyon megbízhatóak, alaposak, rendezettek, jó szervezői képességekkel rendelkeznek és szabálykövetőek. Hagyományőrzők. Eljárás orientáltak. Riemann-i kényszeres személyiségtípus (K) alapigényei és jellemvonásai ezek. Néha unalmasnak tűnhetnek, rugalmatlanok lehetnek, jellemző lehet a túlzottan pedáns, kritikus és makacs magatartás. Fontos, hogy felismerje merevségre való hajlamát. Ki kell fejlesztenie önmagában a készséget a változásra, elviselni a

váratlan történéseket a kontroll és hatalom elvesztésének félelme ellenére. Tanulnia kell a rugalmasságot és elfogadni az új és fejlesztő impulzusokat.

A változás orientáció

A hiszteroid személyiségtípus (H) jellemzője a változás irányultság.

Félelme: elkötelezettség, a szabadság hiánya, korlátozása, iránymutatások és elvek megjelenése

Vágya: ne kelljen elkötelezni magát, ne kelljen döntéseket hozni, segítsenek a belső érzések kifelé való kifejezéséért, legyenek külső megerősítések

Orientációjának kifejezése: állandó önmegerősítés keresése, büntudat elfojtása, kellemetlenségek elkerülése, a partnerek a kívülvilág felé való elfogadását szolgálják, türelmetlenség, megbízhatatlanság.

Erősségek: kreativitás, lelkesedés, kíváncsiság, rugalmasság, társaságkedvelés, nyitottság, spontaneitás.

Az állandóság orientációjúakhoz képest az ellenkező beállítódást képviseli. Az ilyen orientációjú emberek számára minden új és folyamatosan változó az életben. Érdeklí őket minden, ami a szenvedélyekkel kapcsolatos, a fantázia nagyon fontos számukra. Nagyon jó a kreativitásuk, temperamentumosak, spontánok. Ezek az emberek kíváncsiak, vágyakoznak, szeretnek tanulni és élni. Az újdonság ígézetében él. Keresi a kalandot, új ingerekre, impulzusokra vágyik, szenvedélyes, fontos számára a képzelet, az intuíció. Értékes tulajdonságai a kíváncsiság, kreativitás, spontaneitás, ötletdússág, szeret élni és megtapasztalni váratlan dolgokat, tanulni a cselekvésből. Nagyon fantáziadúsak és szórakoztatók, jó társasági emberek. Könnyebben vállalnak kockázatot, nagyon rugalmasak, vállalkozó kedvűek, élettel telítettek, kezdeményező készek. De lehetnek hűtlenek egy üggyhöz, kaotikusak, színpadiasak, egocentrikusak és rendszertelenek. Kiszámíthatatlanok, megbízhatatlanok, beszédesek, túláradók. Semmit sem vesz túl komolyan, mert tudja, hogy az élet legtöbb dolga relatív. Segítség számára, ha tanulja a kitartást, alkalmazkodást és egy folyamat, feladat türelmes véghezvitelét. Tanulási folyamatban ez a fejlesztő számára.

F-R Teszt

A személyes irányultság beazonosítására segítség lehet az F-R tesztnek elnevezett saját fejlesztésű gyorsesztt. Ennek mutatjuk most be elvét és a használatát.

A gyors teszt formája

A teszt alapadatai a használat függvényében többféle lehet. Például:

Felnőttképzésben résztvevőknél:

Szakterület:	Beosztás:
Nem:	Életkor:
Iskolai végzettség:	Email cím:

Egyetemi képzésben lévő hallgatóknál:

Szak:	Félév:
Nem:	Életkor:
Neptun kód:	Email cím:

Ön négy kérdéssort talál! Kérjük négyfokú skálán, 0-4-ig értékelje önmagát!

- 0 – „egyáltalán nem jellemző rám”;
- 1 – „inkább nem jellemző rám”;
- 2 – „inkább jellemző rám”;
- 3 – „jellemző rám”;
- 4 – „igaz rám, én is így cselekszem” – et jelent.

Kérjük, hogy spontán és gyorsan az első gondolat erejével töltse ki a kérdőívet és igyekezzon ne a vágyott, hanem a valós érzés, vagy állapot szerint kitölteni!

Sor	S - KÉRDÉSSOR	Pont
1	Jobban szeretem a feladataimat önállóan végrehajtani.	
2	Maximális teljesítményre törekszem.	

3	A legtöbb helyzetben képes vagyok érvényesíteni az akaratomat.	
4	Döntések előtt szeretem látni a dolgok logikai láncolatát, az ok-okozati összefüggéseit.	
5	Számomra fontos a siker!	
6	Másokkal úgy szeretek dolgozni, ha a feladatköröket egyértelműen lehatároljuk.	
7	Nehezen adom fel.	
8	Igyekszem a dolgokból a lehető legtöbbet kihozni.	
9	Természetes, hogy nehéz helyzetekben is vállalom a felelősséget saját dolgaimért.	
10	Nehéz helyzetekben is vállalom ellenvéleményemet.	
	ÖSSZESEN	

Sor	D - KÉRDÉSSOR	Pont
1	Nyitott vagyok.	
2	Általában jól alkalmazkodom.	
3	Maximálisan figyelek a környezetemre.	
4	Érdekel, hogy mit érez és gondol a másik ember.	
5	Képes vagyok elfogadni a másik ember érzéseit.	
6	Szeretek együtt dolgozni másokkal.	
7	Szeretek segíteni másoknak.	
8	Ha lehetséges, kerülöm a konfliktusokat.	
9	Könnyen megbízom másokban.	
10	Általában könnyen építek jó kapcsolatokat.	
	ÖSSZESEN	

Sor	K - KÉRDÉSSOR	Pont
-----	---------------	------

1	Szeretem a feladataimat előre átgondolva megtervezni.	
2	Szeretem, ha a dolgok rendben vannak.	
3	Feladataimat nagyfokú gondossággal és precizitással végzem el.	
4	Zavar, ha a dolgok nem úgy mennek, ahogy előre elterveztük.	
5	A váratlan, meglepetésszerű dolgok rendszerint feszültté tesznek.	
6	A megbeszélt időpontokat, határidőket betartom.	
7	A részletekre nagy körültekintéssel figyelek.	
8	A kiszámíthatóság alapvetően fontos másokkal való együttműködésben.	
9	Szeretem a feladataimat a megszokott módon végezni.	
10	Nehezen viselem a magam és mások hibáit.	
	ÖSSZESEN	

Sor	H - KÉRDÉSSOR	Pont
1	A nagyfokú precizitást igénylő monoton, rutinszerű feladatokat ha lehet, kerülöm.	
2	Zavar, ha mindennek egy előre megadott terv szerint kell haladnia.	
3	Szeretem a kihívásokat.	
4	Szeretem a spontán dolgokat.	
5	Szeretem a feladatok megoldásait mindig újszerű megoldásokkal tarkítani.	
6	Vallom, hogy a zseni a káoszon is jól átlát.	
7	Szeretek új ötletekkel előállni.	
8	Fontos, hogy mindig történjen valami új.	
9	Szívesen megváltoztatom az előírásokat.	
10	Alapvető igényem, hogy szabadságomban ne korlátozzanak.	
	ÖSSZESEN	

A teszt kiértékelése, grafikus ábrázolása

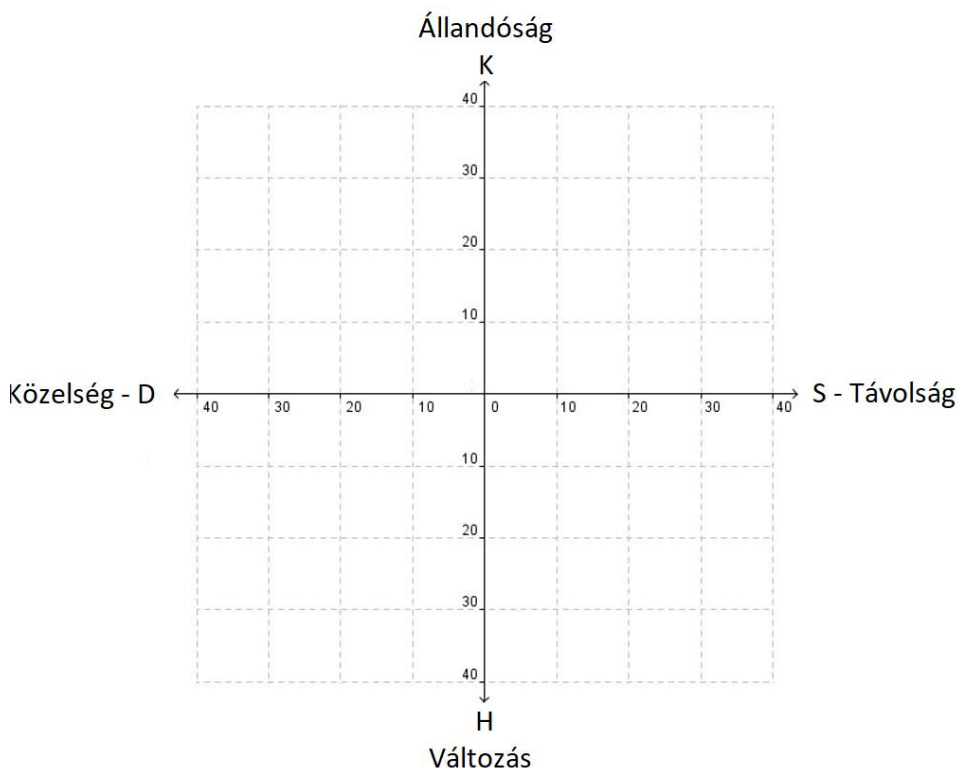
Az alapvető irányokat két dimenzió szerint a tér és idő szerint koordináta rendszerben definiálhatjuk.

- Az idő tengely két végső pontja az állandóság és a változás. A tér tengelyének szélső pontjai a távolság és a közelség.
- Tér és idő tengely hozza létre azon feszültséget, amely saját pszichénken belül is a szembenálló alapszükségletek ellentétessége kelt.

Az adott pontszámot a koordinátarendszer megfelelő koordinátájára felhordva megállapíthatjuk az egyensúlyi ponthoz képest az eltolódásokat. Minél távolabbi a középponthoz képest a saját irányultságunk centruma, azaz kimozdulása az egyensúlyból, annál inkább valószínűsíthetőek az adott típust jellemző alapvonások és magatartásmódok. A saját domináns alapszükséglet és személyiségtípus alapvonásai a másik ember ellentétes irányultságával és beállítódásával ütközik, vagy hasonló beállítódásával harmonizál.

Amennyiben tudomást veszünk róla, mindig tanító és fejlesztő hatással bír, és sok támogatást, védelmet adhat, vagy konfrontációt szülhet. Nincsenek tisztán egy alapirányultsággal rendelkező típusok, minden személyben kevert módon fordulnak elő a leírt alapvonások. De mindig megjelenik valamelyik irányultság, mint valamely félelem, alapszükséglet hangsúlyossá válása. Egyik irányultság sem jó, vagy rossz. Mindegyik rendelkezik alulfejlett, kiérett-érett és túlfejlesztett alapvonásokkal.

A túlfejlesztett képességeink szintén problémát jelenthetnek. Pl. a biztonságra törekvésünk olyan szintű kontroll és ellenőrzési vágyat fejleszt ki, amely megmerevíti és rugalmatlanná teszi a személyiséget. Nagyon nehéz saját beállítódásunkat egzakt pontossággal meghatározni.



9. ábra: Az F-R teszthez alkalmazható koordinátarendszer
(forrás: saját szerkesztés)

Például a távolság-közelség viszonylatában 70-30% azon pont, ahová helyezzük önmagunkat, illetve az időtengelyen pl. 45-55% legyen saját viszonyulásomat megadó koordinátabeli pont. Ez adja meg a személyiség stabilitását, gravitációját. E körüli az a terület, ahol jellemző alapvonásainkat és működésmódunkat beazonosíthatjuk.

Tér tengelyen (közelség – távolság)

X koordináta értéke = S kérdéssor összpontszáma – D kérdéssor összpontszáma

(Abban az irányban kell felmérni, amelyik kérdéssor összpontszáma nagyobb)

Idő tengelyen (változás – állandóság)

Y koordináta értéke = H kérdéssor összpontszáma – K kérdéssor összpontszáma

(Abban az irányban kell felmérni, amelyik kérdéssor összpontszáma nagyobb)

Első példa: A teszt alapján a következő értékek jöttek ki:

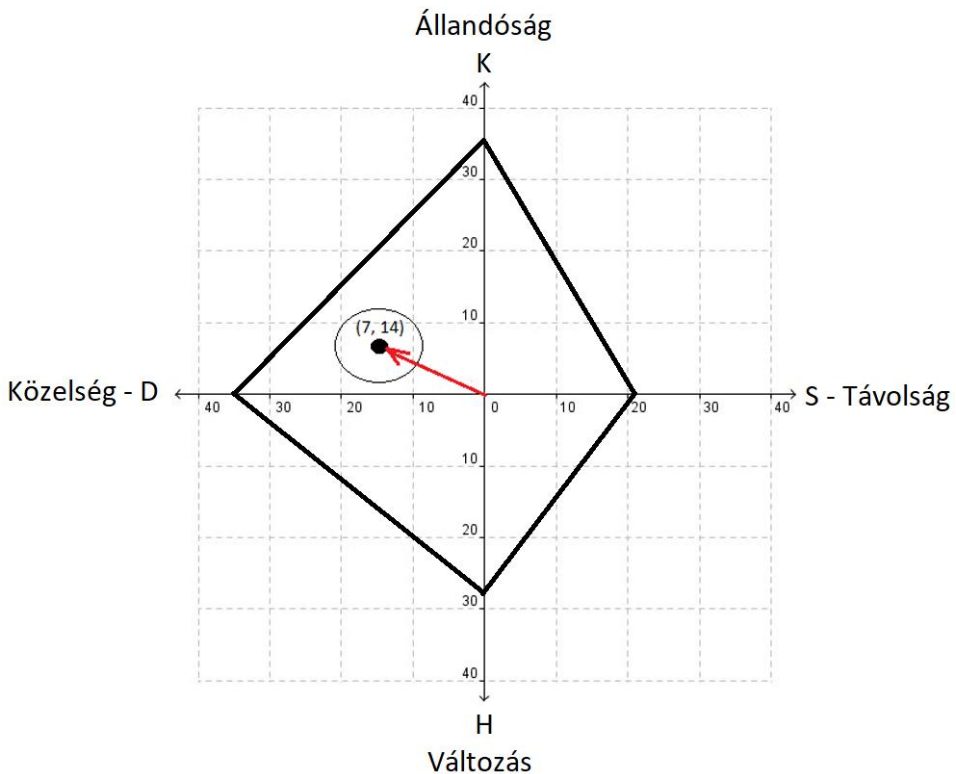
S=21

D=35

H=28

K=35

Grafikus megjelenítése ebben az esetben:



10. ábra: Az első példa gravitációs pontjának grafikus megjelenítése
(forrás: saját szerkesztés)

Előfordulhat az is, hogy csak az egyik tengelyen lesz eltolódás, azaz a személyiségben csak egy irányultságot tudunk megkülönböztetni.

Második példa: A teszt alapján a következő értékek jöttek ki:

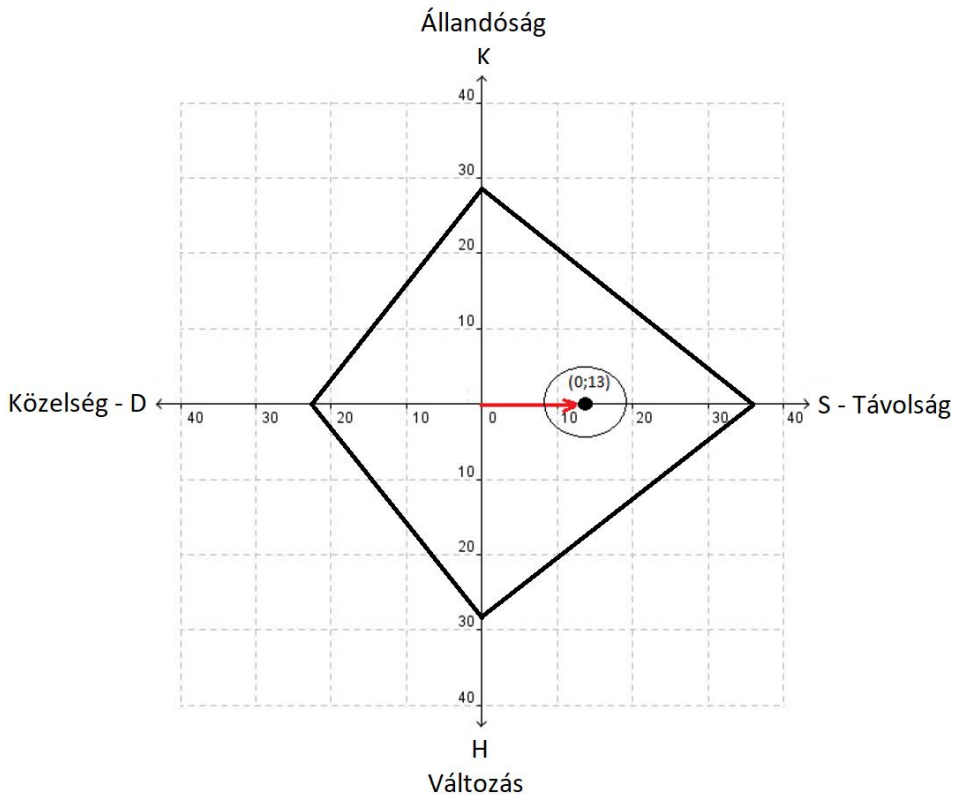
$$S=28$$

$$D=28$$

$$H=35$$

$$K=22$$

Grafikus megjelenítése:



11. ábra: A második példa gravitációs pontjának grafikus megjelenítése
(forrás: saját szerkesztés)

A négy alapvető beállítódás a személyes magánéletben, de tanulási helyzetben és a munka helyzetben is érvényesül. Az alaptendenciáknak megfelelően megvannak az erősségek és gyengeségek.

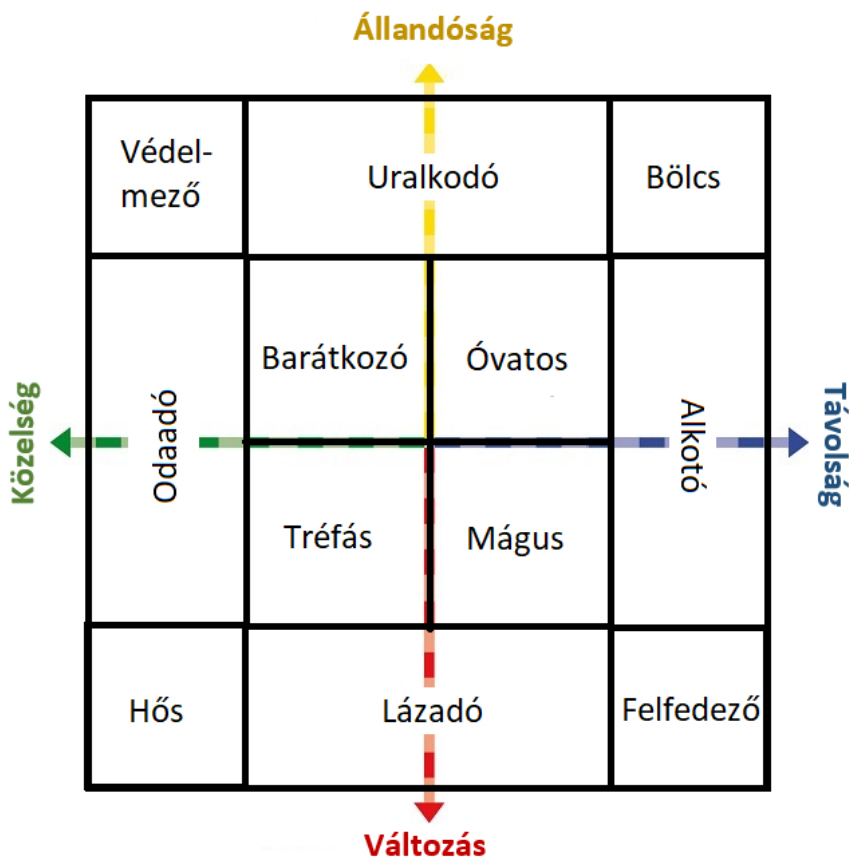
A munka világában különösen ipari cégeknél alapvető követelmény az önállóság, felelősségvállalás, megbízhatóság, a személyes távolságtartás, a pontosság és szabálykövetés. Ez természetesen a távolság és állandóság típus erősségei. Ha szociális munka területén dolgozunk, amely a segítő és tanári szakmát is magában foglalja, akkor lényeges követelmény az együttérzésre, empátiára való képesség, a bizalmas kapcsolat kiépítésére való képesség, változástűrés, rugalmasság, reflektivitás, érzelmi intelligencia. De ezen a területen is kell állóképesség, kitartás, kiszámíthatóság, azaz általában mindig megjelenik az ellentétes irányultsághoz tartozó alapvonások iránti követelmény is. Például mérnökként fontos tulajdonságok:

- a precizitás, kiszámíthatóság, szabálykövetés és biztonságra törekvés, amely az állandóság orientáltság értékteremtő alapvonásai,
- a tiszta, racionális, ok-okozati összefüggéseken alapuló logikai gondolkodás képessége, az objektivitás és egyéni teljesítmény, amely a távolság orientáltság értékes alapvonásai,
- az innováció, új ötletek kipróbálásának és a kockázatvállalás képessége is, amely a változás orientáltság erősségeit képviselő alapvonásai,
- a másokkal való találkozást sikeres kapcsolatépítés és hatékony együttműködés, amennyiben mérnöki elképzeléseinket meg is akarjuk valósítani, amely a közelség orientáltság értékes alapvonásai.

Akkor vagyunk a legsikeresebbek a tanulásban és munkában egyaránt, ha alapirányultságunkhoz tartozó erősségeinket megtartva a többi orientációhoz tartozó alapvonást is kompetenciává tudjuk fejleszteni és rugalmasan használni képességeinket mindegyik területen. Felismerhetjük, hogy melyik területen vagyunk gyengébbek és a másokkal való együttműködésben tanulhatjuk és integrálhatjuk az egyéb alapvonásokat.

Ezen tipológia a mindennapi életben, a gazdasági, kereskedelmi, ügyfelekkel való kapcsolat kialakításában, motivációk és igények felmérésében, a helyes kommunikáció megválasztásában, konfliktuskezelésben, mediációban, jogi, személyiségfejlesztés és pedagógiai területen is jól használható. Jó eligazodást ad egy csoport jellemzésénél is, a dinamika megértésében, saját tanuló csoportunk megfigyelésében és alkalmas segítség lehet oktatási módszertan kidolgozására is használható.

A Riemann-Thomann modell lehetséges archetipusai

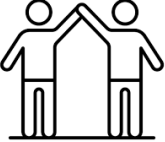


12. ábra: A Riemann-Thomann modell lehetséges archetipusai
(forrás: (Kratzer, Ferdinand, Kramer, & Pätzmann, 2018))

A 12. ábra az újonnan kialakított archetipikus pozícionálási modellt mutatja. A koordináta-rendszer tizenkét mezőre van osztva, hogy minden területet lefedjen. Ezt követően tizenkét archetípust rendeltünk a mezőkhöz alapvető jellemző tulajdonságaik alapján.

Az elnevezéseiben törekedtünk arra, hogy minél inkább megfeleljenek az archetipusok az ember alapvető törekvéseinek. A 13. ábra grafikusán és szövegesen röviden jellemzi az adott archetípust. Egy oktató így a teszt után könnyedén meg tudja állapítani a saját tanulójának erősségeit.

Archetípus		Jellemző
	Hős	Kalandra vágyik. A hős a követői támogatására támaszkodik, és érzi az összetartozás érzését.
	Lázadó	Kalandra vágyik. A lázadó a függetlenséget keresi, de még nem érte el.
	Felfedező	Kalandra vágyik. A felfedező ezzel szemben maximálisan élvezi a szabadságát.
	Védelmező	A védelmező törődik embertársai jólétével. Ő egyértelműen a biztonság és a stabilitás mellett áll ki.
	Uralkodó	Az uralkodónak biztosítania kell a rendet, és adott esetben támaszkodhat függetlenségére vagy együvé tartozására.
	Bölcs	A bölcs széleskörű tudása és tapasztalata révén éri el függetlenségét. Megpróbálja megérteni a világ jelenségeit, és tanácsokkal próbál stabilitást nyújtani.
	Odaadó	Az odaadó számára semmi sem fontosabb, mint mások szeretete. Azonban nem igazán tud dönteni a stabilitás és a kaland között.
	Alkotó	Az alkotó archetípus teljes függetlenséget élvez, és maga dönt a stabilitás és a kaland között.

	Barátkozó	A barátkozó típus számára a barátság és a megbízhatóság a legfontosabb. Ezért inkább az összetartozás és a stabilitás irányába törekszik.
	Óvatos	Az óvatos kicsit félve keresi a földi paradicsomot, ezért a stabilitás és a függetlenség felé hajlik.
	Tréfás	A tréfás archetípus csak társaságban érzi jól magát, és csak jól akarja érezni magát az életben.
	Mágus	A mágus tapasztalt felfedezőként független, és vezetőként igyekszik gondosan megvalósítani elképzeléseit.

13. ábra: Az egyes archetípusok jellemzői

(forrás: (Kratzer, Ferdinand, Kramer, & Pätzmann, 2018), képek forrása: Internet, Freepic)

3. A modell értelmezése, működése - módszertani ajánlások

"A kíváncsiság mindig az első helyen áll egy megoldásra váró probléma esetén."

Galileo Galilei

A tanítást a tanulás elérésére irányuló tevékenységként jellemezhetjük, és oly módon gyakorolhatjuk, hogy tiszteletben tartsuk a tanuló szellemi integritását és önálló ítélőképességét. Egy ilyen jellemzés legalább két okból fontos: Először is, a tanítás szándékos jellegét hozza ki, azt a tényt, hogy a tanítás jellegzetes célorientált tevékenység, nem pedig a tanár által végrehajtott lépések sajátosan mintázott sorrendje. Másodsorban megkülönbözteti a tanítási tevékenységet az olyan egyéb tevékenységektől, mint a propaganda, a kondicionálás, a szuggesztió, amelyek célja a személy módosítása. A tanításnak ez a jellemzése mindazonáltal nem képes megválaszolni a tanár bizonyos kritikus kérdéseit: Hogy tudom megvalósítani? Miért kell a tanítási-tanulási folyamatot folyamatosan fejleszteni? Ezekre nem lehet egyszerűen válaszolni. Három tanítási befolyásoló modell érdemes figyelem bevenni, amelyek releváns válaszokat adhatnak. A három modell bemutatása alternatívákat megoldások kipróbálására ösztönözheti az oktatókat megvizsgálva, hogy melyik mire fókuszál, mi is a tanítási koncepciója.

Benyomáson alapuló modell

A benyomáson alapuló modell talán a három közül a legegyszerűbb és legelterjedtebb, és az elmét lényegében a külső benyomások által érkező ingerek feldolgozójaként és eltárolójaként ábrázolja. A tanítás kívánt végeredménye, hogy a tanulóban felhalmozódnak a kívülről bejövő, szokásos módon szervezett és feldolgozott alapelemek. Ezeket a tanulási folyamatban nem maga a tanuló generálja. Ennek a modellnek az empirista változatában, amelyet John Locke-hoz szoktak társítani. Tegyük fel tehát, hogy az elme, mint mondjuk, tiszta lap. Honnan származik akkor maga a tudás? A tapasztalatból; abban az értelemben, hogy minden tudásunk megalapozott, és ebből származik valahonnan. Megfigyelésünk, amelyet vagy külső érzékeny tárgyakról, vagy elménk belső működéséről, amelyet önmagunk észlel és tükröz, az az a megértés találkozik a korábbi tudáselemekkel. A tanításnak értelemszerűen a bejövő információk

befogadásában és feldolgozásában megjelenő mentális megküzdések segítenek, különösen az észlelés, a megtartás, az absztrakció és a reprezentáció képességeinek gyakorlása által. De ennél is fontosabb, hogy a tanításnak törekednie kell az információ elsajátításához szükséges optimális módszertan kiválasztására és megszervezésére.

A tanár célja tehát az, hogy olyan tudáselemeket szolgáltatassanak, amelyek önmagukban nem csak hasznosak, hanem együttesen elég gazdagok ahhoz, hogy támogassák majd a felnőtt tudásának progresszív növekedését. Ennek a modellnek az előnye a tapasztalati tanulásra való motiválás. Fontos, de nem kimondott igény a tanulók és a felnőttek irányából egyaránt, hogy valamilyen módon a tapasztalati úton létrejövő helyzetekre kell épülni az oktatásnak. Továbbá, minden új behatás ami éri a tanulót, azoknak az élményeknek, megtapasztalásoknak a hatása képes fokozni a fejlődést.

Ez egyben a jelenlegi elméletorientált oktatás kritikai véleménye is. A tapasztalatokat a gyermekeknek át kell élni és nem csak bemutatni. Igaz, a tapasztalati tanulás a legköltségesebb módszerek egyike. A másik nehézség, hogy az oktatónak minden csoportjára, egyénekre külön fel kell készülni. Mert a rosszul megválasztott tapasztalati tanulás a tanulót demotiváltá teheti. Ezért is fontos, hogy a kudarcot is, mint tapasztaltot éljék meg a gyermekek, ne pedig eredményként. Úgy, hogy abból tanuljanak. A benyomásmodell alkalmazásához motivált és energikus oktatókra van szükség.

Kritikája ennek a modellnek, hogy a tudás növekedésének implicit elképzelése hamis. Az ismeretek nem jellemezhetők csak az érzékszervek által feldolgozható szabványos műveletekként, bármennyire is elképzelhetők. Szükség van a tanuló életkori sajátosságainak megfelelő nyelvi, fogalmi rendszerre, amely nem a kognitív jelenségekből származik. Itt megjelennek már a különböző a kultúra és a szokás rendszerek is. A beépült és hasznosítható tudás magában foglalja az elméletet is, és az elmélet biztosan nem egyszerűen a tapasztalatok általánosításának kérdése. Így meg kell jelenni más módszereknek is. A tanulók által megszerzett tapasztalatok nem generálják automatikusan a hozzátartozó elméleti ismereteket. Számos területen a benyomásmodell csak korlátozottan használható, például, ha történelmünkről és a szellemi örökségünkről van szó. Ha csupán egy gazdag tapasztalatokon alapuló választékot kínálja az oktatás gyermeknek az nem garantálja, hogy eredmény hasonlít majd arra, amit tudásnak gondolunk.

A tanítás benyomásmodelljének szembe kell nézni azzal, hogy nemcsak tapasztalatok léteznek, hanem ezek kifejezése, megértése, szóbeli mintázata, vagyis a tapasztalatokra vonatkozó olyan állításoknak kell megfogalmazódni, amelyeket a gyermek is elfogad. Végül a benyomásmodell minden változatában megvan ez a hiba: nem adnak megfelelő teret a tanulók innovációjának. Ebben a

modellben nem tudjuk értelmezni elméletek megértését. Tehát van egy alapvető szakadék, amelyet ezen elv alapján felépített tanítás nem képes áthidalni pusztán az élmények fokozásával, bővítésével.

Átélésen alapuló modell

Az átélési modell gyökeresen eltérő megközelítést képvisel. Ahol a benyomás modell azt feltételezi, hogy a tanár ötleteket közvetít a tanulók felé, az átélési modell nem támogatja az ilyen közvetítés lehetőségét. A tudás nem bontható elemi érzékszervi vagy verbális egységekbe, amelyek egyik emberről a másikra továbbíthatók. Legfeljebb az ösztönözheti, amit a tanár csinál. George J. Yogis szerint Szent Ágoston úgy fogalmazza meg, hogy: Az igazság az, hogy mi magunk csapjuk be magunkat akkor, amikor azt hisszük, hogy a dolgok a valóságban is úgy vannak, mint ahogyan az érzékek közvetítik őket. De a tudást, vagy inkább új tudást nem egyszerűen az oktató szavai közvetítik. Arra a következtetésre jut, hogy az érzéseknek az ismeretek bemutatásától teljesen elkülönülő funkcióval kell rendelkeznie és ezt arra használhatják az oktatók, hogy ösztönözze a tanulóit. (Yogis, 2008)

A tanár szavai tehát tudják abba az irányba vinni a képzésben résztvevőt, hogy keressen olyan ismereteket, amelyeket még nem ismert. Megtalálva ezeket a gondolkodása által új ismereteket szerez magának, tehát közvetett módon a tanár ösztönző tevékenységének eredményeként. Az igazi tudás megköveteli, hogy az egyén maga is megértse a szavak mögött rejlő értelmet. Az átélésen alapuló modell ebben erős, a benyomás alapú modell ebben gyengébb. Tehát az átélésen alapuló modell hangsúlyozza annak fontosságát, hogy a tanuló saját maga vizsgálja meg a valóságot, saját erőfeszítéseivel sajátítsa el a tudást. Ha viszont a tanuló nem ismeri a tanár szavai mögötti valóságot, akkor ezek a szavak feltehetően pusztán zajok, és demotiválta teszi a tanulókat.

Így a pedagógiai munkában egyszerűen időt kell biztosítani a tanulóknak, hogy megbizonyosodjanak a tanár által elmondott információk valódiságáról. Még a tekintélyelvű tanár sem képes önmagában a szavaival közvetíteni új ismereteket, úgy, hogy a tanuló a megértés mellett meg is érezze a fontosságát. A modell szerint a tanár kijelentései inkább járulnak hozzá, hogy a tanuló alakítsa ki a saját valóságkeresését és a tanítási folyamat a saját belátása szerint teljessédjön ki. Így a tanulótól elvárható, hogy a jövőben megjelenő új helyzetekben alkalmazza a megszerzett tudását. Mivel ezt a tanulást nem csupán külső szuggesztió révén, hanem a valósággal való személyes elkötelezettség révén szerezte meg. Így az eddig bemutatott modellek inkább kiegészítik egymást.

De az átélési modellben a tanítás során inkább arra kell törekednie az oktatónak, hogy ösztönözze az egyéni meglátásokat. A belátáson alapuló modell inkább a

kognitív felfogáshoz kapcsolódik és nem lehet könnyedén kiterjeszteni az érzelmi részekhez tartozó fontos szempontok felismerésére. Az átélési modell viszont nem fedi le a rendszer és a szabályok fogalmát, valamint a hozzáállás és a beállítottság kapcsolódó fogalmait. Összefoglalva tehát az átélési modell hiányosságáról elmondható, hogy nem biztosít helyet az elvek fogalmának és a kapcsolódó okok fogalmának.

A szabálymodell

Az imént bemutatott modell hiányosságait a „szabálymodell” orvosolja. A modell szerint a racionális ember az, aki következetesen gondolkodik és cselekszik, betartja az általános elveket, amelyeket szabadon választ magára nézve kötelezőnek érzi. Az oktatás feladata a tágabb értelemben vett jellem kialakítása, vagyis az elvi gondolkodás és cselekvés, amelyben megnyilvánul az ember méltósága. A betekintési modellel ellentétben a szabálymodell egyértelműen hangsúlyozza az elvek szerepét a kognitív ítélőképesség gyakorlásában. De ezt a feltételt, nem kell egyszerűen a mögöttes valóság víziójára vonni; hanem általában magában foglalja az okok elvi értékelésének képességét. Röviden: az oktatónak meg kell szereznie a hitelességet a tanulói előtt. Az oktatótól általában elvárható, hogy az autonómiája érezhető legyen, érezze a tanuló az innovációs hajlamát, és ne csak a korábban megismert tudását reprodukáltassa a tanulókkal. Az innováció hangsúlyozása, amely a modell óriási előnye. Fontosan tartja, hogy az ismeretek bővítését nem csak a tanár és a hallgató közötti személyes interakcióként kell értelmezni, hanem a racionális gondolkodást meghatározó általános elveket is közvetíteni kell.

Az előző modellek, inkább kognitív jelentőségűek, a szabálymodell magatartást és megismerést egyaránt magába foglal, viszont a belső szabályok kialakítását is fontosnak tartja. A tanítás esetén azt javasolja, hogy ne csupán az információ átadására, sőt az innováció fejlesztésére is irányuljon, hanem az elvek kialakítására és megszilárdítására is hangsúlyt helyez. Például meg kell a tanulókat tanítani tanulni. Az ilyen szabályalkotási szokások kialakítását természetesen nem szabad mechanikusan értelmezni. A racionális jelleg és a kritikai gondolkodás csak a tapasztalatai tanulásban való részvétellel fokozatosan nő. Itt szükséges a tanulói motiváció, mert egyedül a tanár erőfeszítései nem elégségesek. Így, ha egy tanuló érdektelen az órán, azt várja, hogy vége legyen, mindent elfogad a tanártól, csak hogy nyugalomba legyen, akkor a modell szándéka nem működik. Ennek a kialakulásához az órák alatti racionális párbeszéd és a kritikai reflexió szellemiségére van szükség, elismerve, hogy ez magában foglalja az adott gondolat elutasítását és a tanítás elfogadásának szabadságát is. Ebben a modellben a kognitív képességek nem állnak szembe a tapasztalattal és az érzelmekkel. A racionalitás sem értelmezhető logikai

következtetések folyamataként. A szabálymodell elfogadása nem feltétlenül zárja ki azt, ami a másik két modellben fontos, inkább kiegészíti őket.

A bemutatott modellek mindegyikében találni valami fontosat. A behatásmodell tükrözi, a tudás kumulatív növekedését. A tanítás célja itt a növekedésnek a megőrzése és kiterjesztése kell, hogy legyen. De nem tehetjük meg ezt úgy, hogy csak élményeken keresztül tanítsunk. Csak akkor tudunk tartós tudás biztosítani, ahogy a belátási modell hangsúlyozza, ha sikerül átadni a tanár motivációs energiáit is. Az egyes tanulóknál az lesz erőfeszítések eredménye, hogy a tudást saját értelemben értelmezze. Végül, amint a szabálymodell sugallja, hogy a tanulás alatt ki kell alakítani a tanulóban olyan elveket, amelyeket már általánosan tudnak használni a gondolkodás és a cselekvés különböző területein. Nem kell úgy tenni, mintha ezek az elveink változhatatlanok vagy veleszületettek lennének. Elég, ha úgy megy át a tanulóba, hogy elismeri készek vagyunk folyamatosan javítani ezeken. (Scheffler, 1965)

Tanítási módszerek ható erői

A tanítási módszereket nem lehet egyszerűen úgy besorolni, hogy modern vagy nem modern módszer. A módszer helyett inkább a stratégiát mondanék. Tehát az módszer megfelelő, ha a tanuló fejlesztését hatékonyan és aktívan segíti. A mai iskolai, felsőoktatásban, felnőttképzésben alkalmazott leggyakoribb tanítási stratégiák alkalmazásának hatását a 2. táblázat mutatja be:

Oktatási módszer	Domináns terület					
	Kognitív		Affektív		Pszichomotoros	
	<i>Alacsony</i>	<i>Magas</i>	<i>Alacsony</i>	<i>Magas</i>	<i>Alacsony</i>	<i>Magas</i>
Előadás	...					
Demonstráció	..				..	
Csoportos tanulás		..			.	
Megbeszélés		..		..		
Vita		..		..		
Kérdés-felelet		...				

Video bemutató		••	••		••	
Laboratóriumi munka		••	•		•••	
Játékok/kvíz		••	••			
Brainstorming		••				
Terepgyakorlat		•		•	•	
Szerepjáték		•		••		
Szimuláció		•		•	••	
Esettanulmány		••				
Projektfeladat		••	••		••	
Bemutatók		••	••			
Páros munka		••		••		•
E-learning, online oktatás		••	••		•	

2. táblázat: A tanítási stratégiák alkalmazása a három területen
(forrás: (Sequeira, 2012) kiegészítve)

Tanulásnál megjelenő befolyással bíró jelenségek:

- Különböző tanulási körülmények között különböző típusú tanulási eredmények jönnek létre. Nem lehet pontosan standardizálni.
- Az egyéni különbségek miatt a tanulók különböző tanulási stílusokat fejlesztenek ki.
- Különbőség van a tanulás ütemében - önálló, tanári és csoportos.
- Számos erőforrás áll a tanár rendelkezésére, vagy tud fejleszteni és/vagy beszerezni. Emellett különféle kényszerek mellett kell tanítaniuk. Például: osztály létszáma, rendelkezésre álló idő, rendelkezésre álló források, tanulói háttér, a tanulás helye.
 - A tanulók több tényező miatt különböznek osztályonként és intézményenként. Például: intelligencia, temperamentum, képességek, szociális, kulturális háttér, kommunikációs készségek, attitűdök, motiváció, érdekek, értékek, tanulási stílusok.

Az F-R dimenziókhoz tartozó – pedagógiai ajánlások

Az interperszonális konfliktusok gyakran akár a munkaidő egyharmadának vagy annál is hosszabb veszteségéhez vezetnek. A konfliktuskezelés ezért az általános verseny egyik fontos sikertényezőjévé vált. (Thomann & Thun, 2001) Így az iskolában is a tanári hatékonyság egyik fokmérője lehet a megfelelő konfliktuskezelés, tehát az interperszonális területen természetesen fennálló problémák és súrlódások kiküszöbölése (szinte) mindenki megelégedésére. Ehhez viszont módszertani diverzitásra van szükség.

Természetesen mindegyik orientáció tanulható és a képzési szituációban, helyes módszertant felhasználva egy diák a Riemann-Thomann kereszt közepe felé orientálható. Egyes helyzetekben tehát tanult viselkedést használunk. Például egyetlen közelség orientációjú hallgatónak sem jutna eszébe, hogy az első kontaktórán átölelje a tanárát, mert annyira várta az új szemeszterben. Hisz megtanulta, ebben a helyzetben távolság orientációjú tulajdonságokra van szükség. Az állandóság orientációval rendelkező ember meg tud tanulni fantáziadúsabbnak lenni, és gyors, akár közös döntéseket hozni, csak a maga módján. A távolság orientációval rendelkező ember ezzel szemben spontán módon képes pl. egy iskolában a megfelelő közelség megteremtésére. És végül, a változás orientációval rendelkező tanuló is képes arra, hogy nyugodt, szisztematikus és rendezett legyen a tanulmányai során.

Oktatási környezet vizsgálatának lehetséges területei

Egy oktatási környezetet sok féleképpen tudunk vizsgálni. A mi rendszerünkben 6 tényezőt választottunk ki. Olyan tényezőket, melyek jellemzik a tanulót (3 terület) és melyre egy oktatónak van befolyása (3 terület). Vannak más vizsgálható részek egy oktatási folyamatban, de e hat rész alapján egy oktató már tud a Riemann-Thomann elvek, szempontok alapján egy didaktikai folyamatot megtervezni, személyre szabni.

Meg kell jegyezni, hogy mivel egy oktató, képző is elhelyezhető ebben a rendszerben, valamelyik irányban eltolódás tapasztalható, így felfedezheti és megértheti, hogy egy-egy módszertani eljárás számára miért komfortosabb és egy másik eljárás miért okoz diszkomfort érzést, miért is idegenkedik tőle. Ennek az az egyik oka, hogy másik területen található. Így egy komoly módszertani diverzifikációval rendelkező oktatónak mind a négy területhez van megfelelő módszertani eljárása. Még ha némely eljárást nem szívesen használ.

Tanulót, résztvevő leíró jellemzők:

- **Érdeklődési területek:** ez jellemezi, hogy mely témák érdeklik az adott területen lévő tanulót. Ha ez megjelenik, akkor motivált lesz az adott pedagógiai folyamatban való részvételre.
- **Tanulási jellemzők:** ez leírja, hogy melyek az adott területen lévő diák mely formában szeret tanulni. Mikor lesz aktív és tud kapcsolódni az adott témakörhöz.
- **Résztevői szükséglet:** ez megmutatja, hogy mely oktatói impulzusokra van az aktivitásának fenntartásához. Mi tudja ismét motiválttá tenni. Ennek a hiányában a résztvevő hamar feladja, mert úgy érzi, hogy nem tud kapcsolódni a tanárhoz.

Oktatót, képzőt leíró jellemzők:

- **Oktatási módszer:** mely módszertant érdemes az adott tanulóhoz vagy csoporthoz választani. Ez az a módszer, melyre ők „vevők” lesznek és szívesen végrehajtják a feladatokat.
- **Oktatói attitűd:** ez a rész mutatja meg, hogy egy oktatónak milyen attitűdjét kell érezni az adott részben lévő tanulónak, vagy csoportnak, hogy a pedagógiai folyamat működjön, a tanulót segítse.
- **Hatékony értékelési formák:** az értékelési formák sok típusa ismert. Ebben a részben azt jelöltük, hogy az adott területen elhelyezkedők mely formát fogadják el szívesen. Melyek azok amelyek segítségével aktívak maradnak a későbbiekben is. Mint láthatjuk itt két formát is javasolunk, mert mind a kettő az adott területen használható. A tanuló elfogadja, sőt várja ezeket.

A következő ábrákon azért fordítottuk meg a sorrendet, mert a tanulói érdeklődési terület azonosításával érdemes kezdeni, majd a tanulási jellemzők és a résztvevői szükségletek következnek.

Ez után lehet az adott orientációval rendelkező tanuló(k) számára a pedagógiai folyamatot megtervezni. Ennek az utolsó lépése, úgymond a csúcsa az értékelési forma kiválasztása.

Eső lépés a közelség - távolság orientáció azonosítása

Egy oktatónak, akár magáról, akár egy diákról van szó, érdemes mindenekelőtt kideríteni, hogy a távolság/közelség tengely melyik részében komfortos. Így alapvetően megváltozhat a másik fél irányába megjelenő indulatok, érzések, módszerek. A következő leírások a pólusokra, azaz a legszélsőségebb végletekre vonatkoznak, a kettő között természetesen vannak fokozatok.

Közelségre való hajlamú gyermek

Azoknál a tanulóknál, akiknél magas a közelségre utaló hajlam, azok jó tudnak kapcsolatot teremteni, megértők valamint elfogadók. A munkájukban fontos számukra a jó légkör megléte és hogy harmonikus kapcsolatot tudjon kialakítani a környezetével. Könnyen bele tudják érezni magukat más helyzetébe, és többet foglalkoznak másokkal, mint saját magukkal. Barátságosak, nyitottak és békülékenyek. Szívesen és könnyen közelednek másokhoz és tudják, hogyan kell másokkal kijönni. Sok áldozatra képesek azért, hogy valaki(k)hez tartozónak érezzék magukat. Az „átölelni és átölelve lenni” lehetőségétől is motiváltak lesznek

Érzelmileg színesek, érzékeny és figyelmes társak, ám ha egyedül maradnak, szürke, színtelen és kiszolgáltatottak lesznek.

Az ilyen személyiségű ember számára a távolságtartás, a másik ember önállósága veszélyesnek tűnhet, az elvesztéstől való félelem feltámadásával járhat.

Az árnyoldaluk, hogy a feszültségeket és az összetűzéseket kerülik. Nem szívesen mondanak nemet, vagy nem is tudnak nemet mondani. Saját igényeik gyakran nem élveznek még saját maguknál sem prioritást. Nehezükre esik sokszor másoktól elhatárolódni, haragot és agresszivitást kifejezésre juttatni.

Hogyan viselkedik a „közelség típusú” személy?

A közelség típusú embereket alapvető empátiás attitűdjükről ismerhetjük fel: mindig aggódnak a másikért, érdeklik őket embertársaik problémái, és általában kiegyensúlyozottan és megértően viselkednek, mert képesek az empátiára.

Az erős közelségre vágyó emberek szeretnek másokkal együtt dolgozni, és általában ideális csapatjátékosok. A magánéletben is szívesen vannak csoportokban. A közelség személye gondoskodik a születésnap listáról a munkahelyén. Ő lesz az, aki az adott napon összegyűjti a pénzt, megkapja a születésnap ajándékot, és szépen kidíszíti a születésnapos gyermek osztályát. Ha a csapatban két ember összeveszik egymással, akkor a közelségi személy lesz az, aki megpróbálja helyreállítani a kapcsolatot és a harmóniát. De azért szereti elkerülni a konfliktusokat, és nehezen mond nemet.

Ez a viselkedés azt jelentheti, hogy a közeli személy nem kezeli nyíltan a konfliktusokat. Ha konfliktusba keveredik, akkor a legjobb esetben az oktató azt fogja észrevenni, hogy csendesebb és kevésbé társaságkedvelő lesz a diák. Ehelyett nem verbális szinten küldhet jeleket, szomorú vagy elégedetlen arcot mutatva. Ha beszél egy oktató vele erről (pl.: „Mondd, mi a baj?”), nem feltétlenül kap őszinte választ. Ennek semmi köze ahhoz, hogy a közeli ember nem őszinte; egyszerűen csak nincs elég ereje, hogy világosan kimondja, ami nem

tetszik neki. Valószínűbb, hogy kitérő lesz (pl.: „Ó, ez semmiség...”). Röviden, nagyon jó abban, hogy a problémákat a szőnyeg alá söpörje.

A közelség típusú gyermek támogató és fejlesztő pedagógiai környezete

Oktató értékelése és a csoport értékelése	Hatékony értékelési formák
Empátia, egyéni elismerés, támogatás	Oktatói attitűd
Kooperatív technikák	Oktatási módszer
Pontos instrukció gyakori pozitív visszacsatolás	Résztevői szükséglet
Közösen végrehajtott gyakorlati feladatok	Tanulási jellemzők
Emberi kapcsolatok	Érdeklődési területek

14. ábra: A közelség típusú gyermek támogató és fejlesztő pedagógiai környezete
(forrás: saját szerkesztés)

Erre a személyiségtípusra ráépített pedagógiai rendszer a stílusjegyeket figyelembe véve határolja be az érdeklődési területeket, a tanulási jellemzőket, az ajánlott oktatási módszert, az emberi alapszükségletet, a kíváncsós oktatói attitűdöt és a számára hatékony értékelési formákat. A közelség irányultságú tanuló legfontosabb érdeklődési területe a másik ember és a kapcsolat. Harmonikus emberi kapcsolatokban érzi jól magát. Döntéseit elsősorban érzései alapján hozza meg. Ebből származtatható kedvelt tanulási formája a párban, vagy kis csoportban végzett, közösen végrehajtott feladatok. Alapvető szüksége a figyelem, elismerés, értékeinek, jó teljesítményének visszacsatolása, hogy pontos reflexiókat kapjon. Ezért a számára hatékony értékelési mód a kapcsolatokban megélt együttműködés során teljesítményének értékelése szakmailag, egyénileg és csapattagként. Értékeinek felismerése szárnyakat ad neki, a megbecsülés szoros kapcsolatot épít, és saját jövőjébe helyezi növelve belső erejét, bátorságát, lelkesedését és kitartását. (Mészáros & Baróti, 2015)

A figyelem hiánya elbizonytalanítja. Tanulási teljesítményét rontja. A lebecsülés személyiségét rombolja. A négy alaptípusból ő a legvédtelenebb és legsérülékenyebb a tanár-diák, képző-résztevő kapcsolatban, mivel az ő

kötődési igénye a legmagasabb. Ő áll a leginkább rendelkezésre és nyitottan a kapcsolatban. Nagyon hálás és aktív, ha megfelelő figyelemben részesül. Itt a tanárnak figyelnie kell arra, hogy a kapcsolatban ne boruljon fel az egyensúly tanítványa alárendelődésével és túlzottan megfelelni akaró magatartásával. Ő mindig megelőlegezi a bizalmat és a tiszteletet. Önálló és számára kihívást jelentő feladatokban való részvételre kell bátorítani és időközi visszacsatolásokkal, értékeléssel támogatni. Ezzel lehet növelni személyes autonómiáját és önbecsülését.

Tehát épp azok a feladatok a fejlesztők számára, amelyet a vele szemben álló távolság típus alapvetően igényel, élvez. Ha a közelség irányultságú számára prioritást élvező kapcsolatban biztonságban és megbecsülve érzi magát, teljesítménye magas és nagyon kiszámítható, megbízható. Inkább túlteljesítésre hajlamos. Csoportban mindent megtesz másokért, hajlamos megfeledezni önmagáról. Meg kell tanulnia önmagára is figyelni, érzésvilágának túlműködését gondolati világával kontrollálni és helyes módon beforgatni a felszabaduló erőt a cselekvésbe, aktivitásba. Ekkor egyensúlyozódik ki a nagyon érzékeny lelki világ egy megtalált saját hatóerővel, ahol nem a kiszolgáltatottság, védtelenség, beszűkülés és visszavonulás, hanem az alkotás és sikeresség lesz a saját jövő.

Távolságra való hajlamú gyermek

A távolság irányultságú tanulóra épp az ellenkezője a jellemző. Ők tárgyilagosságnak, hűvösnek és távolságtartónak tűnnek. Képesek nagyfokú önállóságra és felelősségvállalásra. Legszívesebben egyedül dolgoznának.

Az együttműködés számukra (sajnos) szükségszerű, igyekeznek ezért ezt úgy beosztani, hogy mindenkinek meglegyen a saját, egyértelműen elhatárolt feladatköre-hogy mégiscsak önállóan dolgozhassanak. A társas együttlét, vagy munkatársi találkozók a szabadidejükben számukra nehézséget jelenthet. Képesek viszont élesen megfigyelni és tárgyilagosan-kritikusan, eredményorientáltan gondolkodni. Függetlenek, jól el tudnak különülni, és képesek nemet mondani. Konfliktushelyzetekben pontosan tudják, mit akarnak, és ezt világosan ki is tudják fejezni. Az sem okoz gondot nekik, ha népszerűtlen álláspontot kell képviselniük.

Náluk legfőképpen a teljesítmény és a munka, az eredményekről, a feladatról szól és arról, hogy szakmailag megalapozott, felelős döntést hozzanak. A távolság hajlamú tanuló az autonómiáját, önállóságát kényesen őrzi. Állandósulhat a szorongás az emberi közelségtől, mert mindig az én elvesztésével fenyeget. (Mészáros & Baróti, 2015)

Gyakran éppen konfliktus helyzetekben viselkednek durván, cinikusan, szarkasztikusan és agresszívan, ami gyakran népszerűtlenné teszi őket.

Hogyan viselkedik a „távolság típusú” személy?

A távolság orientációjú embert arról lehet felismerni, hogy hétfő reggel elsétál az együtt álló kollégák vagy diákok mellett, barátságosan köszön, és azonnal a munkahelyére vagy a tanterembe megy. Ott elkezd „berendezkedni” és várja az órát. Amikor a többiek odamennek hozzá („gyere ide, a tegnapi buliról készült fotókat nézegetünk.”), azt válaszolja: „Igen, igen, előbb befejezem ezt, aztán jövök”.

A távolság orientációjú személy önállóan hozza meg döntéseit; így viszont előfordul, hogy elfelejti megbeszélni azokat a többi érintett személlyel. Ha a távolság orientációjú típusnak nehézségei vannak, előfordul, hogy váratlanul ott áll előtted, és bemutatja a megoldást egy olyan problémára, amiről nem is tudtad, hogy van. Természetesen ez a fajta viselkedés gyakran okoz félreértéseket. Ez a viselkedés gyakran ridegnek, elutasítónak vagy akár rivalizálónak is tűnhet, még akkor is, ha nem is ez a szándékuk. Ezt a típust egyébként arról is fel lehet ismerni, hogy szeretnek egyedül dolgozni - ez is szöges ellentétben áll a közelségre törekvő emberrel. Tehát nem biztos, hogy egy oktató nagyon jó módszert választ, ha egy kifejezett távolságtartási hajlammal rendelkező tanulót mindenáron megpróbál beilleszteni egy csapatba. Szereti, ha saját felelősségi körrel rendelkezik, ha saját döntéseket hozhat, és következképpen szereti vállalni tettei következményeit.

Ha egy távolság típusú személy ad egy közelség orientációjú személynek egy feladatot, azt világosan felvázolja, és egy bizonyos eredményt vár el egy meghatározott időn belül. Ekkor a közelség típusú személynek nagy erőfeszítéseket kell tenni annak érdekében, hogy ezt az eredményt valóban elérje. Nagyon sokszor ez a közelség típusnak sok energiájába kerül, de néha még sokkal többet is megtesz érte, mint amennyit valójában elvártak tőle. Amikor aztán megbeszéli a munka eredményét, könnyen előfordulhat, hogy a távolságtartó egyáltalán nem veszi észre a másik többletmunkáját és erőfeszítéseit, ami természetesen demotiváltá teszi az utóbbit, mert több elismerést remélt.

Ezért kell a másik félre figyelni, mert ha a távolságot kedvelő ember a követelményeivel, módszereivel, a visszajelzés hiányával frusztrálja a közelség típusút, az kontraproduktivitást eredményez a pedagógiai munkában. A két ellentétes típus hosszú távon csak akkor fog sikeresen együttműködni, ha megtanulják megbeszélni, mit várnak el egymástól, és elfogadják, hogy a másik más. (Peters-Kühlinger, G.; Friedel, J., 2012)

Elmondható, hogy a négy dimenzió nagyjából a kognitív, a szociális, az aktív és az érzelmi modalitást tükrözi. Megragadják az aktív vagy nyugodt, távolságtartó

vagy összekötő, kontrollált vagy spontán, strukturált vagy rugalmas kommunikációs viselkedést és annak fokozatos szakaszolását. Ha az oktatók és a diákok e négy dimenzióon belül kommunikálnak, akkor a teljes kommunikációs területet képesek használni.

A távolság típusú gyermek támogató és fejlesztő pedagógiai környezete

Önértékelés és az oktató értékelése	Hatékony értékelési formák
Tisztelet, a résztvevők is tudják az oktató szaktudását tisztelni	Oktatói attitűd
Intellektuális kihívás adása, „fontos” probléma megoldása	Oktatási módszer
Intellektuális kihívást jelentő feladatok	Résztvevői szükséglet
Frontális elméletorientált	Tanulási jellemzők
Elméletek, magyarázatok	Érdeklődési területek

15. ábra: A távolság típusú gyermek és fejlesztő pedagógiai környezete
(forrás: saját szerkesztés)

A távolság orientációjú tanulók legfontosabb érdeklődési területe az elméleti, intellektuális, racionális gondolati tér. Éppen ezért a legnagyobb örömet számára az intellektuális kihívást jelentő, újdonság tartalmú és önállóan végezhető feladatok jelentenek. A legjobb teljesítményt önálló tanulásban, munkavégzésben hozza. Elvárja az oktatótól a szakértelmet, szakmájának és a tananyagnak magasrendű elméleti ismeretét. Csak akkor tudja elismerni, ha az oktató elkápráztatja olyan elméleti tudással, amelynek megértéséért küzdenie kell. Szeret gondolkodni és megérteni. Döntéseit racionális megfontolás alapján hozza. Számára a gondolkodási korláton való munkálkodás kihívást és örömet okoz. Hamarabb tudja átfordítani cselekvésbe, mint a közelség irányultságú típus. Érzéseit kevésbé tudja megélni és megismerési erőként használni. Számára fejlesztendő az érzési korláton való munkálkodás, érzelmi intelligenciájának növelése és a másokkal való együttműködés tanulása. (Mészáros & Baróti, 2015)

A tömegoktatás személytelenségével sincs különösebb problémája. A frontális tananyagfeldolgozást is jól viseli, ha az megfelelő szakmai ismeretet közvetít. Ők

szoktak a leghamarabb kérdezni elméleti órákon, mert őket érdekli a leginkább bármilyen gyakorlati probléma elméleti háttere. Őket lehet a versennyel, önálló előadásokkal és vitával leginkább motiválni.

Szívesen küzd azért, hogy elismerjék. Ha akarja, el tudja érni, hogy figyeljen rá a tanár, ki tud emelkedni a tömegből. Képes konfrontálódni, szereti a tanárt is kihívások elé állítani. Szabadságát félti, szereti és képes önmagát értékelni, viszont fontos számára az oktató értékelése is. Amennyiben kikapcsolja az érzéseit, rideg és elutasítóvá, esetleg intellektuálisan arrogánssá tud válni. Vissza tud élni intellektuális fölényével, miközben gyengeségnek érzékeli mások érzésekkel telített részvételét. Számára fejlesztő a csoportmunkában, kooperatív tanulásban való részvétel, minden, ami együttműködésre és interakcióban való részvételre készíti. Azaz épp az a tanulási forma, amelyben a vele ellentétes oldalon álló közelségtípus örömmel vesz részt és kényelmesnek érez.

Érdekes megfigyelni, hogy a távolság típusú gyermek önértékelési képessége torz lehet. Ha azt kérjük, hogy értékelje a munkáját, akkor általában a tényleges teljesítménye alá értékeli önmagát, hisz számára az oktató az etalon, így ő csak kevesebb teljesítményt adhat, mint a tanár.

Második lépés az állandóság - változás orientáció azonosítása

Most elérkeztünk az „idő” dimenzióhoz. Riemann-Thomann rendszerben ez az y tengely. Itt is azonosítani lehet egy ember pozícióját.

Állandóságra való hajlamú gyermek

Az állandóság-orientált tanulók rendszer szeretők, lelkiismeretesek és strukturáltak. Az időpontokat és feladatokat mindig észben és kézben tartják. Kiváló és megbízható szervezők. Az „állandó-ember” jól tud rendet tartani és ezt várja el másoktól is. Végül is a rend már fél siker. Jól kigondolt és teljes irattár-rendszerük van, sokra becsülik a listákat és a tervezést, legszívesebben mindent feketén, fehérén rögzítenek.

Szeretik a struktúrát, a biztonságot és pontosságot. Másrészt szkeptikusan állnak minden változás, újdonság és előre nem látható dolgok előtt. Hajlanak a konzervativizmusra, a dogmatizmusra és az elveken lovaglásra. Részben hajlamosak mások felett való uralkodásra és ellenőrzésre. Pedánsnak és túl korrektnek tűnhetnek. mindig, mindenhol az állandóságot keresik, a változatlanúság mindennél fontosabb számukra, irtóznak minden változástól. Dolgaiktól nehezen tudnak megválni, így kacatok tömegét tárolhatják az iskolában, holott rendkívül precízek, rendszeretők.

Náluk mindig minden a helyén van és természetesen mindennek meghatározott helye van. Heves indulatot, félelmet válthat ki belőlük a rendetlenség és az, ha rendetlenséget látnak, ha nem pont ott, nem pontosan úgy van valami, ahogy ők meghatározták.

Hogyan viselkedik az „állandóság típusú” személy?

Az állandóság típusú ember rendkívül szisztematikusan és rendezetten dolgozik; az íróasztala mindig rendezett, a fiókok, szekrények logikusan elrendezettek, a mappák (ez igaz az elektronikus rendszerekre is) egységesen fel vannak címkézve, mindennek megvan a maga helye. Szereti az egyértelműen meghatározott feladatokat, a kezelhető határokat, és viselkedése nagyon kiszámítható. Száz százalékig számíthat a másik fél rá. Például időben kezdi az óráját, vagy pontosan érkezik a tanuló az órára. Arról is felismerhető, hogy általában pontosan tudja, mit akar, és mit nem. Ha egy állandó típusú személyt próbál egy oktató meggyőzni valami újról, készüljön fel az ellenállásra. Az ilyen alapvető hajlammal rendelkező emberek nem szeretik a változást. A spontán tanári reakciók és a gyorsan változó viselkedés szintén hajlamosak megijeszteni őket. Az ilyen aggodalmakat mások gyakran féknek tekintik, sokszor hibáztatják a rugalmatlansága miatt. Az állandóság típusú ember előnye ugyanis az, hogy hihetetlen szervezőtehetsége mellett nagyon szisztematikus - ami pl. sok döntés meghozatalában hasznos. Ráadásul, ha a környezete tolerálja, az aggodalmait komolyan veszik, akkor hajlandóak és képesek a változásokkal együtt haladni.

Az állandóság típusú gyermek támogató és fejlesztő pedagógiai környezete

Oktató értékelése + csoport értékelése	Hatékony értékelési formák
Igazságos bánásmód, kiszámíthatóság	Oktatói attitűd
Pontosan megadott utasítások, logikus indokok	Oktatási módszer
Strukturált gyakorlati feladatok	Résztevői szükséglet
Frontális gyakorlatorientált	Tanulási jellemzők

16. ábra: Az állandóság típusú gyermek támogató és fejlesztő pedagógiai környezete
(forrás: saját szerkesztés)

Az állandóság irányultságú gyermekek igénye a biztonság, strukturáltság, tervezettség és átláthatóság a tanulási környezetben is. Szereti tudni előre a szabályokat, a követelményrendszert, a határidőket és szeret annak megfelelni. Fontos jellemzője a pontosság, precizitás, ezt másoktól is elvárja, ebben ő a legkiszámíthatóbb a típusok közül. A tanár a legnagyobb tiszteletet akkor kapja tőle, ha világos, átlátható, strukturált és már előre meghatározott követelményrendszert állít elé és azt be is tartja. A legjobb teljesítményt akkor hozza, ha az előre tervezhető és fel tud készülni rá.

A váratlan, spontán dolgokat nehezen viseli, néha igazságtalansággként éli meg. Ezért a váratlan helyzet sok stressz forrása a számára, ilyenkor hajlamos másokat hibáztatni. Szeret a részletekre figyelni, minden apró részlet fontos a számára, a jelen földi megvalósulása érdekli, gyakorlatorientált, jól bírja a monotonitást, képes koncentrálni, jól és kitartóan teljesíteni rutinszerűen ismétlődő feladatok során. (Mészáros & Baróti, 2015)

Száma fejlesztők azok a feladatok, amelyeket az ellentétes oldalon álló változás orientált típus élvez. Például olyan komplex projektben, projektfeladatban való részvétel, amelyet a legnagyobb gondosság ellenére sem lehet pontosan előre megtervezni. Amely tanulási és munkafolyamatnál szükség van a folyamat közben felmerülő váratlan ötletek, impulzusok beépítésére, a spontaneitás és kreativitás megélésére, az intuitív gondolkodásra és az alkotási folyamat magasabb minőségű megvalósítására. Ezek sikerességével segítjük rugalmasabbá válni és megélni saját kreativitását.

Száma az akarati korláton való munkálkodás a legfontosabb, leghamarabb órá hat bénítóan a váratlan esemény. Tanulnia kell a gondolati és érzésvilágának segítségével oldani ezt az akarati korláton jelentkező belső ellenállást és oldani merevségét, megélve a spontán helyzetek megújító és előre vivő, sokszor a kívánt fejlődést okozó valóságát. Ennek megtapasztalására szüksége van a tanár és csoporttársai kiszámíthatóságára, hogy a kapcsolatokban megélt érzelmi biztonság és reális értékelés, elismerés megfelelő erőt, motivációt adjon a szakmai kihívások bevállalásához.

Változásra való hajlamú gyermek

Számukra fontos, hogy tevékenységük kreatív, fantáziadús és rugalmas lehessen. Környezetük leginkább kaotikusnak tűnik. Eleveenségükkel és spontaneitásukkal

színt hoznak a hétköznapi szürkeségébe, képesek lelkesedni, szeretik a kockázatot, minden újat és hagyományostól eltérőt tudnak és másokat is hagynak élni. Bájosak és szórakoztatók. A problémára újszerű megoldási javaslataik vannak. Másrészről szívesen kerülnek a kötelezettségeket, játékszabályokat, előírásokat és törvényeket. Ha a következményekről van szó, mindig megtalálják a kikapukat. Kevésbé megbízhatóak. Rendet és pontosságot könnyen elhanyagolják. Részben szeszélyesek, könnyen válnak lehangolttá és gyakran keresik az elismerést.

Az új dolgok keresésében élnek. Keresik a változást, a kalandot, minden újdonság felcsigázza őket, izgalomban, mozgásban tartja. Kapcsolataik viszont felszínesek lehetnek, mert félnek a kötődéstől, azt szabadságuk korlátozásának, béklyónak érzik. Leleményesek, találékonyak, színesek, ha „esemény” van, de a hétköznapi egyhangúsága során szürke, ingerült, megbízhatatlan lehet.

Hogyan viselkedik az „változás típusú” személy?

Ezt a típust az állandóság orientációjú emberrel szemben arról ismerhetjük fel, hogy nem marad meg sokáig semmilyen feladat, gondolat mellett. Például szeret mozogni, szeret különböző munkákat elvállalni, és mindent izgalmasnak talál, ami új. Sok kihívást vállal, és meglehetősen unalmasnak találja, hogy mindig ugyanazokat feladatokat végezzen. Így nehéz valamiben komoly rutinra szert tennie. Az ilyen tanuló asztala, füze gyakran kaotikusnak tűnik. Az ilyen alapvető hajtóerővel rendelkező embereket gyakran találjuk meg a kreatív szakmákban, ahol ezek a képességek tökéletesen megfelelnek. Néhány pozícióba viszont korlátozottan megfelelő, például nem érdemes egy olyan személyt egy vállalat könyvelési részlegébe helyezni, akinek erős a változásra való hajlama. Mert a kreatív könyvelés már nem pedagógiai kategória...

A változás kedvelő személy gyakran megbízhatatlannak tűnik, és szeret „kreatív káoszt” okozni. Viszont a változás típusú embernek a temperamentuma és bája gyakran lehetetlenné teszi, hogy a másik ember tartósan haragudjon rá. A maga módján vicces és szórakoztató, így óhatatlanul is hajlamos egy oktató újra és újra megbocsátani neki. Ha csak ezt az orientációt használja egy tanár, akkor a diákok azt érezhetik, hogy soha nem lehetnek biztonságban, mindig jöhet egy a meglepetés az oktatótól. Például a tegnapi döntéseit ma barátságos mosollyal változtatja meg és természetesen mindig megfelelő okai is van erre. (Peters-Kühlinger, G.; Friedel, J., 2012)

A változás típusú gyermek támogató és fejlesztő pedagógiai környezete

Önértékelés + csoport értékelése	Hatékony értékelési formák
Emberi melegség, lelkesedés, humor, (egyéni)elismerés	Oktatói attitűd
Projektszeméletű módszerek	Oktatási módszer
Általános útmutatás kreatív cselekvés lehetősége	Résztevői szükséglet
Fantáziát igénylő feladatok	Tanulási jellemzők
Új ötletek, kihívások, asszociációk	Érdeklődési területek

17. ábra: A változás típusú gyermek támogató és fejlesztő pedagógiai környezete
(forrás: saját szerkesztés)

A változásorientáltságú gyermek nagyon sok minden érdekli. Természetének alapvonása a kíváncsiság és az újdonság keresése. A tanulási folyamatban az ő érdeklődésének a fenntartása az egyik legnagyobb kihívást jelentő feladat a tanár számára. Ez csak a bevonásukkal lehetséges és a személyes aktív érdeklődésük iránti nyitottsággal és egyfajta a tanulási folyamatban jól körülhatárolt rendelkezésre álló szabadság megadásával. Akkor lelkesednek be, ha valamilyen ismeretlen területen újat fedezhetnek fel, vagy ismert területre új szemléletmódot hozhatnak. Innovatívok, spontánok, kreatívok, rugalmasak és a legjobban használják az intuitív gondolkodást, amely kevesebb erőfeszítést, inkább gyors probléma felismerést és spontán aktív jelenlétet igényel.

Jobban érdekli őket az új ötletek kitalálása, mint a megvalósítás. Ezért nehezükre esik tanulási helyzetben is megtervezni valamit, majd végig vinni pontosan és kitartással. Hamar feladhatják, és új dolgokba kezdek. Ezért sok esetben kiszámíthatatlannak tűnnek és nehezen alkalmazkodnak előre lefektetett eljárás és szabályrendszerhez. Nem tűrik a monotonitást.

Számukra az akarati korláton való munkálkodás azt eredményezheti, hogy nem folytonos és váratlan cselekvésekkel jutnak túl - egyfajta túlműködéssel, túlzott aktivitással és érzelmi túlfűtöttséggel - adott feladat, vagy probléma megoldásán, hanem gondolkodásukkal megpróbálják lehűteni túlfűtöttségüket, szenvedélyességüket és megtanulnak előre átgondolva és tervezetten is dönteni cselekvés mellett.

Tanulniuk és fejleszteniük kell a konvergens gondolkodást, amely erőfeszítést, koncentrációt és kitartást igényel, amelynek logikai láncolata és ok-okozati

összefüggései szembesítik a következményekkel és így több felelősségvállalásra készíteti őket. A legalkalmasabb számukra a projektszemléletű oktatás.

Nekik van a legelementárisabb szükségük a művészi elem és szépség lelkesítő és felemelő erejének a tanulási folyamatba való beemelésére. Legnagyobb nehézséget a rutinszerű, nagy precizitást, pontosságot és kitartást igénylő feladatok begyakorlása jelent számukra. Nehezen tudnak elmélyülni és odaadással kitartani. Úgy érzik, korlátozzák őket. Az a szabályrendszer, amely a tengely ellentétes oldalán álló állandóság irányultságúaknak a legnagyobb biztonságot adja a jó teljesítményhez, számukra feszültségkeltő és sok ellenállást keltő stresszfaktor. Fejlesztő segítség számukra, ha legalább egy alkalmazkodást, a korlátok figyelembe vételét, pontosságot, odafigyelést, elmélyülést és kitartást igénylő előre megtervezendő folyamat végig vitelére kész tessük a tanulási folyamat során és ebben sikert élnek meg.

Érdekes megfigyelni, hogy a változás típusú gyermek önértékelési képessége torz lehet. Ő minden apró teljesítményét értékeli, sőt túlértékeli. A tényleges teljesítmény fölé állíthatja be magát. Bármit csinál az jó, amit nem csinál az meg nincs. A „Z” és alfa generációhoz tartozó gyermeknél ez a folyamat gyakran megfigyelhető. A feladatot majdnem jól oldotta meg, így az egész rendben van, csak az a kis rész hiányzik. Az állandóság orientációjú gyermek (vagy idősebb generációhoz tartozó résztvevő) pont az ellentéte ennek. A feladatot nem sikerült teljesen elkészíteni, így az egész nem lett jó.

A Riemann-Thomann rendszerre felépített pedagógiai komplex modell

Egy oktató a mindennapi élet tapasztalatát jó ha úgy írja le, mint a természetes és az időben és térben megszokott tapasztalat. A pedagógiában a közelséget a valahová tartozás magától értetődőnek határozzuk meg. A távolság az ismeretlen megtapasztalása. Tehát egy tanuló számára a közelség pozitív élménye csak akkor sikerülhet, ha a távolságot megtapasztalják a nevelő munkában. A túlzott közelséget sokan úgy élik meg, mint a ragaszkodó kapcsolatokon keresztül az elviselhetetlen szűkösségbe és szűklátókörűségbe vezető utat. A túlzott távolságtartást viszont a közömbösség, a mellőzés és a nemtörődomség jellemzi. Így fontos a közelség és a távolság egyensúlya.

A közelség és a távolság nem csupán ellentétes fogalompárrként írható le, hanem mindenekelőtt olyan területként, amelyet nagyfokú dinamizmus jellemez és kísér: állandó feszültség és feloldás. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a pedagógiában ez egy térben mozgó interakciós folyamat. Ez azt jelenti, hogy a közelség és

távolság közötti feszültséggel való szembesülés nemcsak pedagógiai szinten adott és figyelembe veendő, hanem a tanulók, oktatók mindennapi cselekedeteiben és tevékeniségeiben is.

Így leírható, hogy a pedagógiai munka sikere a közelség és a távolság közötti feszültség egyensúlyán áll vagy bukik. Itt válik világossá, hogy mekkora súlyt kap ez az egyensúlyozás, a közelség és a távolságtartás egyensúlyozása. Ezért állandó figyelmet és mindenekelőtt nagyfokú reflektált cselekvést igényel az oktatóktól, a cselekvő személyektől. A pedagógiai szakmák területén nem csak a saját viselkedést, hanem mindenekelőtt a tanulókkal való interakciót kell sajátos módon reflektálni és értékelni.

A közelség és a távolság szabályozása megköveteli, hogy adjunk több teret a reflektív beszélgetéseknek, az önreflexió és az ehhez kapcsolódó fejlesztő lehetőség miatt. A sikeres közelség és távolság csak akkor lehetséges, ha a reflektív cselekvés sikeres és az a folyamatban végig jelen van. A pedagógiai munka, amelyet így a közelség és a távolság közötti egyensúlyként értelmezünk, és amely biztosítja a reflexivitást, a módszertani átláthatóságot is jelent. Ezért készült el a Riemann-Thomann modellre egy egységes pedagógiai rendszer is.

A közelség és távolság kérdése mindenütt jelen van az oktatói munka gyakorlatában, a mindennapi interakcióban a diákokkal, szülőkkel és a kollégákkal. Nem a meglévő konfliktusra kell összpontosítani, hanem fel kell ismerni és meg kell találni, hogy milyen „belső” és „külső” hatások (erőforrások és konfliktusok) vannak az oktató saját magában és a vele interakcióba lépő személyben. Ehhez szélesíteni kell a saját nézőpontunkat, és figyelembe kell venni a diák mindennapi életében lévő hatásokat, mechanizmusokat. Ezt az oktatásban való alkalmazáshoz az alábbi cselekvésekre van szükség:

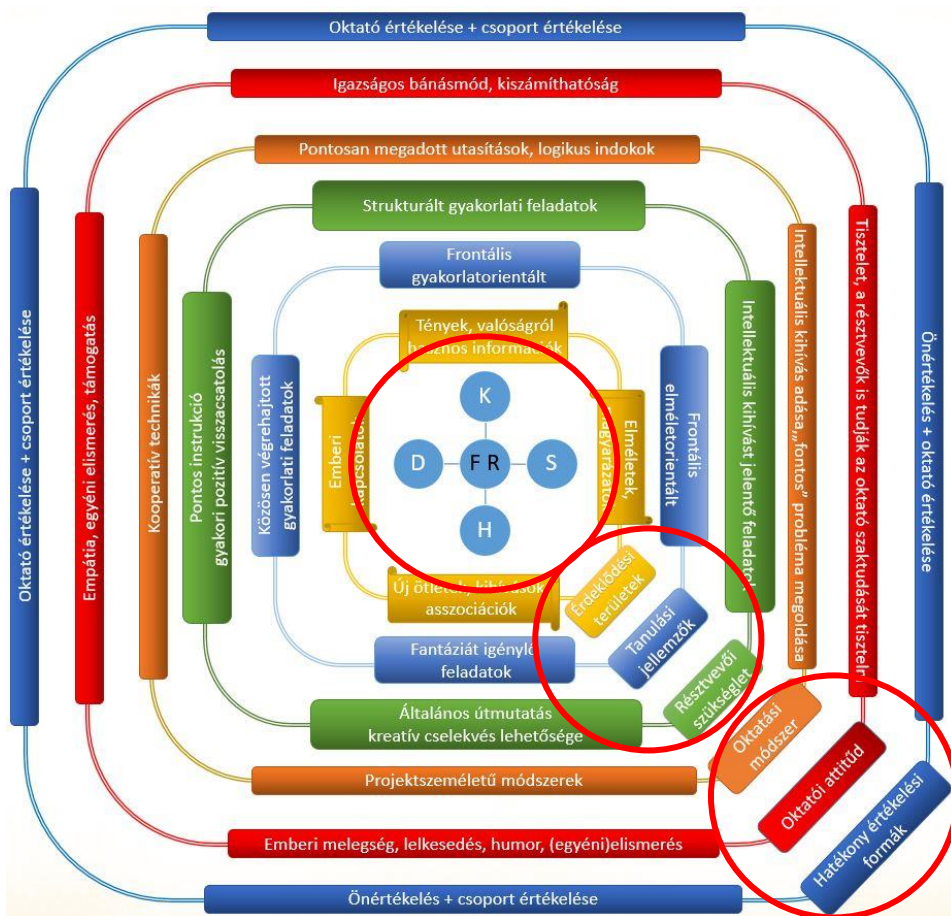
- megelőzés
- jelenlét a mindennapi életben
- integráció
- decentralizáció

Egy jó oktató, tehát ténylegesen figyelembe veszi a tanulójának a szubjektív észlelését is és ennek megfelelően az oktatói munkáját ehhez igazítja. A koncepció tehát egy objektív élethelyzeten alapul, amelyet az életkörülményekből adódóan kell figyelembe venni.

Az ilyen mértékű érzékenység bevonása az oktatói munkába az ön- és a mások észlelésének elengedhetetlen vizsgálatát feltételezi. Ez mindenekelőtt a másik fél helyzetére vonatkozik. Ez azonban nagymértékben feltételezi azt is, hogy az oktatók befelé tekintenek, hogy biztosítsák a szükséges találkozásukat a diákjaival és alapvető empátiával.

A Riemann-Thomann modellre egy egységes pedagógiai rendszer 3 részből áll:

1. FR teszt - grafikus kiértékelés
2. Tanulói környezet, tanulási jellemzők leírása
3. Oktatói módszertani eljárások rendszere



18. ábra: Viselkedési jellemzőkre alapuló, tanulói aktivitást növelő oktatási módszerek rendszere - Fritz Riemann (FR) személyiség dimenziókra építve
(forrás: saját szerkesztés)

A könyvben sokat szenteltünk a négy személyiségdimenzió jellemzőinek leírására. Tanári, képzői munkánkban nagyon lényegesnek érezzük az önismeretet és emberismeretet. Hogy legalább egy pszichológiai rendszer szerint

tudjunk gondolkodni árnyaltabban magunkról. Kétségkívül, vannak bonyolultabb, részletesebb és sok tekintetben újat adó személyiségtípológiák, mint például a Jung Lélektani típusok című könyve alapján sok évig kísérletezett és kiváló MBTI dimenziók rendszere. Mi mégsem azt választottuk, mert az egyszerűsége törekedtünk. Arra, hogy olyan oktató is elolvassa, aki pl. mérnöki alapvégzettséggel rendelkezik, nem különösebben érdeklődik a pszichológia iránt, de mégis szükségét érzi az emberről való többet tudásnak, mert oktatóként választ szeretne kapni kérdéseire. Javítani szeretné a tanulóval való kapcsolatát, jobban meg szeretné érteni őket, szakmai tudásának minőségibb átadására vágyik és tudatosabban felépített tanítási módszertani alapokra érez szükségét.

A modell összesíti az eddig leírtakat. Egységbe foglalja a személyiségre épülő több irányú lehetőségek pedagógiai rendszerét. Érezhetjük mindegyik fontosságát, szükségességét. Nyugodtan kísérletezzünk. Csak ne szűküljünk be egyetlen irányba. Mert az nagyon unalmassá válhat. A modellben való gondolkodás távlatokat nyithat bennünk.

Egy egyensúlyra törekvést javasol gondolkodásunkban és tanári cselekményeinkben. Az a fontos, hogy mindegyik típus érezzen támogatást és fejlesztő követelményt ugyanazon tanulási folyamat során. Ez nagymértékben segíti a bevonódást és aktív részvételt. Ezt tudatosan előkészített tantárgyi követelményrendszerrel és nagyon eleven személyes részvétellel érhetjük el. Egyszerre van szükség a helyes korlátok felállítására és a szabadság megadására. Egyszerre kell távolságot teremtenünk a kihívást jelentő fejlesztő követelmények állítása során és közelséget adnunk a bátorítás, bizalom és kísérés folytán, hogy tanulói sikeresen tudják megélni a folyamatot. Fontos az előre megtervezett strukturált felépítettség és fontos a rugalmasság, hogy impulzusaikat, kéréseiket fogadva újragondolhassuk és együtt is alakíthassuk tanítványainkkal.

Az ellentétes kíváncsiak feszültségében hihetetlen alkotói impulzivításra tehetünk szert, amely valóban motiváló képzőnek és résztvevőnek egyaránt. Ennek helyes megélése nagyon művészi és kreatív folyamat. Ez a rendelkezésre állás viszont komoly személyes jelenlét és igénybevétel. Az erre való felkészülés szintén. Az első lépés e felé felismerni saját irányultságainkat. Majd elismerni a többi irányultság létjogosultságát és értékeit. Ez fontos lépés saját személyiségünk nyitottságának megőrzéséhez, további integrációra és fejlődésre ad lehetőséget. Majd a tanulási és tanári hozott mintáinkon való gondolkodás szükséges. És végül a szívünkben élő kép megtalálása, mely a szakmához és a tanári, képzői hivatáshoz köt. E nélkül a gyökerek nélkül nem lehetünk jó tanárok. Kiszáradunk, mint egy sivatagban élő fa.

Reményeink szerint ez a modell, amelyet az embert és az emberi személyiségtípusok megismerését helyezi a fókuszpontba, fontos súlypontja lesz képzői, oktatói munkának. Valamint azt erősíti mindannyiunkban amit belülről

helyesnek érzünk a lényeges és lényegtelen dolgok megkülönböztetése során tanulásban, tanításban és az emberi életünk folyamán. Ha emberi alapvonásainkat nem ismerjük, nem erősítjük, nincs amire építkeznünk. Csak szakmai deformitásokat hozunk létre önmagunkban is, ezért nagyon fontos, hogy teljes személyiségünkkel vegyünk részt a tanítási és tanulási folyamatban és erre készítsük fel tanítványainkat, a résztvevőket is. Elismerve, hogy ezt csak jelen tudásunk, érettségünk és képességeink szerint tökéletlenül tudjuk tenni, úton lenni és tanulva hasonlóképpen, mint diákjaink. Ebben a tekintetben nagyon egyenrangúak vagyunk. Egy mentségünk lehet, ha teljes szívvel (személyiséggel) veszünk részt a folyamatban. És ez elegendő mások felébresztésére.

Említésre került még a temperamentumok, a vérmérséklet kérdése. A Jung rendszer szerint az extroverzió és introverzió fontos alapbeállítódás, amely lényeges különbséget jelent az élethez, a tanuláshoz és a munkához való viszonyunkhoz. Csak ennek az önmagunkban megismerése és másokban felismerése rengeteget adhat egy tanítási folyamat helyes felépítéséhez. (Jung, 2010)

Az extrovertáltaknak aktivitásra, társaságra, sok beszédre és kihívásra van szükségük, akkor töltődnek, ha megélik a külvilágban saját hatásukat. Általában magabiztosak, kezdeményezők. A legjobb teljesítményhez szükségük van mások impulzusaira. Míg az introvertáltaknak szükségük van magányra, ahhoz, hogy csendben készre formálják gondolataikat, belső világukban töltekezhessenek. Félnék a nyilvánosságtól és a túlzott aktivitástól. Meggondoltak, odaadók, mélyek és kreatívak. A legjobban önmagukban teljesítenek. Ugyanezen modellről másképpen gondolkodunk, ha extrovertált, vagy introvertált a beállítódásunk és tovább árnyalódik a kép tanári cselekményeink tervezése, a tanításban az egyensúlyra törekvés, a támogatás és fejlesztő követelményének állítása tekintetében.

Mindezek csupán ízelítők abból, hogy mennyire fontos az emberről szóló többlettudás ahhoz, hogy a tanári, képzői hivatást jobban munkálhassuk önmagunkban. Egyébként hajlamosak leszünk mindenkit a magunk képére formálni. Saját beállítódásunk erősségeit egyetlen értéként kiemelni és másokra kényszeríteni, azaz kondicionálni a tanítás helyett. Ezek mind olyan zsákutcák, amelyeket bejárunk és jó esetben meg tudunk fordulni, hogy visszatáljunk a helyes útra. Talán mindez emeli toleranciánkat a másik ember iránt. Saját diákjaink iránt. Az elnéző lelkülethez sok tudás és belső erő kell. Ez egy bizalom és várakozás. Tanárként, képzőként ehhez is elegendő erőt kell gyűjtenünk. Hogy legyen türelmünk időt adni a képességek kibontakoztatásához. Ez magunkba vetett hitünket is próbára teszi. Sokszor mi vetjük el a magot, de a tanulási folyamatban ez máshol szökken szárba. Később érik be. És ebben hinnünk kell, hogy munkánkat jól végezhessük.

Miért is kell tehát az egész, egységes pedagógiai folyamatot használni? Miért nem elég az adott orientációjú tanulóhoz tartozó részt nézni? Mert a pedagógiának az a célja, hogy sokoldalúan kiegyensúlyozott emberek kerüljenek ki az iskolákból, képzésekből. Tehát minél inkább képesek legyenek az általuk diszkomfortot jelentő helyzetekben is helytállni. Akár a munkaerőpiacon, akár a magánéletben. Ha egy közelség típusú tanulónak folyamatosan egy emberi kapcsolatokra épített, kooperatív technikákat használó pedagógiai környezetet tervez meg egy oktató, akkor az a résztvevő tanuló ugyan biztonságban érzi magát motivált lesz, de az Riemann-Thomann rendszer széle felé mozdul el. Így érdemes egy szabályt alkalmazni. A szabályt hívhatjuk 2+1-es vagy 3+1-es szabálynak. A szabály lényege, hogy teremtsen egy olyan fejlesztő pedagógiai környezetet egy oktató, ahol a tanuló biztonságban érzi magát, de fejlődjön is. Tehát egy közelség orientációjú tanuló kapjon alapvetően egy kooperatív technikákra épülő környezetet éljen meg, de néha kapjon olyan feladatot, amelyet önállóan, egyedül kell elvégezni és önmagát értékelni (távolság típusú módszertani elemek). Ebben a helyzetben nem olyan komfortosan tud lenni, de ha a bizalom meg van a tanár felé és tudja, hogy ismét visszatérnek a számára motiváló helyzetek a képzésen, akkor el fogja végezni. Az hogy két motiváló és utána egy számára nehezebb pedagógiai módszer lesz, vagy 3, vagy 4 komfortos feladat után kap egy ellentéteset, az attól függhet, hogy az F-R tesztében a gravitációs pont hol helyezkedik el. Az origótól minél kijebb, annál több komfortos helyzetet érdemes biztosítani, mielőtt a másik orientáció módszertani elemeiből választunk számára egyet. Így lehet a pedagógiai folyamatban az Riemann-Thomann elveket és tesztet használni és a módszertani eljárásokat strukturáltan felépíteni.

4. Riemann-Thomann modell pedagógiai kommunikációs vetülete

„Ha szót akarok érteni valakivel, az előzőleg rendelkezésemre álló idő egyharmadában önmagammal foglalkozom, s azzal, hogy mit fogok mondani neki – kétharmadában pedig róla gondolkodom, s arról, hogy mit mond majd ő.”

Abraham Lincoln

Az emberek személyközi struktúrái

Az emberek interperszonális struktúráit sok kutatás térképezte már fel. Az egyik érdekes és hasznos megközelítés, mely az oktatási területre is jellemző az ún. Luhmann háromszemélyes tipológiája. A társadalmi rendszerek hármastipológiája az 1970-es évek közepén jelent meg, és magában foglalja az interakciót, a szervezést és a társadalmat. Az interakciós rendszerek addig tartanak, amíg a résztvevők nem változnak meg, ez egy oktatási környezetre kifejezetten jellemző felfogás. Mivel ebben a tipológiában nincsenek informális asszociációk, mint pl. baráti kapcsolatok, így ki kellett bővíteni ezt a felfogást. Willke, Neidhardt és Tyrell az 1970-es évek végén hozzáadta, így kibővítette a csoport kifejezéssel a háromfős tipológiát. (Neidhardt, 1999) „A csoport egy társadalmi rendszer, amelynek kontextusát a közvetlen és diffúz tagi kapcsolatok, valamint a relatív tartósság határozza meg.” Neidhardt (1999) Ezt a meghatározást megkülönbözteti az interakciós rendszerrel szembeni relatív tartóssága, valamint a szervezetek közvetettsége és diffúziója. Most 3 különböző tipológia elvét mutatjuk be. Egy oktató hamar észreveszi, hogy sok hasonlóság van a tipológiák között. Mi ebben a könyvben a Riemann-Thomann modellt használjuk, de ha a többi közül egyet is ismer egy oktató, akkor abból gyorsan tudja azonosítani az előbb említett modell elemeit.

Személyek közötti kapcsolatokat elemző modell típusok

Egy személy jellemzői közé tartozik többek között a demográfiai adatok, valamint a személyiségjegyek. A demográfiai adatok tartalmazzák azokat a jellemzőket, amelyek objektíven megfigyelhetők. Ide tartoznak: életkor, nem, lakóhely, jövedelem stb. Ezek a jellemzők viszonylag könnyen meghatározhatók egy oktatási környezetbe, így ezek közötti összefüggésekre nem térnénk ki.

Az emberek közötti interakciókat különféle modellek és elméletek vizsgálták, amelyekben az emberek személyiségjegyeinek befolyásoló hatásait elemezték.

Ezek közül három modell a legismertebb: „Riemann-Thomann Modell”, „Big Five” és „Myers-Briggs Type Indicator” (MBTI).

Riemann-Thomann Modell

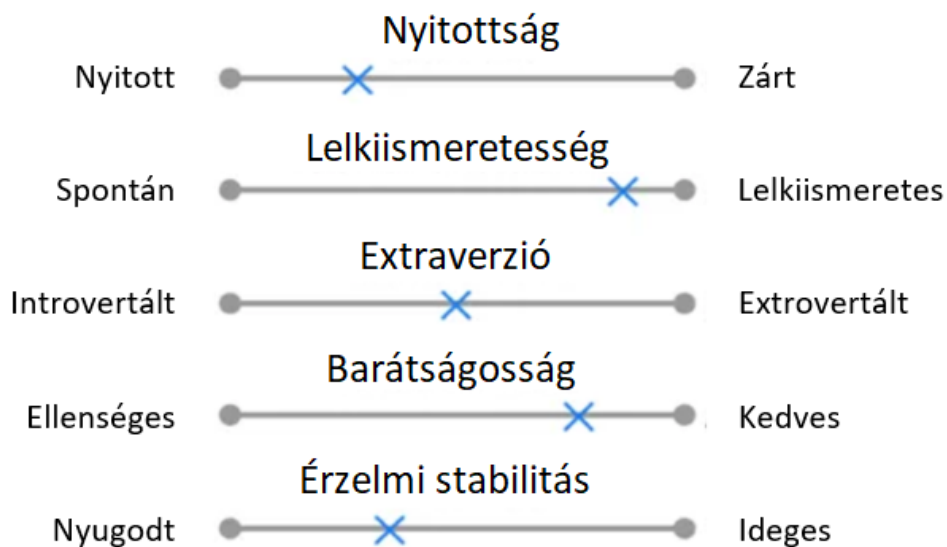


19. ábra: Riemann-Thomann modell

(forrás: <https://www.schulz-von-thun.de/die-modelle/das-riemann-thomann-modell>)

A Riemann-Thomann modell célja, hogy segítsen azonosítani az emberi különbségeket és azok hatásait. Mutassa be a személyközi kommunikációt és a kapcsolatait. Ez a személyiség, a párkapcsolat és a fejlődéstudomány modellje, és az ember igényeit négy különböző alapsíakra osztja: közelség, távolság, állandóság és változás. A jellemzőktől függően a megfelelő igények és szükségletek dominálnak, amelyek az interperszonális viselkedésben tükröződnek. (Thun S. v., 2018)

Big Five



20. ábra: Big Five modell

(forrás: <https://www.simplypsychology.org/big-five-personality.html>)

A „Big Five” vagy a „NEO Five Factor Inventory” egy öt empirikus alapú személyiségfaktorból álló modell. Öt stabil, független tényezőt találtak többszörös faktorosítással. (Tapasztalatra való nyitottság, lelkiismeretesség, extraverzió, barátságosság, érzelmi stabilitás. (Brokenau & Ostendorf, 1993) Az öt személyiségjegy keletkezésének célja kezdetben egyszerűen az emberi személyiség jegyeinek általános leírása volt; feloldotta a személyiséget jellemző gondolatrendszerek korábbi ellentmondásait. Hangsúlyossá vált a szakirodalomban az integráció, az együtt-gondolkodás igénye; a szakemberek megfogalmazták, hogy ez egy oktatót új irányok kipróbálására serkenti, valamint megkönnyíti az eredményeinek, gondolatainak kommunikálását és megértését. (Mirnics, 2006)55. o.

Myers-Briggs-Typindikator (MBTI)



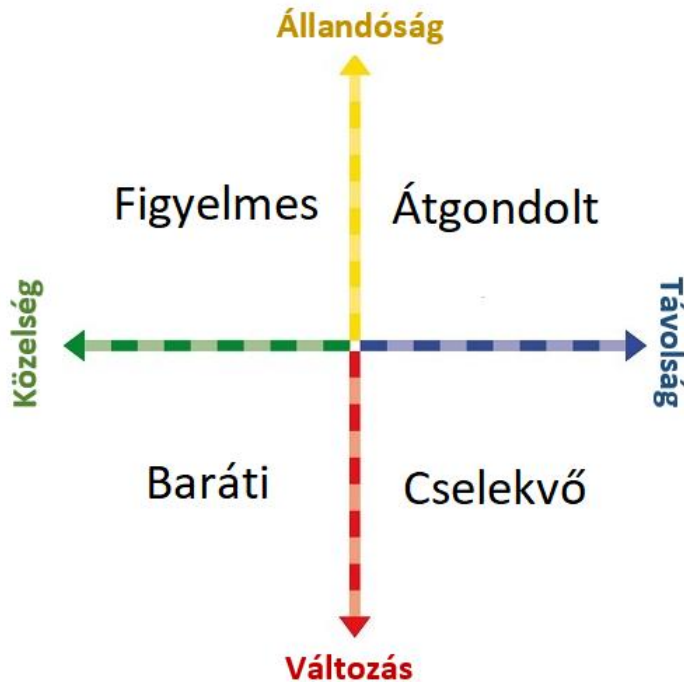
21. ábra: MBTI modell

(forrás: <https://marcr.net/marcr-for-career-professionals/career-theory/career-theories-and-theorists/myers-briggs-type-indicator-model-mbti-meyers-briggs/>)

Az MBTI-t a személyiség felmérésére használják, és az embereket vagy személyiségeket az MBTI-típusokba sorolja. Ezek a típusok négy alapvető preferenciából állnak: kapcsolatok másokkal (introverzió / extraverzió), gondolkodásmód / érzékelés (érzékelés / intuíció), döntések (érzés / gondolkodás) és életmód (megítélés / észlelés). Így 16 különböző MBTI-típus lehet. (Myers, McCaulley, & Most, 1985)

Mindegyik modell alkalmas az oktatási környezetben megjelenő interakciók feltérképezésére. Ezek közül mi a Riemann-Thomann Modell-lel foglalkozunk a továbbiakban és erre a modellre építjük fel az oktatási környezetben használható tanulói aktivitásra épülő módszertani rendszert.

A Riemann-Thomann modell kommunikációs vetülete



22. ábra: A Riemann-Thomann modell kommunikációs vetülete
(forrás: resoltat.de kép alapján saját szerkesztés)

Baráti stílus

Ebben a kvadránsban a tanuló vagy oktató kommunikációját főként a hangulata alakítja. Az itt lévőknek nem esik nehezére mesélni magáról és a terveiről. A csevegés ugyanolyan könnyű a számára, mint a komolyabb beszélgetések. Szeret beszélni és sok információt átadni. Viszont előfordulhat, hogy ma mást mond valamiről, mint holnap. És ha nincs jó hangulatban, a körülötte lévő emberek azonnal tudni fogják. A hangszíne lehetőleg nyugodt és (többnyire) barátságos.

Ezért az ilyen stílussal rendelkező tanulóval a jó hangulat faktort érdemes fenntartani, de ügyelni kell arra, hogy konkrét tájékoztatást kapjon arról, hogy mit szeretne az oktató! A szórakoztató csevegő oktató nagyon kedves, de hamar hírnevet szerezhet magának, mint fecsegő. Ennek következtében a tanulók kevésbé veszik majd komolyan. Tehát érdemes visszafogni magát egy kicsit. Ha a távolság kvadránsokból származó tanulóval találkozik egy „baráti” stílusú oktató, akkor hasznos, ha a számok-adatok-tények kommunikációra korlátozza magát.

Ellenkező esetben észre fogja venni, hogy az érdeklődés csökkenését, valamint az érdektelenséget.

Figyelmes stílus

Ebben a kvadránsban a tanuló vagy oktató kommunikációjának nagy része a másokra fókuszál. Gyakran megkérdezi, hogy a másik ember hogy van, és őszintén érdekli a válasza. A személyes aggodalmak elsőbbséget élveznek a tényszerű kérdésekkel szemben. Ez kellemes beszélgetőpartnerré teszi, mert azt az érzést adja a másoknak, hogy fontos és értékes. Ez a típus tudja, hogyan kell egyensúlyt teremteni az ellenfelek között. Ennek során gyakran félreteszi a személyes véleményét. Ez viszont sebezhetővé teszi azokkal szemben, akik a saját céljaikra akarják felhasználni, mert a nemet mondás nem tartozik az erősségei közé.

Ezért az ilyen stílussal rendelkező tanuló esetében maradjon ugyanolyan érdeklődő az őket érintő dolgok iránt. Arra azonban ügyeljen, hogy a saját véleményét világossá tegye (még akkor is, ha ez nehéz). Az ilyen stílusú tanulók először meglepődhetnek, mivel nem szoktak hozzá az ilyen viselkedésedhez. Az óra vagy gyakorlat megkezdésekor tegye világossá, hogy mit szeretne elérni. Az ilyen stílussal rendelkező oktató tanuljon meg távolságot tartani. Előfordulhat, hogy egy kolléga támogatás iránti kérését egy barátságos „Sajnálom, de most nem tudom megtenni” mondattal utasítja vissza. Amikor kapcsolatba lép másokkal, ügyeljen arra, hogy a tényszerűséget éppúgy hangsúlyozza, mint a kapcsolati szintet.

Átgondolt stílus

Ebben a kvadránsban a tanuló vagy oktató beszélgetési magatartása a tényekre irányul. A hangsúly először magára a dologra, és kevésbé a dolgok érzelmi értékelésére helyeződik. Csak akkor nyilvánít véleményt, ha úgy gondolja, hogy ez szükséges. Ez a kommunikációs stílus nagyon hasznos tárgyalási helyzetekben és minden olyan helyzetben, ahol a tényszerű szempontok kerülnek előtérbe. A „baráti” vagy a „figyelmes” stílussal rendelkező személyekkel való kapcsolat azonban nehéz lehet. Ennek oka, hogy az előbbiek nagy jelentőséget tulajdonítanak a beszélgetések érzelmi tartalmának, ami néha irritálhatja az „átgondolt” stílusú embereket, mert szerintük csak elvonja a figyelmet a lényegről. A közelség típusúak viszont hiányolják az érzelmi megközelítést, és gyakran nem tudják, mint embert megérteni.

Ezért az ilyen stílussal rendelkező tanuló esetében használja továbbra is a kommunikációs erejét, de legyen óvatos, hogy milyen helyzetekben kamatoztatja azt. Az ilyen stílussal rendelkező oktató fogadja el, hogy sok beszélgetés (a más kvadránsokból származó emberekkel) a vélemények és

attitűdök megosztására irányul, ami ugyanolyan fontos, mint a tények, információk átadása. Ezért az ilyen stílusú oktató adjon jelzést a saját érzéseiről és nézeteiről, hogy mások jobban megértsék és értékeljék. A kommunikáció a kölcsönösségen alapul. Ehhez az kell, hogy ne csak a saját céljait, hanem a partnerét is fontosnak tartsuk.

Cselekvő stílus

Ebben a kvadránsban a tanulóval vagy oktatóval az emberek, akik beszélgetnek vele, viszonylag gyorsan megértik a dolgok lényegét. Könnyen megteheti, hogy világosan kimondja, mit akar, és mit nem akar. Erre a kommunikációs stílusra jellemzőek az egyértelmű kijelentések vagy utasítások, amelyekkel a dolgok mozgásba lendülnek. A beszélgetések során gyakran ez az ember áll a középpontban, és irányt ad a beszélgetésnek. Az is előfordulhat azonban, hogy véletlenül vagy a pillanat hevében túl gyorsan halad és figyelmen kívül hagyja a mások véleményét vagy az ötleteit.

Ezért az ilyen stílussal rendelkező tanuló esetében használja ki az oktató az erejét, hogy a lényegre vezesse vissza a tanulói munkát, miután kikérte az összes érintett cselekvő stílusú tanuló véleményét és hozzáállását. Az ilyen stílusú oktató sikeresebben fog kommunikálni, ha megérteti másokkal, hogy nekik is közüik van ahhoz, ami történik. Ne erőltesse rá másra a véleményét. Más kvadránshoz tartozó tanulóknak adjon időt az átgondolásra. Ellenkező esetben úgy érzi a tanuló, hogy ők nem számítanak, csak az oktató hajt és ez a végén csak ellenállást fog kiváltani. Az ilyen stílusú oktató, mindig kérdezze meg a tanulókat a hozzáállásukról, gondolkodásmódjukról vagy véleményükről. Kapcsolódjon hozzájuk!

A nyolc kommunikációs típus jellemzése és használhatósága az oktatásban

1989-ben Schulz von Thun kommunikációs szempontból a Riemann-Thomann ábrát tovább bontotta. Alkotott egy olyan tipológiát, amely nyolc különböző kommunikációs stílust tartalmaz. Egy embernek a kommunikációs stílusát nyolc személlyel szemlélteti, amelyen keresztül a berögzült megoldások megérthetőbbé válnak. (Thun S. v., 2018)

A megismert Riemann-Thomann keresztből kiindulva az emberi kommunikációs stílusok is elég jól elhelyezhetők. Az emberek lehetnek spontánok és rugalmasak (Változás pólus) vagy konzervatívok és következetesek (Állandóság pólus), emberközpontúak (Közelség pólus) vagy feladatközpontúak (Távolság pólus). Ezek mindegyike egyformán fontos és értékes, csak más és más. A hatékony interperszonális kommunikáció megértéséhez egy oktátónak mind a négy terület

tulajdonságait ismerni, érteni és használni kell tudni. Minden emberben mind a négy megtalálható, csak különböző erősségben. Hasznos, ha felismerem, hogy a másik fél éppen melyik pólust használja, hogy megfelelően tudjak vele kommunikálni.

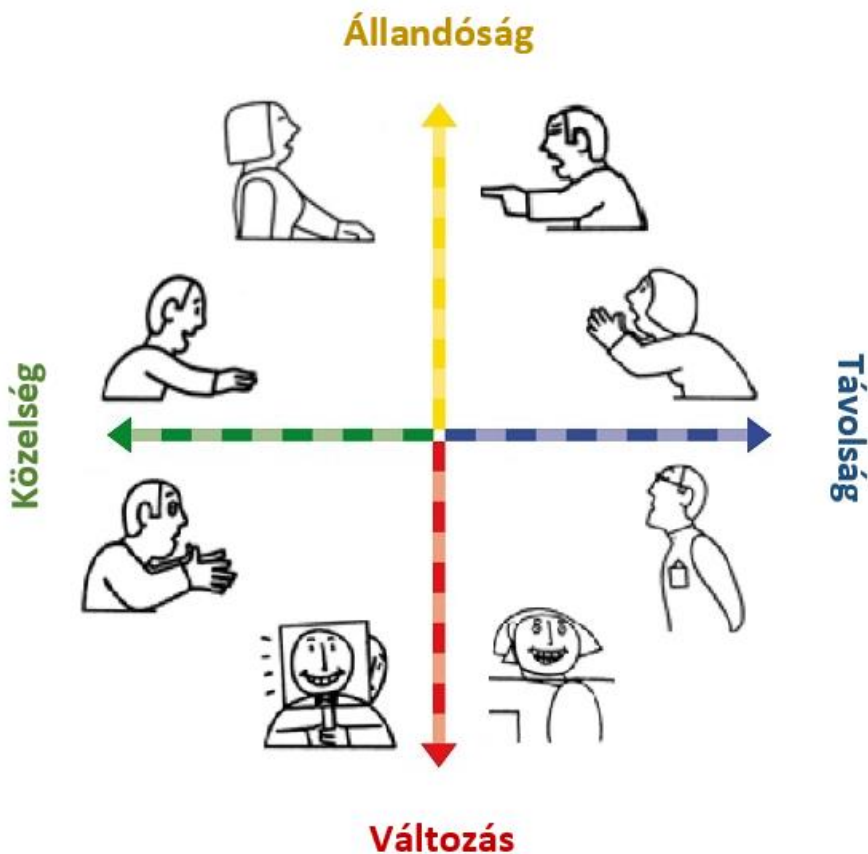
Ha például olyan tanulóval találkozom, akinek nagy a távolságtartása, akkor tudom, hogy jelenleg a gondolkodás területén erős, ahol az objektivitás és a logika szabályai fontosak. Ebben a pillanatban nem lenne hasznos, ha a pedagógiai folyamatban érzelmi érvekkel próbálnám meggyőzni őt. Nagyon fontos megjegyezni, hogy az emberek nem csak az egyik póluson helyezkednek el, hanem különböző időpontokban és különböző kontextusokban különböző viselkedési preferenciákat mutathatnak. Klasszikus példa erre az az oktató, aki a munkahelyén meglehetősen távolságtartó, a családjával és a barátaival viszont érzelmesebb. Amit egy személy jelenleg mutat, nem feltétlenül kell, hogy kongruens legyen legmélyebb énjével.

Itt inkább arról van szó, hogy tisztábban felismerjem, hogy a Riemann-Thomann féle kétpólusú állapotok közül az oktatási folyamatban a tanítványom, vagy kollégám itt és most melyikben találja magát, mit mutat meg magából, és milyen értékeket képvisel egy adott témában. Ha valaki a rugalmas munkaidő témájában konzervatívnak mutatja magát, összhangban az állandósági pólussal, ahol fontos a rendszeresség és a kiszámíthatóság, az nem jelenti azt, hogy ez a személy elvileg konzervatív ember. Ugyanez a személy például a gépjárművezetés közbeni viselkedés témájában nagyon laza (inkább a változás pólushoz igazodó) hozzáállást mutathat.

A professzionális kommunikációban való hasznosításához a modellből, a négy pólus törvényszerűségeinek és értékeinek ismereteiből az oktatók képesek megfelelő kommunikációs módokat, stratégiákat kifejleszteni. Például egy kollégával a rugalmas munkaidőről beszélgetek. Ha ő egy állandóság ellenpólus számomra, akkor az egyén nagyobb szabadsága nem lenne értékes érv számára a rugalmas munkaidő esetében. Ha azonban megemlítem, hogy a magánéletét könnyebben tudja akkor szervezni, ha rugalmas munkaidőben dolgozik, akkor az ő értékrendjét szólítom meg.

Természetesen mindenkinek megvan a modellben a saját helye, általában ez egyik pólus, ahol a legszívesebben tartózkodik, amilyen stílussal kommunikál. Attól függően, hogy melyik pólust részesíti előnyben és melyiket és mennyire mellőzi, különböző személyiségekkel találkozunk az iskolában. Egy oktató személyiségének nem szabad, hogy megakadályozza abban, hogy az FR ábra más negyedében tartózkodó tanulókkal hatékonyan kommunikáljon, bármelyik pólusban lévő kollégával együttműködjön. Ha megértem és beszélem a másik fél nyelvét, akkor egy elfogadó oktató kép alakult ki a tanulóknak és a pedagógiai siker így valószínűbb.

A nyolc stílus kommunikációs stílus:



23. ábra: Schulz von Thun féle 8 kommunikációs stílus
(forrás: (Gramm, 2012) és resolat.de kép alapján saját szerkesztés)

Stílusok

kommunikációs jellemzők



A **rászorulóknak mutató** stílus célja, hogy tehetetlennek és túlterheltnek mutassa magát, és azt az érzést keltse a másokban, hogy segíteni, dönteni és felelősséget vállalni - különben minden elveszik



A **társfüggő** stílus a türelmesen hallgató és tanácsadó, aki mindig kész közbelépni, hogy a gyengéknek és a kiszolgáltatottaknak segítsen, még saját kimerültségi szintjén túl is; ő maga nem szorul senki másra.



Az **önzetlen** stílus érzékeli mások kívánságait és szükségleteit, és önfeláldozóan és alárendelten szolgálja őket; önmagát értelmetlennek és értéktelennek érzi; lenézi önmagát.



A **távolságtartó** stílus láthatatlan falat húz maga köré, hogy senki se jöjjön túl közel; formálisan és személytelenül kommunikál, tartózkodó és nem mutat érzelmeket.



Az **agresszív-leértékelő** stílus ellenséges másokkal szemben, és lekezelően bánik velük, hajlamos az egyének és egész csoportok provokálására, megalázására és lealacsonyítására.



Az **irányító** stílus, irányítani és kontrollálni akarja az eseményeket és az embereket, úgy hogy azok az ő irányítása alatt maradjanak, és így haladjanak; gyűlöli a kiszámíthatatlanságot, a káoszt és a tehetetlenséget.



A **magamutogató** stílus arra törekszik, hogy pozicionálja, és jó fényben tüntesse magát olyan technikák segítségével, amelyek lenyűgözik a többieket; szereti magát tökéletesebbnek beállítani, mint amilyen valójában.



A **beszédes, dramatizáló** stílus élvezi, ha emberek veszik körül, és az érzelmek bemutatásával lenyűgözi őket; mindenki szórakoztatására a figyelem középpontjává teszi magát.

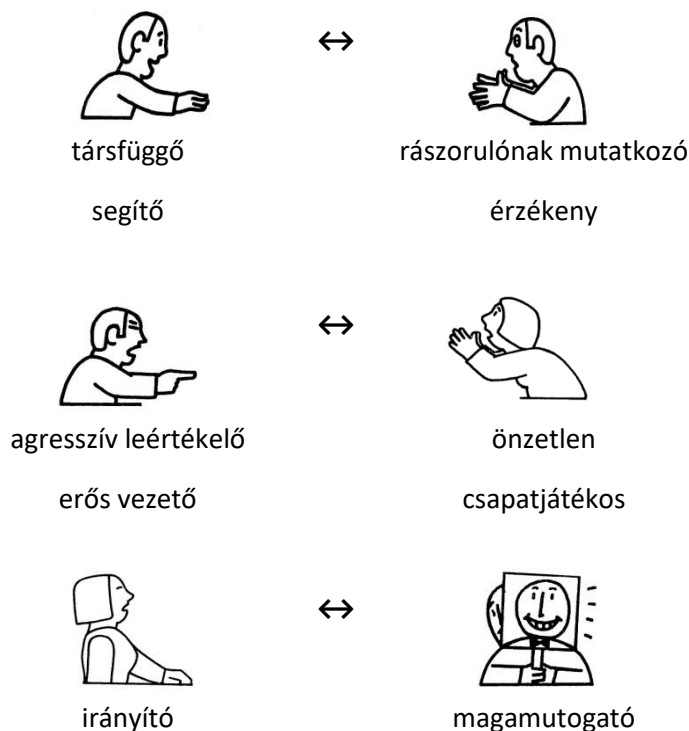
3. táblázat: Schulz von Thun féle 8 kommunikációs stílus jellemzői

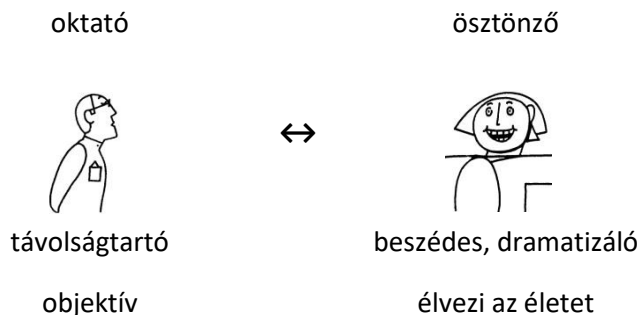
(forrás: (Gramm, 2012))

Fontos megjegyezni, hogy a kommunikációs stílusokat nem szabad értékelni, sorrendbe tenni, nem teljesen negatívak (és nem is teljesen pozitívak). A besorolások is relatívak. Mindig a másik fél kommunikációjának érzékeléséből adódik, vagyis abból, hogy mit mutat magából.

Schulz von Thun is megerősíti, hogy mindegyikünkben benne van az összes stílus, de egy „preferált” stílus jelenik meg a kommunikációban is, ha az nem tudatos. Például ha egy tanuló aki a rászorulóknak mutakozó stílust használja, úgy keresi a kapcsolatot egy másik diákkal vagy tanárral, hogy kimutattja rászorultságát, és hagyja, hogy mások segítsenek neki. Egy agresszív leértékelő stílusú tanuló úgy próbál kapcsolatot találni, hogy provokál másokat. Az előbbi kerüli az erő, az utóbbi a gyengeség kimutatását.

A 3. táblázatban azok a kommunikációs karakterek jelennek meg, akik viszont kommunikációs szempontból ördögi körökbe zárhatják magukat, egymást. Az ábrán, az alsó sorban látható azonban, hogy a negatív attitűdöt pozitívrá is lehet fordítani, de az egyetlen pozitív (segítő) névhez negatív ellenpéldát is lehet adni.





24. ábra: Schulz von Thun kommunikációs párhaj
(forrás: (Thun & Friedemann, 2006))

A 24. ábrán minden pólus két kommunikációs stílust tartalmaz. Ezért az oktatók első lépése a tanulók érzékeléséhez az, hogy elhelyezik őt Riemann-Thomann ábrában, például, hogy a közelséghez vagy a távolsághoz áll-e közelebb. A következő lépésben ezt a meglátást finomíthatják, például azzal, hogy észreveszik, hogy a közelség póluson lévő személy megpróbál-e közeledni a másikhoz és segíteni neki (segítő kommunikációs stílus), vagy megnyílik, és hagyja, hogy a másik segítsen neki (rászoruló kommunikációs stílus). Ez az ábra sokféleképpen szemlélteti a típusok egymás közötti kölcsönhatását, és értékes eszközként szolgál az oktatók számára az összefüggések felismeréséhez és a kommunikáció, az együttműködés és a konfliktusok megoldásának kidolgozásához. Minden területnek megvannak a maga sajátos erői, amelyek egy iskola vagy egy osztály működési szintjén tükröződnek.

Vegyünk egy példát, a változás pólust. Itt jelenik meg a közelség oldalon egy olyan oktató, aki szívesen mutatja meg magát a kívülágnak, konferenciákra jár, érvel és kiáll egy ügyért (ez megfelel a magamutogató kommunikációs stílusnak). Mellette, a távolság oldalán található az aktív, de feladatorientált tanár, amely nagyon ügyes abban, hogy miként kell a tanulókat új témákra motiválni (ez a beszédes, dramatizáló kommunikációs stílusnak felel meg). A változás pólusnál dolgoznak azok az oktatók, akik szeretnek kimozdulni a szervezetből és merik megmutatni magukat, akiknek a jó minőségű pedagógiai munkájukhoz az iskola támogató légkörére és biztonságára. Mindketten szeretik a jutalmazást és a motivációt, főleg ha ez pl. kötetlen munkavégzésben nyilvánul meg.

Első típus



Haragját befelé irányulóan, fegyelmezettség és elvhűség formájában éli meg; nagymértékben elkötelezett az önmaga által meghatározott és újszerű magasabb eszmék, célok és értékek elérése iránt. Megbízhatóan tökéletes munkát végez, és ezt másoktól is elvárja. (Gramm, 2012)

Munkastílus	szorgalmas, gyakorlatias, strukturált, szervezett, hatékony
Vezetési stílus	objektív, példamutató, felelősségteljes, megbízható, szigorú
Viselkedés másokkal szemben	komoly, kritikus, tartózkodó, határozott, lelkiismeretes
Kommunikáció	egyértelmű megfelelés a meghatározó stílusnak

Második típus



Szégyelli saját szükségleteit, kivetíti azokat másokra, és kegyesen segít, még saját és mások határain is túllépve. Azért dolgozik, hogy másokkal kapcsolatban lehessen, és hogy figyelmet kapjon. Viselkedése másokkal szemben. (Gramm, 2012)

Munkastílus	sokoldalú, érzelmes, támogató, segítő, rátermett, energikus
Vezetési stílus	személyes, bátorító, gondoskodó, nagylelkű, manipulatív
Viselkedés másokkal szemben	gyengéd, segítőkész, hízelgő, empatikus, hangos
Kommunikáció	egyértelmű megfelelés a segítő stílusnak

Harmadik típus



Szégyelli saját belső erejét, és gyengének mutatja magát. Meg akarja különböztetni magát másoktól és valamennyire különleges akar lenni. Ez vonatkozik a feladatokra és azok megközelítésére is. Egy téma magjáig hatol. (Gramm, 2012)

Munkastílus	kreatív, szokatlan, érzékeny, merész
Vezetési stílus	szelíd, önfejű, érzelmes, intenzív, hiteles, radikális
Viselkedés másokkal szemben	érzékeny, egyéni, kulturált, elfoglalt, visszahúzódó
Kommunikáció	érzékeny, ami lehetővé teszi számára, hogy különösen intenzíven érzékelje saját belső szükségleteit

Negyedik típus



Szégyelli saját érzéseit, anélkül, hogy tudatában lenne azokkal. Feladatokkal és sikerekkel azonosítja magát, hogy másoknak tetszést szerezzen. Jobban koncentrál a célokra, mint az elérésükhöz vezető útra; tetszetős képet épít. (Gramm, 2012)

Munkastílus	hatékony, rugalmas, gyors, sikerorientált, ambiciózus
Vezetési stílus	motiváló, inspiráló, feladatorientált, dinamikus
Viselkedés másokkal szemben	viselkedés másokkal szemben: elbűvölő, versengő, segít
Kommunikáció	egyértelmű megfelelés az önmagát demonstráló stílusnak

Ötödik típus



Menekül a félelem elől a változás, a kaland, a szórakozás és az elkötelezettség hiánya révén. Jobban szereti a lehetőségeket és az ötleteket, mint a valós eredményt. Képes új, szokatlan és összetett dolgokat megvalósítani és másokat is motiválni. (Gramm, 2012)

Munkastílus	gyors, fantáziadús, tervező, innovatív, folyamatorientált
Vezetési stílus	laissez-faire, látnok, optimista, motiváló, spontán

Viselkedés másokkal szemben	lenyűgöző, elbeszélő, szórakoztató, nem elkötelezett, kiszámíthatatlan
Kommunikáció	Ennek közvetlen megfeleltethető a beszédes, dramatizáló stílus. Mindketten szeretnek fellépni és életet vinni a buliba, hogy elkerüljék a belső ürességet

Hatodik típus



Fél az emberi közelségtől, ezért visszahúzódik. Pontos megfigyelő, aki okosan gondolkodik és a témák mélyére hatol. Szerény és visszafogott az érzelmeivel, tudásával és személyes jelenlétével. Szorgalmasan gyűjti össze az információt. (Gramm, 2012)

Munkastílus	analitikus, koncentrált, független, tárgyilagos, szisztematikus
Vezetési stílus	minimalista, józan, filozofikus, személytelen, formális
Viselkedés másokkal szemben	félénk, megfigyelő, semleges, racionális, háritó, hűvös vagy akár rideg
Kommunikáció	Egyértelmű megfelelés az önállósodó stílusnak. Mindkettő biztonságos távolságot igényel, és a „ne gyere túl közel hozzám” mottó szerint él

Hetedik típus



Félelmeit a külvilágra vetíti ki, és biztonságban érzi magát egy világos hierarchiával és szabályokkal rendelkező rendszerben, amelybe szívesen beilleszti magát. Megoldja az akadályokat és a problémákat, és problémaközpontú. (Gramm, 2012)

Munkastílus	megbízható, megelőző, kötelességtudó, lojális, kockázattudatos
Vezetési stílus	együttműködő, megbízható, lojális, bizalmatlan, pesszimista

Viselkedés másokkal szemben	félénk, kételkedő, bizonytalan, hierarchia-, feladattudatos
Kommunikáció	Ez megfelel az én nélküli kommunikációs stílusnak. Egyik típus sem stílus nem tartja magát fontosnak, és hagyja magát mások céljainak érdekében alávetni.

nyolcadik típus

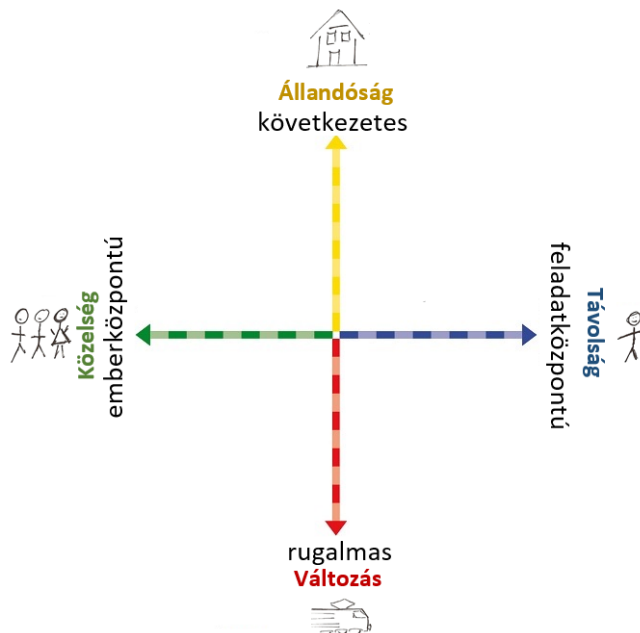


Haragját közvetlenül és azonnal éli meg, mindig felkészült a konfliktusra, domináns és konfrontálódó. Őrzi „területét”, hatalomra vágyik, szívesen átveszi a vezetést és keresztülviszi a dolgokat, erős. Kemény burokkal rendelkezik. (Gramm, 2012)

Munkastílus	gyakorlatias, a hasznosságra összpontosít, cselekvésorientált, tele van energiával.
Vezetési stílus	nyílt, őszinte, igazságos, közvetlen, autokratikus, védelmező
Viselkedés másokkal szemben	magabiztos, provokatív, jelenlévő, követelőző, közvetlen, hangos
Kommunikáció	Ez közvetlenül megfelel az agresszív leértékelő kommunikációs stílusnak. Mindkettőjük számára a csúcson lenni a túlélés kérdése, és kerülik a gyengeséget.

Schulz von Thun kommunikációs elmélete, amit Riemann négy félelemformájára épített, komoly segítség lehet egy tudatosan gondolkodó és dolgozó oktató, tanácsadó számára.

Asszertív kommunikáció a Riemann-Thomann rendszerben



25. ábra: Emberi kommunikációs alaptípusok Riemann-Thomann rendszerben
((forrás: <https://resolat.de/ueber-uns/blog/24-riemann-thomann-modell-eine-strukturierungshilfe>), képek forrása: www.hypnose-burgdorf-ch és resolat.de)

Egy oktatási helyzetben fontos kérdés, hogy miként érvényesülünk a partnerekkel szemben? Ha csak agresszív kommunikációt használ egy oktató, akkor valószínű nem veszi figyelembe a mások igényeit, ne lepődjön meg, ha a tanítványai ezt gyorsan megtanulják és bumeráangként tér vissza. A meggyőzéssel tartósabban lehet érvényesülni, mint a fenyegetéssel. Akkor meggyőző valaki, ha meg tudja a saját nézetei vagy véleményét értetni másokkal. Valamint ő is törekszik, hogy a másik, egy tanulója véleményét megértse. Ahhoz, hogy szakmailag fejlesszünk valakit, ahhoz „magunkkal kell vinnünk”, nem pedig felülbírálni őt. Ezért az asszertívítás, párosulva a mások meggyőzésének képességével, alapvető soft készség. A Riemann-Thomann modell szempontjából egyik negyedben sincs senki az élen az asszertívítás tekintetében. Azonban, egy oktatónak meg kell tanulnia minden negyedben a hatékony kommunikációs formákat. Ez elég nehéz feladat és az új dolgok kipróbálásához bátorságra, rugalmasságra is szükség van. A változásra hajlamos tanulók és oktatók itt előnyben vannak. Valószínűleg úgy fogják fel ezt, mint egy új viselkedés kipróbálásának lehetősége, hogy kipróbáljon egy új viselkedést. Más a helyzet az állandó tulajdonságokkal rendelkező emberek esetében. Tehát az oktatóknak

néhány alap viselkedési formákat érdemes kipróbálni, hogy asszertíven tudjanak kommunikálni mind a kvadránsban.

Tűzzön ki maga elé reális oktatási, nevelési célokat!

Ha nem tudja egy oktató, hogy pontosan mit akar elérni, mások sem fogják észrevenni! Koncentráljon azokra a pontokra, amelyek fontosak a számára. Képzelje magát a tanulók helyébe, és gondolja végig, milyen érveket fog használni. Kvadránsenként ki kell építeni alternatívákat. Nem fog meggyőzőnek és magabiztosnak tűnni, ha az oktatás folyamán, egy jobb gondolat ellenére ragaszkodik a saját álláspontjához. Ebben az összefüggésben fontos a tanulókkal való hálózatos gondolkodás képessége, amely lehetővé teszi, hogy egy másik érvelést értelmesen összekapcsoljuk a sajátunkával.

Tényszerűen fejtse ki álláspontját a képzés során!

Ha növelni akarja egy oktató az asszertivitását és a meggyőzőképességét, soha ne kerülje a konfliktusokat. Fogadja el, hogy másoknak más a véleménye. A problémás helyzetek kezelésében a varázsszó az „érzések megértése”. Ezután már a tények állhatnak az előtérben. A tényszerű információkat is át kell adni egy tanulónak. Ugyanez a technika akkor is segít, ha kisebbségben van a véleményével. Így a kapcsolati szintről a tényszintre léphet az oktató. Fel kell tehát készülni arra, ha kimutatja az érzelmeit, mindig lesz valaki, aki az érzések szintjén akar vele találkozni. Érveljen barátságosan és nyugodtan, olyan mondatokkal, mint például: „Ez az én véleményem, ha más vélemény is van, szívesen meghallgatjuk”.

Nyugodt, előre vivő kommunikációt folytasson egy oktató!

Passzív ellenállás esetén más technikára van szükség. Ha azt veszi észre egy tanár, hogy a másik fittyet hány rá, lépjen az önfeltárás szintjére, és fejezze ki, mit érez, és mit kér ebben a helyzetben: „Úgy érzem, hogy itt falba ütközöm és szeretném ezt tényszerűen feltárni”. Igaz, ezt nem könnyű megtenni, de ha egy zűrés helyzetben tényszerűen kifejezi a saját érzéseit, erősnek tűnik a diákok szemében. Ha el tudja magyarázni, hogyan alakult ki egy helyzet az oktató szemszögéből, és milyen változtatási vágyakat társít hozzá, a többiek hamar követni fogják a nyugodtabb vizekre. És pontosan ezt akarja elérni. Maradjon egy oktató nyugodt és higgadt. Találja belső távolságot magától és a tanuló hozzáállásától is. Nem minden ellenérv személyeskedés, és minél több váltakozás típusú résztvevő van jelen, annál élénkebb lesz a beszélgetés. A vélemények ütköztetése nem más, mint az érdeklődés egyértelmű kifejezése egy fontos ügyben, és bizalomról tanúskodik. Ha ezt a gondolatot az oktató befogadja, akkor remélhetőleg könnyebben meg tudja majd őrizni a hidegvérét, és így újabb lépést tehet előre az asszertivitása és a meggyőzőképessége fejlesztése terén.

A pedagógiai folyamatban használja a testbeszédet!

Természetesen a megfelelő gesztusok és arckifejezések segítenek abban, hogy egy oktató az érveinek nagyobb hangsúlyt adjon. Végül is a kommunikáció kétharmada nem verbális, így ezt a tényezőt nem szabad alábecsülni. A szabály: akkor lehet meggyőző, ha hiteles! Semmi sem rosszabb, mint a betanult viselkedés, amely nem az oktató önmaga. Ha állandó típusú egy oktató, tehát nyugodt és megfontolt, akkor a temperamentumos, expanzív gesztusok és a mimikai színészkedés nem neki való. Minél messzebb van az x-tengelyen a változás felé, annál izgatottabb lehet a testbeszéde. Ha lehet, érdemes visszanéznie az oktátónak magát. A pedagógusképzésben néhány helyen van olyan tantárgy, ahol a hallgató óráit vagy óra részletét felveszik, majd utána elemzik. Ez mindig hasznos. Ezeken az órákon azt vettem észre, hogy a hallgatók a saját maguk legszigorúbb kritikussai, és alig tudják kifejtetni, hogy mit találnak jónak önmagukban, de arról sokat tudnak beszélni, hogy mit nem. A másoktól kapott visszajelzésekkel együtt viszont nagyon gyorsan ráérez, hogy hol használhat esetleg több vagy kevesebb gesztust vagy arckifejezést. Néhány példa, amit érdemes gyakorolni: (Peters-Kühlinger, G.; Friedel, J., 2012)

- Ügyeljen arra, hogy öntudatlanul ne jelezzen elutasítást vagy megvetést a tanulójának - például szemöldökének összehúzásával vagy szája sarkának lehúzásával. A mosoly viszont - tudatosan, de őszintén használva - jóindulatot és nyitottságot jelez.
- A gesztusai olyan tudattalan jeleket is küldhetnek, amelyek gyengítik a meggyőző erejét. A kezeit a testétől bizonyos távolságra, nyitottan érdemes tartania. Gesztusai ne tűnjenek idegesnek: Azok, akik a karjukkal túlzottan hadonásznak, általában elrettentő hatással bírnak.
- A testtartás a Riemann-Thomann kereszt minden kvadránsában egyformán fontos. Fontos, hogy a tanulói egyenesen és nyitott kartartással lássák az oktatót. A helyes testtartáshoz tartozik az egyenes állás vagy ülés, és az, hogy a lábakat nem érdemes összekulcsolni, még akkor sem, ha egy pódium mögött áll. A tanuló közösség talán nem látja a lábat, de érezni fogja a bizonytalanságot.
- Ügyeljen arra, hogy mindenkivel egyenletes szemkontaktust tartson. Beszéd közben soha ne fixáljon egy személyt, és ne nézzen ki az ablakon. A meggyőzőképessége azonnal csökkeni fog.

Egy intézményben a megfelelő kommunikációra és az osztályokban, csoportokban a hatékony konfliktuskezelésre mindig hat a résztvevők személyiségbeli különbsége. Megfigyelhető, hogy ezek a különbségek gyakran előidézik ezeket a zavarokat, és a helyzetek nem megfelelő kezelésével időnként személyiek közötti harcokká eszkalálódnak a kommunikációs eltérések. Az olyan megjegyzések, mint „Nagyon idegesít a változékonyságával”, „Nem bírom

elviselni a dominanciáját” vagy „A csoporton belüli letargia lelassít minket”, nemcsak a célok, elvek terén fennálló tényszerű konfliktusokra utalnak, hanem a résztvevők eltérő személyiségére is. (Gurieva & Redlich, 2019)

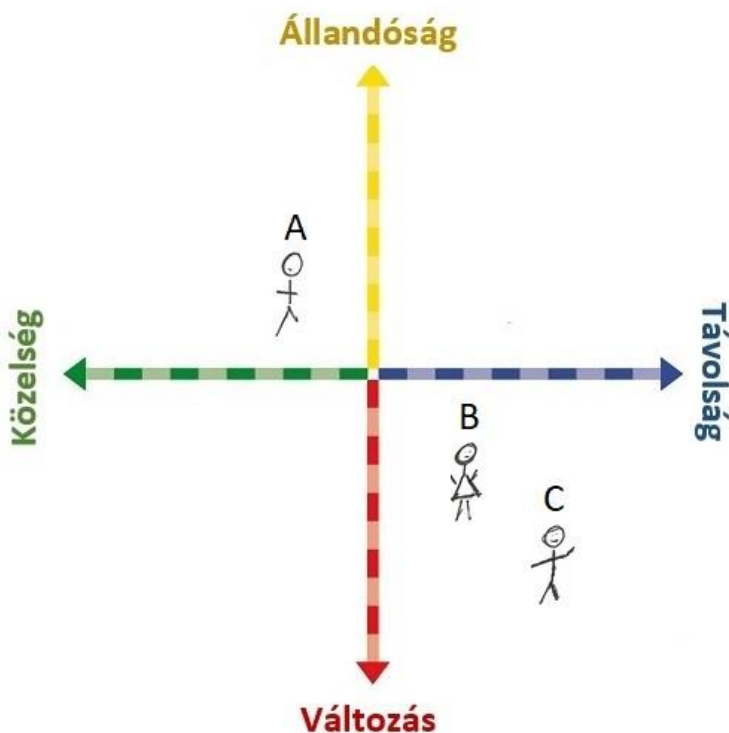
A személyiség a kommunikációs stílusokban jelenik meg, fejeződik ki. Itt a kommunikációs stílusok alatt a kommunikáció bizonyos formái iránti egyéni preferenciákat értjük. Például egy ugyanazon helyzetben az egyik személy inkább tartózkodó és hallgató, a másik kezdeményez és beszél. Az eltérő kommunikációs stílusok az iskolai közösségekben előforduló konfliktusok indikátorai, okai és következményei. Általában későn tudatosulnak, hogy miként ismerhetik fel az oktatók, fejlesztők, mediátorok a csoportokban a kommunikációs stílusok konfliktus szempontjából releváns különbségeit? Előfordul, hogy az eltérő kommunikációs stílusok miatt a résztvevők közötti feszültségek keletkeznek és ez megakadályozza a pedagógiai folyamatot. Tehát egy oktató kommunikációs stratégiai eszköztárának nagyon szélesnek kell lenni, hogy segítse a tanulóinak a hatékony fejlődését, döntéshozatali képességének a fokozását és egy konfliktusok megoldásához is azonosítania kell a kommunikáció egyes formáinak egyéni preferenciáit.

A Riemann-Thomann kereszt az oktatásban résztvevőknek jelzi, hogy a kommunikációs partnerek konfliktusa és az eltérő vélemények kölcsönös hibáztatása mögött eltérő szükségletek állnak. Ezeket a különböző szükségleteket meg kell érteni és el kell fogadni ahhoz, hogy mindenki számára elfogadható utat találjunk a konfliktusból. Amint a háttérben meghúzódó motívumok minden résztvevő számára világossá válnak, a kölcsönös megértés egyre könnyebbé válik.

Láthattuk, hogy Schulz von Thun a kommunikációs helyzetekben négy motivációs tendenciát azonosít, amelyekben minden emberi megnyilatkozás egy orientációt mutat. Egy oktatási helyzetben ezek a preferenciák válsághelyzetekben és konfliktusokban gyorsan kiderülnek. Ebből adódik, hogy sokszor jelenik meg az oktatási folyamatban résztvevőknél, hogy a felek készsége a különböző viselkedések elfogadására csökken. Ennek megfelelően nő a vágy, hogy a másik változtasson. A két dimenzió, az állandóság kontra változás és a közelség kontra távolság, egy kétdimenziós mezőt hoz létre, ahol a kommunikációs partnerek egy a pólus felé tolnak el. Ez egy ún. dinamikus modell. Tehát két ember relatív helyzete egy mezőben is ellentétesen élhető meg, még akkor is, ha mindketten meglehetősen hasonlóan tűnhetnek más emberekhez képest. Ezek a relatív pozíciók egy bizonyos krízishelyzetben megváltozhatnak.

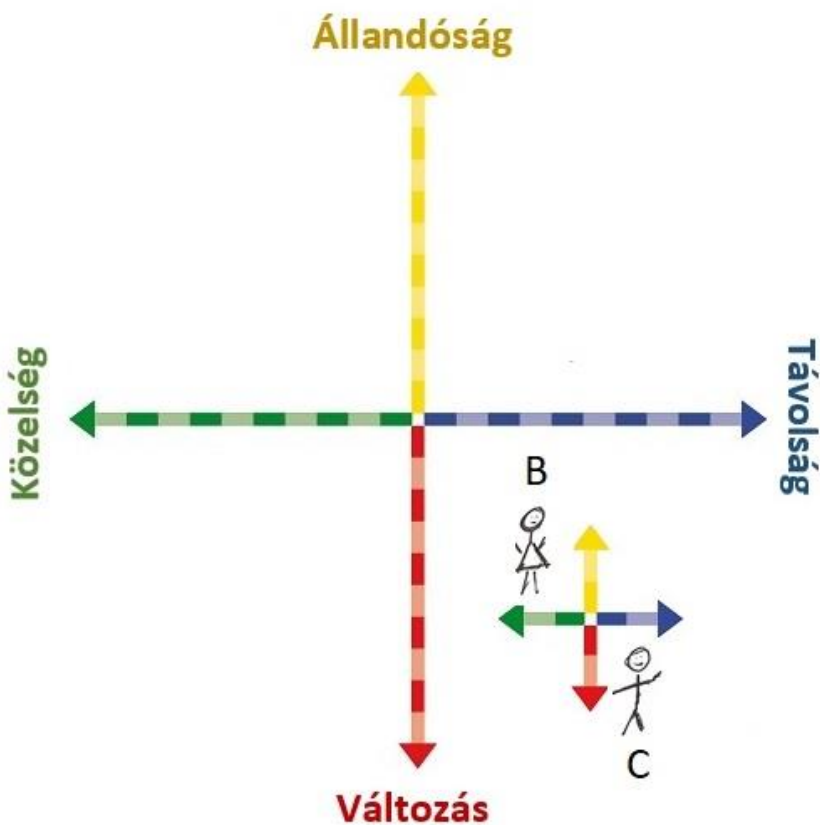
Vegyük például 3 tanulót. A 26. ábrán látható, hogy az „A” tanuló kommunikációs stílusa a közelség-állandóság negyedbe található. Így a hatékony kommunikációs stratégiákat innét kell kiválasztanunk. A „B” és a „C” tanulók

viszont a távolság-változás negyedben vannak. Így a kommunikációs stratégiája egy oktatónak más kell, hogy legyen.



26. ábra: Az oktatásban résztvevők lehetséges kommunikációs pozíciói
(forrás: (Thun S. v., 2018) képek forrása: www-hypnose-burgdorf-ch és resoltat.de))

Viszont ha a 27. ábrán látható „B” és „C” tanulót vizsgáljuk, akkor hiába vannak mind a ketten a távolság-változás negyedbe, a kettőjük közötti kommunikációba problémák lehetnek. Hisz a „B” tanuló a „C” tanulóhoz képest a közelség-állandóság negyedbe található.



27. ábra: Az oktatásban résztvevők relatív kommunikációs pozíciói
(forrás: (Thun S. v., 2018) képek forrása: www-hypnose-burgdorf-ch és resoltat.de))

A helyes oktatói kommunikáció az, amely mindegyik dimenziót támogatja. Úgy is kifejezhetjük, hogy egy oktató akkor sikeres, ha képes más érzelmeit átélni, kicserélni. Ez néha bizonyos szerepjátékot követel, ami hozzájárul a tanulók mélyebb kölcsönös megértéséhez. Így nem meglepő, hogy a kiegyensúlyozott oktatók általában nagyon jó kommunikációval rendelkeznek. A Riemann-Thomann rendszerben érzelmi szempontból ezek a kommunikációs stílusok bizonyos félelmek és szorongások kifejeződésai. Például ha egy tanuló úgy érzi, hogy a másik félnek üldöző kommunikációs stílusa van, akkor egyértelmű távolságtartást hoz létre más emberekkel szemben. Ez a diák fél a függetlensége csökkenésétől, és nem is tudja egyértelműen kifejezni az erre irányuló igényét. Ehhez képest a mások közelségének elvesztésétől való félelem arra vezethet, hogy csak a beleegyező és harmonizáló oldalát mutatja és kommunikálja, azaz vonzó magatartást kommunikál. Az állandóságra utaló kommunikációs mintával

hasonlóan viselkedik: a káosz kiszámíthatatlanságától való félelem olyan interakciós formához vezet, amely kiküszöböli az emberi árnyalatokat és az ellenőrzésre és az előre tervezésre koncentrál. Vagy a figyelemelterelő interakciós minta a megállásból adódó szorongását vagy inkább a változás iránti éhséget árulja el. (Thun & Friedemann, 2006)

A sikeres kommunikáció szempontjából nagy jelentősége van annak, ahogyan önmagunkat bemutatjuk és visszajelzéseket adunk. Ezen nem a pusztán önreprezentációt, hanem a belső élmények kifejezését is értjük. Az önfeltáráshoz mértékével, amelyet minden kommunikációs helyzet tartalmaz, a megnyilvánuló tanár szabályozza annak a betekintésnek a mértékét, amelyet másoknak ad, hogy megértsék belső élményeit. Ha jól csinálja egy oktató, akkor ezzel az érzelmi kontroll és az érzelemkifejezés közötti belső élményt, röviden érzelemkifejezést tanítja meg a tanulóinak. De ez nem a teljes belső átélt érzések mértékét mutatja be, hanem csak a kimondott részeket. Már ezzel is fontos példát tud adni egy diáknak és gyakran egy felnőttnek is. Gondoljunk például egy felnőttképzésre vagy egy szülői értekezletre. Minél többet elárulok magamról, annál többet elárulnak a résztvevők is magukról.

Visszajelzések adása

Mindannyiunknak rendszeres visszajelzésre van szüksége, hogy stabilak maradhassunk, fejlődhessünk. Egy ember sem tud megváltoztatni semmit, ha nem képes nyíltan és őszintén tükörbe nézni, és elismerni, hogy neki is vannak hiányosságai. A kritikai képesség viszont magában foglalja a másokkal szembeni kritika megfelelő megfogalmazásának képességét is. A visszajelzés elengedhetetlen mindazok számára, akik tanulnak. Erősíti a kölcsönös megértést, segít a bizalom kiépítésében és javítja eredményeket. Senki sem szeret fejlesztő visszajelzést hallani, és sok oktatónak nehézséget okoz, hogy a fejlesztő visszajelzést a helyzetnek megfelelő módon fogalmazza meg. A visszajelzéseket tehát nem mindig fogadják a tanulók szívesen. Ezért van szükség néhány szabályra. Ezért rendkívül fontos, hogy a visszajelzéséhez is megfelelő módszert válasszon az oktató. Ez a FR rendszer független, de megállapítható egyik kvadráns sem képes optimálisan fejlesztő visszajelzést adni vagy elfogadni. Itt a játékszabályok a visszajelzések kezelésében, és személyiségtípustól függően egy kis bátorság és önkritika segít.

- Az oktatásban ideális esetben egy-egy beszélgetés, személyes odafigyelés hatékonyabb, mint egy e-mail. Így módon a másik ember nem veszíti el arcát, és általában nyitottabb.
- Az oktató fogalmazzon meg én-üzeneteket! Az általánosítások és az általános kijelentések senkinek sem segítenek. Beszéljen személyes

észrevételeiről és benyomásairól, és mondja el, mit tenne - és nem azt, amit a tanuló.

- Legyen konkrét és konstruktív. A visszajelzésnek érthetőnek kell lennie annak elfogadásához. Alternatív megoldásként: tegyen fel kérdéseket! Ily módon lehetővé teszi a tanuló számára, hogy maguk találják meg a megoldást. Egy jó visszajelzés soha nem vált ki nyomást, csak a gyanút vagy kétely érzését ébreszti fel a tanulóban.

Nézzük meg a velünk átlósan szemben lévő kvadránst. Ezt a mezőt a saját magunk tükörképének is nevezhetjük. Gyakran segít, ha célzottan használjuk ki ennek a típusnak a pozitív tulajdonságait. Például: az oktató a közelség-állandóság kvadránsban van. Az ő ellenpárját távolság-változás típusú tanulók alkotják. Az oktató számára a „nyíltan kimondja a véleményét” stílus jön be. Ez az elfogadható visszajelzési stílus, de a tanulóknak az oktató közvetlensége miatt nehéz a visszajelzést elfogadni. Mivel az oktató nagyon kapcsolatközpontú, ezért a kritikus kérdéseket is könnyedén, körültekintően és elismerően tudja kezelni. Az ellenkező oldalon lévő tanuló, a kritikát csak nagyon differenciáltan fogadja el, vagyis alapos vizsgálat után. Nem jó módszer, ha a másikat arra kényszeríti a visszajelzés, hogy bizonygassa az igazát. A pedagógiai előnye a megfelelő és hatékony visszacsatolásoknak, hogy a tanuló ezt is megtanulja és az oktató vagy a társai felé alkalmazza. (Peters-Kühlinger, G.; Friedel, J., 2012)

A tanulói kíváncsiság használata az oktatásban az F-R modell alapján

A kíváncsiság az ismeretlen iránti érdeklődés és a problémamegoldáshoz szükséges információgyűjtés képességét jelenti. Minden egészséges pszichével rendelkező gyermekben vagy felnőttben megvan. Az újdonság iránti vágy létfontosságú, mert ez a fejlődés hajtóereje. A kíváncsiság tehát támogatja az innovációt. Így előfeltétele annak, hogy egy végzett tanuló megfelelően tudja kezelni a munkaerőpiaci változásokkal. Ebben az értelemben az egészséges kíváncsiság azt jelenti: (Peters-Kühlinger, G.; Friedel, J., 2012)

- pozitív hozzáállás (optimizmus) és bátorság,
- nyitottság és tolerancia, például tartózkodni kell az elhamarkodottan ítélezéstől),
- elkötelezettség a problémák felfedezésére és megoldására,
- rugalmas és játékos gondolkodásra,

Baráti stílus

Az ilyen tanulóknak minden, ami új, azonnal felkelti az érdeklődését. Ezekkel a tulajdonságokkal arra van predesztinálva, hogy mindig új aktivitások vigyék el a

figyelmét. Viszont ez a fokozott tudásszomj nem mindig korlátozódik az oktatásra, így nehezen fejeznek be egy dolgot. Egy újdonság gyorsan elvonja a figyelmét azokról a dolgokról, amelyeket valóban segítik a tanulást. Így az ebből a kvadránsból jövő tanulóknak meg kell tanítani, hogy ne fogadjon el válogatás nélkül minden újat. Válassza ki szelektíven azt, ami érdekli, és ami hasznos számára.

Figyelmes stílus

Az ilyen tanuló általában pozitívan áll az újdonságokhoz. Érdeklődést mutat a körülötte lévő világ iránt. Az ebből a kvadránsból jövő tanulóknak egy oktató azért jó, ha ad impulzusokat az érdeklődésének orientálására. Segíthet kérdésekkel, hogy tényleg olyan dolgokkal foglalkozzon a tanuló, amelyek valóban érdeklik. Segítse például, hogy bátran közelítsen egy új tanulóhoz. Éreztesse az oktató, hogy az ilyen stílusú tanuló érdeklődése nem bosszantó vagy zavaró. Ezekkel a módszerekkel a tanuló előbb utóbb túllép ezen az akadályon, rájön, hogy az aktív tudáskeresés jó dolog és érdemes az ismeretlen dolgokkal foglalkozni.

Átgondolt stílus

Az ilyen tanuló a kíváncsisággal nehezen tud mit kezdeni. Az érdeklődése inkább azokra a dolgokra irányul, amelyekre az életéhez szüksége van. Az új dolgokat csak akkor fogadja el, ha meg van győződve azok értelméről és hasznosságáról. Az oktátónak segíteni kell az ilyen tanulót, hogy törölje a szótárából az olyan kifejezéseket, mint „Ezt még soha nem csináltuk így!” vagy „legutóbb így csináltuk”. Példájával mutassa meg a diáknak, hogy nagyon érdekesek az új dolgok. Néha lépje meg új témákkal, érdekes kérdésekkel. Fontos azonban erősíteni is, tehát nem szükséges, sőt nem is ésszerű, hogy feladja a tanuló a kritikus hozzáállását. Sőt, egy barátkozó stílusú tanulónak a másik diákkal folytatott interakcióban rendkívül hasznos lehet az a képessége, hogy célzottan és fókuszáltan tudja vizsgálni a témákat.

Cselekvő stílus

Az ilyen típusú tanulót ha valami érdekli, akkor azt meg is szeretné mutatni. Számára szükség van az új dolgokban való elmélyüléshez és az örömteli tanulási folyamatra. Mert ekkor nem fél a szokatlan dolgok megismerésétől. Az oktató úgy tud segíteni ennek a tanulónak, hogy céltudatosan „használja” a kíváncsiságát! Dolgozzon együtt vele, keltse fel az érdeklődését, hogy a többi tanulóra is figyeljen. Arra, hogy ők mit csinálnak, mert ebből új cselekvési területek, ötletek lehetnek a tanuló számára.

Pozitív oldal erősítése az F-R rendszer alapján

Ha egy tanuló, vagy más személy nagyon idegesíti a képzőt, akkor valószínűleg egy másik kvadránsba helyezkedik el és olyan tulajdonságokkal rendelkezik, amelyek ellentmondanak az oktató elvárásainak, például a másokkal való bánásmódban vagy a munkához való hozzáállásában. A konfliktushelyzeteket úgy oldhatja egy tanár fel, ha felismeri, hogy az alapvető törekvéseinek, valamint a partnere, kollégája, vagy felettese törekvéseinek is vannak erősségei és nehézségei.

	Erősségei	Nehézségei
Közelség	társaságkedvelő, megértő, kiegyensúlyozó, alkalmazkodó, csapatjátékos,	kerüli a feszültségeket, függő, nem tud egyedül lenni, nem tud elkülönülni, fojtott agresszióval rendelkezik
Távolság	távolságtartás, képes döntéseket hozni és konfliktusokat kezelni, önálló	intellektuálisan elutasító, távolságtartó, rivális, agresszív, racionalizáló, személytelen, arrogáns
Állandóság	kötelességtudó, megbízható, szisztematikus, rendszerető, rendezett, szervező tehetség	ellenőrző, rugalmatlan, merev, unalmas, megszállott, pedáns
Változás	spontán, bájos, kreatív, temperamentumos, szórakoztató, improvizatív	megbízhatatlan, rendszertelen, kiszámíthatatlan, kiszámíthatatlan, színpadias, meggondolatlan

4. táblázat: Az alapvető törekvések erősségei és nehézségei
(forrás: (Peters-Kühlinger, G.; Friedel, J., 2012))

5. Közösségek létrehozása a Riemann-Thomann rendszer alapján

„Az egészséges közösség a tagok szeretetén és egymás iránti figyelmén épül fel.”

Millard Dean Fuller

A Riemann-Thomann modell elvének segítségével megérthető, hogy egy tanulóval, vagy csoporttal való kommunikáció miért lehet ennyire különböző és milyen hatásai vannak. Az interszónális kapcsolatok tisztázását Thomann egyértelműen kapcsolati modellként írta le, nem pedig személyiségmodellként. Tehát, ha ezt a modellt használjuk a pedagógiában, az jó lehetőséget kínál arra, hogy tudatosan megértsük, amikor egy oktatói kommunikációs módszer hatékony, vagy néha nem éri el a kellő hatást. Az, hogy az oktató ismerje azt a személyt, akivel beszélget, és ami még annál is fontosabb, hogy ismerje önmagát, mert így képes partnerként, tisztelettel, tudatosan és konstruktívan hatni. Ez azt feltételezi, hogy őszinte önmagával és a másikkal szemben. Minél őszintébb magával, annál következetesebb lesz a kommunikációja egy oktatónak a másik személlyel.

Az iskolában, folyamatosan figyelemmel kell kísérnie egy oktatónak, hogy mi történik benne, mely érzelmi állapotok és érzések vannak benne, mit tehetnek egy tanuló sikeres tanulásáért, tehát ez egy belső őszinte kommunikációt is jelent. Az őszinteség az alapja az "öntudatunk" annak érdekében, hogy következetesek legyünk az oktatásban. Az őszinteség megkönnyíti az oktató önmagának és a másikkal szembeni tisztelettudó és együtt érző kommunikációját. Ha megérti önmagát, megérti a diákokat is. A megértés nem egy kommunikációs helyzet elemzése, hanem a két fél közötti szinkron létrehozása.

A modell segíthet abban, hogy egy oktató jobban tudjon alkalmazkodni a tanulóhoz, hogy jobban megismerje az igényeket és így az érdekeket is. Különösen egy képzés esetében vagy egy coaching során a saját a modell alapján történő viselkedéselemzés, az önreflexió, az ön- és viselkedésszabályozás révén komoly személyes fejlődést is okozhat az oktatóban. Ez modell tanulható és tanítható. Az egészséges felnőttek, gyerekek (kivéve a krízishelyzeteket) képesek kommunikálni önmagukkal, a félelmeiket fel tudják ismerni - ez azt jelenti, hogy felismerik és megértik a kiváltó okokat, értékelik, és koherens módon reagálnak rájuk. Így, ha egy oktató ezt teszi, akkor a diákjaiban is ez az attitűd meg fog jelenni.

Oktatói gyakorlatban ez a következőképpen nézhet ki. Az erőforrás- és ellenálló képesség építése szempontjából az oktató a saját erősségeire kell összpontosítani és bízni kell ezekben a saját képességeiben. Másrészt egyszerűen csak hagynia kell, hogy megtapasztalja a félelmet, elfogadja azt, és a pozitívumokra koncentráljon. Megélje, hogy a félelmek megvédenek minket, ösztönöznek minket, és lehetőséget teremtenek új dolgokra az életben. Ezt a folyamatot a tanulók érzékelni fogják és tudatosan vagy nem tudatosan át is veszik.

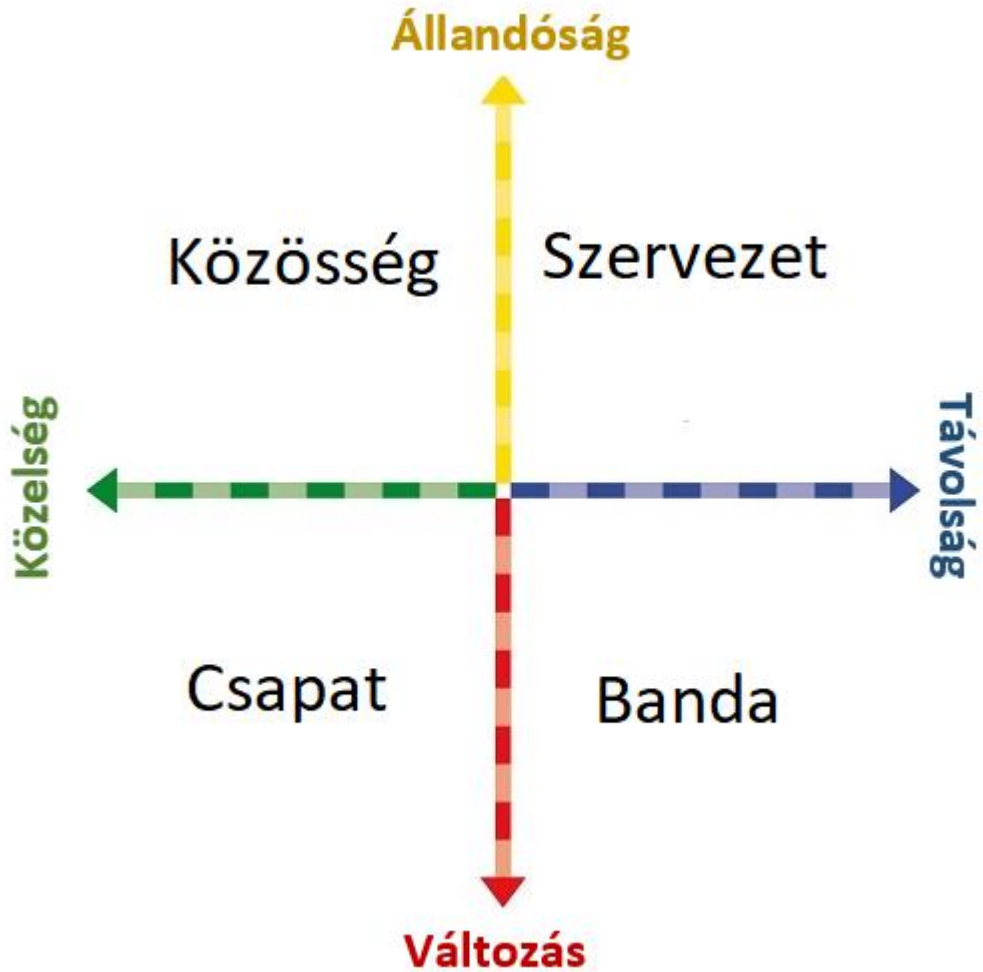
Egy oktató számára a modell lehetőséget kínál egy konkrét kommunikációs helyzet minőségének és hatásának felismerésére, és ezáltal a megértettség megteremtésére.

Mivel mind a négy orientáció minden oktatóban ott van, a közelség, a távolság, az állandóság és a változás iránti igény személyiségbeli, helyzet és mentális állapot függő. A modell abban az értelemben segít, hogy a másik megértésével és megbecsülésével, és saját magunk megértésével, a határok tiszteletben tartásával könnyebb kommunikálni a másikkal. Segít őszintének lenni önmagunkkal, és így megtalálni az egyensúlyt az oktató és a diák között. (Maierhofer, 2016)

Az oktató felelőssége, hogy a pedagógiai kommunikációs helyzeteket hogyan kezeli. A tudatosítása egy olyan kommunikációnak, ami nem jó neki, amitől esetleg szenved, az első lépés a gondolkodásnak a megváltoztatása felé. Ezt az „aha” élmény segíti az oktatót, hogy a kommunikációs helyzeteket valamilyen szempontból kívülről szemlélje. Ezt viszont nem szabad túlzásba vinni, mert ez néha arrogánsnak vagy érzéketlennek tűnhet a másik fél számára, ami veszélyezteti a hatékony kommunikációt.

A saját csoporthoz való viszony és kommunikációs különbségek az oktatási folyamatban

A Riemann-Thomann rendszerben egy iskolai csoport kommunikációs jellemző mellett a szerkezetét és is össze lehet foglalni. A tér tengely (közelség – távolság tengely) és az idő tengely (állandóság – változás tengely) dimenzióiban így a tanulócsoporthoz való viszony felépítését 4 területre különíthetjük el. Egy csoport összetartozásának minősége különböző jelzőkkel azonosítható. A 28. ábrán a negyedek külön nevet kaptak. Ez az elnevezés arról tájékoztat, hogy mely értékek és szabályok érvényesülhetnek egy csoportban, és hogy kell viselkedniük.



28. ábra: A Riemann-Thomann rendszerben megjelenő közösségi formák
(forrás: (Schönfeld, 2014) kép forrása: resoltat.de))

Schönfeld, F. L. D. (Schönfeld, 2014) a következőképpen írja le a Riemann-Thomann-kereszt négy csoportmezőtípusát:

„Közösség” negyed: A közösség, mint egy csoportot az állandóság és a közelség jellemzi. Egy erős összetartozás érzését biztosítja. A megbízhatóság, a kiszámíthatóság és az elvekhez való ragaszkodás szolidaritással, kölcsönös törődéssel és érzelmi melegséggel párosul. Itt biztonságban, védelemben és jó kezekben érezheti magát a résztvevő, akár csak egy családban. Az idetartozás

érzés olyan adottság, amelyet nem kell kiérdemelni a teljesítménnyel. A személyes kapcsolatok fontosabbak, mint a hierarchia vagy a szereptudat. Az individualista és kiszámíthatatlan viselkedést viszont fenyegetésnek tekintik, mert nem kívánt versengéshez, konfliktusokhoz és nem kívánt bizonytalansághoz vezethet, ami megkérdőjelezné az összetartozás érzését. A közösségi típusú csoportok nagyfokú biztonságot nyújtanak tagjaiknak a szabadság rovására.

Előnyök: Kötelezettségvállalás, Mi-érzés, Szívélinesség

Hátrányok: Kötelező szolidaritás, összeolvadás veszélye, Képmutatás

„Szervezet” negyed: A szervezetet az állandóság és a távolság területek határolják. Egyértelmű hierarchiát követ, és tényszerű, formális tárgyalási stílus jellemzi az itt lévőket. Az együttműködés célja a korrektség és a mérhető siker. Itt a teljesítmény iránti elkötelezettség, a szereptudatosság és a megkülönböztetés képessége párosul az elvekhez való hűséggel, a kötelességtudattal és a hagyománytudattal. A jó működés van előtérben, és kétség esetén ez többet számít, mint az interperszonális érzelmek. A szervezetenél az érzelmi megnyilvánulásokat - a gyengeség vagy a rászorultság jeleként – nem jó szemmel nézik, mert aláássák az objektivitást és a funkcionalitást. Ugyanez vonatkozik azokra a nem hierarchikus vagy önkényes akciókra is, amelyek megzavarnák a rendezett folyamatot. A szervezet a protokolljaival biztonságot nyújt tagjainak és interperszonális szabadságot biztosít.

Előnyök: Sikerorientáltság, önfegyelem, tények felé való orientáció.

Hátrányok: Könnyörtelenség, intolerancia, hideg attitűd.

„Csapat” negyed: A csapat a folyamatosan váltakozó összetartó és széthúzó áramlatokból táplálkozik, könnyed és élénk interakciókra épül. Itt nincs helye magányos harcosoknak és öntörvényűeknek: a hangsúly a csapaton van, amely képes és hajlandó rugalmasan alkalmazkodni a mindig új feladatokhoz. Az élénkség, a kreativitás és a rugalmasság melegszívűséggel, nyitottsággal és csapatszellemmel párosul. Az intenzitás és a jelenlét kiemelt fontosságú a csapatban. A megbízhatóság, az elvekhez való ragaszkodás és a kötelességtudat önmagában nem érték a csapatban, ezek másodlagos erények. Ugyanez igaz a szereptudatosságra és az egyéni ambíciókra való törekvésre, itt a csapat a sztár. A csapat nagy szabadságot és teret biztosít az egyénnek, valamint biztonságot is nyújt.

Előnyök: Kreativitás, rugalmasság, élénkség.

Hátrányok: Strukturálatlanság, következetesség, a fegyelem hiánya.

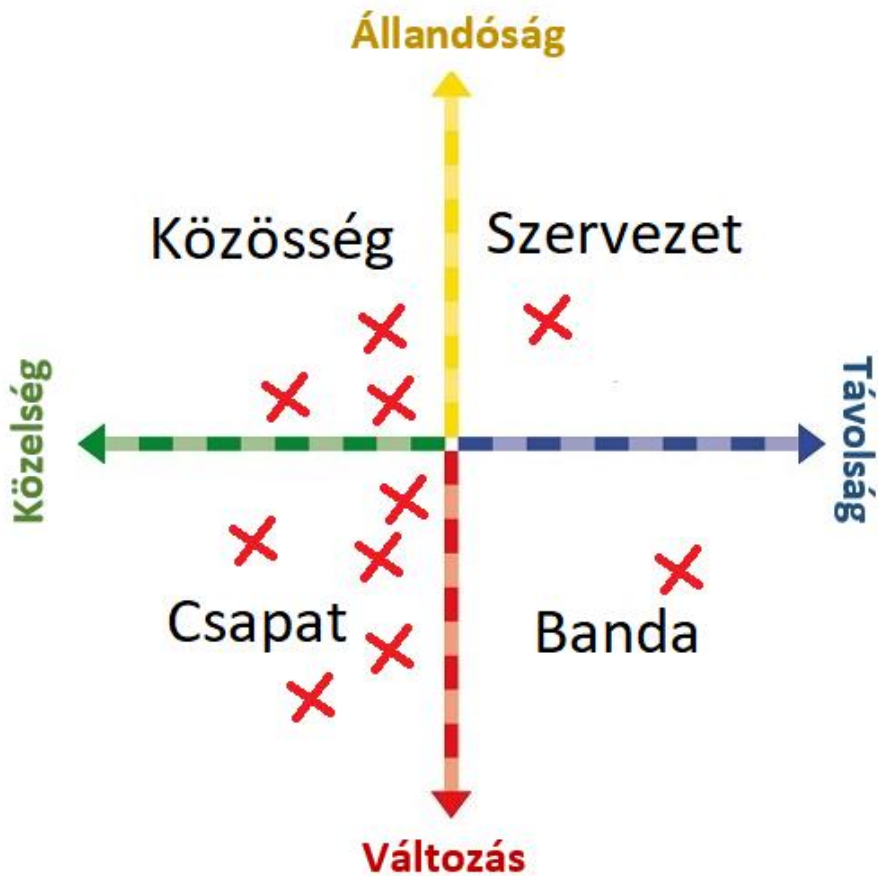
„Banda” negyed: A banda csoportmezőjében a távolság és a változás dominál. Az egymással való érintkezés éppoly távolságtartó, mint amennyire nem kötelező erejű. Az alapvető cél az, hogy a résztvevők önmaguk számára nagyfokú szabadságot és egyéni mozgásteret biztosítsanak. A szabályok kevésbé szolgálják a jó együttműködést, inkább a konfliktusmentes kommunikáció feltételeit biztosítják. Az egyének függetlensége, a hatékonysági gondolkodás és a tényorientáltság a nonkonformizmussal, a rugalmassággal és a változás nyomását kihívásként felfogó mentalitással párosul. A csoport érdekközösséget alkot egy világosan meghatározott, belátható időn belül megvalósítható cél tekintetében. Ez a negyed alig nyújt a bent levőknek biztonságot, de maximális szabadságot ad.

Előnyök: kérlelhetetlen hozzáállás, szabadság, autonómia.

Hátrányok: Egocentrizmus, kötődés hiánya, túlzott autonómia.

Akkor okoz egy tanulócsoporthoz nehézséget az oktatónak, ha a diákok más-más szervezeti formát tartanak jónak. Így a kommunikációs és módszertani stratégiákat egy oktatási folyamaton belül többször kell változtatni. Valamint pl. egy közös projektmunkában más értékeket képviselnek az egyes tagok.

Nézzünk egy példát. A 29. ábrán egy 10 fős közösség látható, akik elvégezték az FR tesztet, kiszámították a gravitációs pontjukat így kerültek fel az ábrára.



29. ábra: Egy iskolai csoport ábrázolási lehetősége a Riemann-Thomann rendszerben
(forrás: resoltat.de kép alapján saját szerkesztés)

Látható, hogy két fő számára a közös munka alapját képző elvek mást jelentenek. Itt egy oktatónak komoly figyelmet kell a távolság oldalon lévő két fő biztosítani és jó példák segítségével bevonni a közös munkába. Olyan szerepeket találni neki, ahol megélhetik a távolságorientációjukat.

A Riemann-Thomann modell használata tanulóközösségek építéséhez

Egy tanulócsoporthoz különböző képességekre van szüksége ahhoz, hogy sikeresen tudjon dolgozni. Ha sikerül a csapatban egyesíteni a sikerhez szükséges kompetenciákat, az már jó előfeltétel. Minden csapat olyan egyénekből áll, akik általában nagyon különbözőek. Minden egyén határozottan rendelkezik

erősségekkel. Annak értékelésénél, hogy melyik diáknak, oktatónak milyen erősségei vannak hasznos, ha egy lépést hátra lépünk, és objektíven szemléljük a tanulót vagy kollégát.

Az oktató számára fontos, hogy felismerje ezeket az erősségeket, és ennek megfelelően használja fel a tanulókat. Ha olyan feladatokat kapnak, amelyekhez tehetségesek, akkor jó eredmények várhatók. Minden egyes tanulónak szüksége van arra, hogy az erősségeit és a csapat számára nyújtott teljesítményét meg tudja mutatni. Ez a kollégákra és a felettesre egyaránt vonatkozik.

Riemann-Thomann modellben megjelenő karakterek egy tanulócsoporthoz:

- **Közelség típusú csoporttag:** Az erős zártsági hajlammal rendelkező emberek, számukra a következő dolgok és érzések fontosak: közelség más emberekhez, kötődés, szeretet, bizalom, szimpátia és harmónia. Erősen másokra összpontosítanak, megerősítésre van szükségük, önzetlenek, az önfeláldozásig. Félnak a konfliktusoktól, a viszálytól és az egyedüllétől.
- **Távolság típusú csoporttag:** Az ilyen irányultságú tanulók racionálisan cselekszenek és gondolkodnak. Célorientáltan dolgoznak egy csoportban, erősek a döntéshozatalban és szeretnek egyedül dolgozni. A korábban leírt közelség típussal ellentétben náluk nem a csapat, hanem a cél áll a középpontban. Néha tapintatlannak tűnnek mások számára, mert csak a célt tartják szem előtt.
- **Állandóság típusú csoporttag:** Ezen a tanulók számára többek között a következő értékek a legfontosabbak egy csoportban: megbízhatóság, pontosság, takarékoság, óvatosság, kontroll, elkötelezettség. Szeretnek hosszú távra tervezni és betartani a csoport irányelveket. Nem szeretik az új struktúrákat, és szeretik a tisztaságot. A gyakori feladatváltások és az ugrásszerűség nehéz kihívást jelentenek számukra.
- **Változás típusú csoporttag:** Számukra minden új és folyamatosan változó dolog az előtérben van. Többek között a kreativitást, a temperamentumot, a spontaneitást és a találékonyságot tartják a fontos csoportjellemzőnek. Ezek a tanulók kíváncsiak, és szeretnek valami új és szokatlan dologba belekeveredni. Mások néha kiszámíthatatlannak tartják a változás orientáltakat, mert az új ötletek miatt nem mindig fejezik be, amit elkezdtek, elvállaltak.

Ha megnézzük ezt a modellt, világossá válik, hogy az adott tanuló a tulajdonságaitól függően mit tud hozni a csapatba, és milyen feladatokra alkalmas. Ugyanakkor az is világossá válik, hogy milyen keretfeltételekre van

szüksége ahhoz, hogy az erősségeit ki tudja bontakoztatni. Ez többször is „aha élményhez” vezet a konfliktusoknak kitett helyzetek tekintetében.

Az, hogy a tanulókból erős csapat alakul-e ki, nem csak a belül látható és érezhető. A felettes és a kollégák is biztosan jól meg tudják ítélni, hogy a tanulók jól működnek-e együtt. A kollégák, szülők vagy más emberek kívülről szemlélve nagyon gyorsan felismerik, ha valami nem működik egy osztályközösségben, vagy ha feszültségek vannak belül vagy az oktatók között. Ha viszont az osztály jól összehangoltnak tűnik a „külvilág” számára, az az összképet is optimalizálhatja, és így növelheti az elégedettséget.

Oktatói munka egy új csoport, közösség létrehozásakor

Ha az oktatók az egyes tanulók erősségeit azonosították, és a tanulóknak ennek megfelelő szerepeket kapnak, az nem jelenti automatikusan azt, hogy a tanulók optimálisan fognak együtt dolgozni. Egy fecske nem csinál nyarat, és a tanulók egy csoportja nem feltétlenül alkot jó csapatot. Nézzünk példákat, hogy mi erősítheti a tanulói csoport kohézióját:

- Csoport összejövetel: Az információ hiánya, a rendszeres információcsere hiánya, a tanulók bevonásának hiánya: ez újra és újra konfliktusos helyzetekhez vezet. Főleg a „Z” és „alfa” generációs tanulók esetében. Felsőbb évfolyamokban a rendszeres összejövetel bevezetése, amelyeken mindenki elmondhatja a véleményét, valamint az oktató, mint moderátor szerepének időnkénti átadása, rotációs átvétele is a csoport megerősítésének módja.
- Tanulók közötti megbeszélések rendszeressé tétele: A csapat fejlesztésének vagy a jó tanulói csoportmunka elősegítésének egyik módja a tanulók közötti megbeszélések serkentése, bevezetése. Egy csapattag egy problémát jelent, egy vagy több tanuló társának. Itt nem az a lényeg, hogy gyengeséget mutassunk a másíknak, hanem inkább az, hogy megmutassuk, milyen erősségünk van abban, hogy képesek vagyunk elfogadni a segítséget, a kompetenciát vagy akár más nézőpontokat, és - ha ezek hasznosak - az újonnan szerzett felismerésekkel lehet tovább dolgozni. Ez az ötletgazdák számára is kihívást jelent: hogyan mutassam be az ötletemet vagy álláspontomat úgy, hogy az ne úgy hangozzon, mint egy kioktatás, hanem a másik ember el tudja fogadni? Ebben az oktatói példamutatásra nagy szükség van.
- Csapatkultúra: A csapatkultúra kérdését is nyíltan meg kell vitatni. Itt az úgynevezett íratlan törvényekről van szó. Hogyan bánunk egymással, milyen (a gyakorlatban gyakran kimondatlan) szabályok érvényesek a

közösségünkben? Milyen csapatkultúrára van szüksége az osztálynak a sikeres tanuláshoz, együttműködéshez?

- Konfliktusok: A konfliktusok azt mutatják, hogy valamit akadályként élünk meg. A konfliktusoknak joguk van a létezéshez, és azokat nyíltan kell kezelni. A konfliktusok kezelésével és kiküszöbölésével a közös tanulói munka komolyabbá, hatékonyabbá válik.

Ha egy új tanulói csapat állandó (osztályközösség) vagy ideiglenes jelleggel (projektcsoport) jön létre, a fent leírt tippeket már a tanulók kiválasztásakor, az első időszakban figyelembe lehet venni. A jó csapatmunkát elősegítő, fent leírt intézkedések bevezetése azonnal is megvalósítható. Miközben a csapat épül, több fázison megy keresztül, amelyek során a vezetőnek különleges feladatokkal kell szembenéznie. Ennek fényében az ismert négy csoportfázis modellt érdemes követni. Ezekben a fázisokban is segíthet az ismertetett F-R rendszer és teszt.

Alakulás fázisában	Mivel ebben a fázisban a tanulók ismerkednek; így vannak bizonytalanságok; tisztázni kell az egyéni, de a csapat céljait is. Itt lehet elvégezni az FR tesztet egyénileg és összesíteni csoport szinten is. Ebből már látható a tanulók orientációja és a szükséges kommunikációs és módszertani eszköztár.
„Viharzás” fázisában	Konfliktusok és feszültségek jelennek meg a tanulók között és az oktatóval is. Ismét meg kell nézni a közös célokat, hogy jól lettek-e kitűzve, egyértelműek-e? Érdemes használni az FR tesztre épített pedagógia rendszert.
Normaalkotás fázisában	A csoport kohéziója kialakult így a tanulók bevonhatók a döntésekben. Itt érdemes az FR rendszerre épített pedagógiai rendszert úgy használni, hogy az ellentételes oldalról is emeljünk be néhány módszert, így a tanulók megélik az általuk kevésbé komfortos területet is.
Teljesítmény fázisában	Itt a tanulók elvégzik tényleges munkát. A csoport strukturált és konszolidált; a feladatok egy részét az oktató delegálhatja a csapattagoknak. Az FR teszt alapján érdemes kívülről megfigyelni a tanulókat, nehogy néhány tanuló leszakadjon, kirekesztődjön, vagy olyan klikkek alakuljanak ki, akik a teljesítményt rontják.

5. táblázat: Közösség építés fázisai az F-R teszt segítségével
(forrás: (Wilker, 2014))

Egy osztályban megjelenő együttműködési szerepek

Riemann-Thomann modell alapján a tanulók négy fő csapattagra osztható:

Baráti stílus

Az ebbe a kvadránsba lévő tanulók könnyen és spontán bizalmat adnak. Másrészt az oktató részéről nem olyan könnyű ezt a bizalmat megtartani, mert a diák mindig az új helyzetekben megjelenő társaira fókuszál, így már nem törődik annyira a régi bizalmasaival. Természetesen ezt észreveszik és visszavonulnak. Számukra egy oktató azzal tud segíteni, ha folyamatosan mélyíti a kapcsolatát vele.

Figyelmes stílus

Neki nem olyan könnyű spontán bizalmat adnia. A közelség és állandóság embereknél ez a készség lépcsőről lépésre épül fel. Előzetes bizalmat ad, de gyakran kételkedik benne, hogy ez valóban helyes-e. Az oktató úgy tud neki segíteni, ha önmaga megbízhatónak bizonyul és kitart mellette. Például a játékszabályok, oktatói ígérek betartása megkönnyíti ezt a folyamatot.

Átgondolt stílus

Az ilyen tanuló, csak akkor bízik meg másokban, ha tényleg megérdemlik és bizonyították is ezt. A (helyesen) kritikus hozzáállása nem mindig teszi könnyűvé az oktató irányában sem az előzetes bizalom megadását. Ha azonban a tanár, akiben megbízik, megbízhatónak bizonyult, akkor rendületlenül ki fog állni mellette. Az oktató mértékkel megjelenített spontaneitása segíthet az ebben a kvadránsba lévő tanulóknak az oldásában. Ennek a tanulóknak az is segít, ha az oktatótól olyan impulzus jön, hogy hisz benne, akkor könnyebb lesz a diáknak is bizalmat mutatni.

Cselekvő stílus

Az itt elhelyezkedő tanulóknak világos elképzelései vannak a bizalomról, és azt céltudatosan ki is tudják építeni és ki is tudják mutatni. A megállapodások betartása nekik is fontos. Sőt, ha kétségük támad, ezt akár az oktatón is számon kérik. Ha súlyos bizalomvesztést tapasztal, nem riad vissza a kemény következményektől. Egy oktató úgy tud segíteni ennek a tanulóknak, hogy egy kicsit több nyugalmat és higgadtságot áraszt, valamint az esetleges diák következetességet tolerálja.

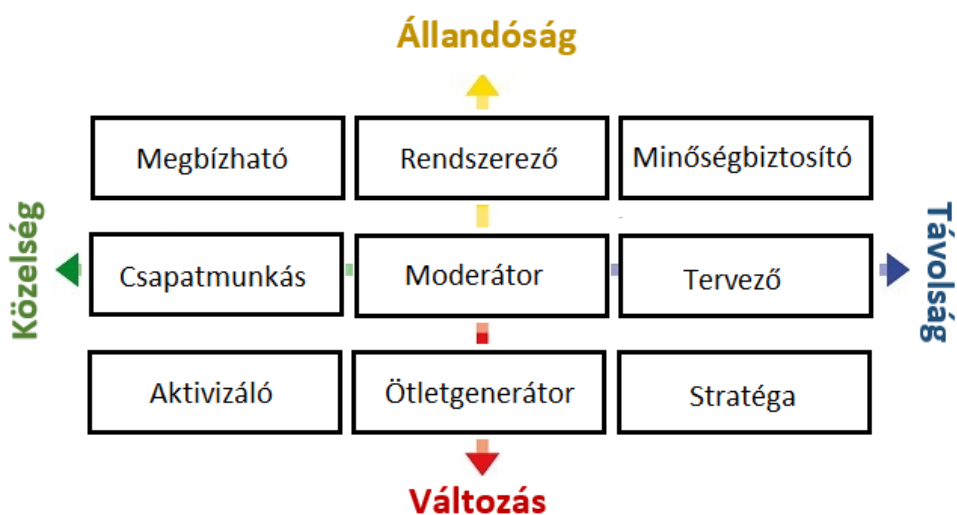
Ha a tanuló egyéniségét elfogadják, és elismerik, hogy mindenki hasznára van egy közösségben, akkor könnyebb lesz az oktató munkája is. Ez egyaránt vonatkozik a tanulók közös munkájára is. Ha folyamatosan foglalkozunk tanulóinkkal, például a tanulók közötti megbeszélések rendszeressé tudjuk tenni és betartható szabályokat állapítunk meg az egymással való bánásmódra és együttműködésre vonatkozóan, akkor az egész közösség jó úton halad a fenntartható közösség kialakítása felé. Ha úgy érzi egy oktató, hogy ez a tudás önmagában talán nem oldja meg az évek óta fennálló nehézségeket, vagy egy új csoport megalakítása túl nagy kihívás egyedül nekem, akkor érdemes ilyen esetekben külső szakmai segítő, mentort keresni.

A Riemann-Thomann modellt lehet használni egyéni pedagógiai munka során is. Ilyenkor a képzésben résztvevő válaszait és a saját magunk érzéseit érdemes figyelni. Mindent túlzásba lehet vinni, ez egy iskolában azt jelentheti: "Amire az egyiknek szüksége lehet, az már túl sok a másik számára!" (Wilker, 2014)

A négy fő csapattag típust egy oktatási folyamatban tovább lehet bontani szerepekre. A munkaerőpiacon alapvető kompetencia a csapatban való munkavégzés. Az iskolában is számos helyzetben van együttműködésen alapuló munkaforma. Mégis a tanulók másként viselkednek egy ilyen szituációban. Más szerepben érzik jól magukat. Nem lesz egyetértés abban, hogy mi számít rossz viselkedésnek a csapatban. A csapatmunka a mai köznap értelemben azt jelenti:

- felismerni a csapatban betöltött szerepet, és a hozzá kapcsolódó elvárásokat,
- kommunikatív módon kapcsolódni a másik félhez és összekapcsolni az érdeklődési körüket,
- a bizalmat kiépíteni, és a másokba vetett bizalommal való lojálisan bánni

Összefoglalva, egy diák vagy tanár akkor jó közösségi tag, ha az összes készségéből a lehető legtöbb pozitív tulajdonságot kombinálja és mutatja be a viselkedésében. A Riemann-Thomann kereszt alapján még pontosabban besorolhatók és azonosíthatók azok a szerepek, amelyekben az adott stílust képviselő tanuló jól érzi magát és könnyen megbirkózik az adott feladattal. Ha ez a csoportszerep diszkomfort számára, abból eredően megjelenhetnek a konfliktusok.



30. ábra: Csoportszerepek az FR rendszerben
(forrás: (Peters-Kühlinger, G.; Friedel, J., 2012))

Egy pedagógiai folyamatban a következő táblázatban megtalálhatóak az egyes szerepkörök tipikus viselkedésleírásai.

Típus	Tipikus tulajdonságok	Mit ad egy csapathoz?	Melyek, amiben fejlődni kell?
Stratéga	bátor, energikus, fantáziadús, koncepciózus	előrelátó, felismeri a rendszerekben az erőtereket, érdeklődik a megújulás iránt	megrekedhet irreális elképzelésekben, ellenállhat a bevált rutinokkal szemben
Ötletgenerátor	egyéniileg tud dolgozni, komoly, nem szokványos gondolatai vannak	innovatív tehetség, képzelőerő, intellektus, tudás	hajlamos figyelmen kívül hagyni a gyakorlatias dolgokat, részletek, protokoll figyelmen kívül hagyása
Aktivizáló	extrovertált, lelkes, kíváncsi, kommunikatív	képes kapcsolatot teremteni az emberekkel, elfogadni a kihívásokat	fennáll annak a veszélye, hogy amint a kezdeti hev elmúlik, elveszíti az érdeklődését

Tervező	izgatott, dinamikus	van akarata a tehetetlenség, az eredménytelenség elleni küzdelemre	provokatív, ingerlékenységre, vagy türelmetlenségre való hajlam
Moderátor	nyugodt, magabiztos, önuralomra törekvő	felismeri és kezeli a tagokat; az objektív körülményeket érezeli	alap intellektuális vagy kreatív képességekkel rendelkezik
Csapatmunkás	szociálisan érzékeny, barátságos	jól reagál az emberekre és a helyzetekre	Határozatképtelenség válsághelyzetekben, konfliktuskerülés
Minőségbiztosító	gondos, buzgó lelkiismeretes	rendelkezik a dolgok rendszerbelátásával, perfekcionista	hajlamos felhúzni magát apró dolgokon; nem szereti ,ha a dolgok „a maguk útján mennek”
Rendszerező	józan, megfontolt, inkább passzív	ítélőképesség, diszkréció, gyakorlatias	mások motiválására való képesség hiánya
Megbízható	konzervatív, hűséges, lelkiismeretes	Szervezőkészség, szorgalmas, gyakorlatias, fegyelmezett	Rugalmasság hiánya, nem fogékony az új dolgok iránt

6. táblázat: Csoportszerepek az oktatási folyamatban
(forrás: (Peters-Kühlinger, G.; Friedel, J., 2012))

Hogy építsük fel egy csoport bizalmát, ha különböző típusú tagokból áll?

A legtöbb soft készség nem segít a közös munkában, ha nincs meg a bizalom a csoportban. Bizalom nélkül nincs meggyőző erő. Egy csoportban létrejövő bizalmat csak megbízható emberek tudják kialakítani. A bizalom az, aminek a hiánya nagyon gyorsan megérezhető. Egy normál pszichével és viszonylag normális körülmények között élő gyermek alapvetően gyorsan hajlandó bizalmat adni másoknak. Ezt segíti az empátia. Minél empatikusabb egy tanuló vagy egy oktató, annál jobban odafigyel az új tagokra. Az oktatót első kapcsolatfelvétele során a gesztusok, az arckifejezések és a testtartás, valamint a szavai alapján azonnal értékelik a tanulók, hogy a megérdemli-e a bizalmukat. A bizalmi kapcsolat olyan alapvető értékekre épül, mint a biztonság, az őszinteség, a

nyitottság, a tolerancia és a méltóság. Ezeket az értékeket az oktatónak hordozni és sugározni kell, ha másokkal foglalkozni akar. Ha egy oktató a tanulóiba bizalmat szeretne ébreszteni, akkor érdemes a következő három javaslatot betartani:

- Egyértelmű kommunikáció: Az oktató több szinten kommunikál. Tájékoztat a helyzetről, elmondja, mit vár el a tanulóktól, jelzi irányukban a megbecsülését, és beszél az érzéseiről. Ezzel teljes figyelmet szentel az osztálynak és így megmutatja, hogy figyelembe veszi a diákok álláspontját. E nélkül a tanulóknak felébredhet az az érzés, hogy „Mit képzelsz magáról, most felügyelőt akar játszani?”. (nyitottság)
- Átlátható kommunikáció: Kiszámíthatónak tűnik azzal, hogy elmondja gondolatait és az érzéseit. Azt is tudatja, hogy szeretne visszajelzést a diákoktól. (kölcönösség)
- A vártnál nagyobb bizalmat ad: Világossá teszi, hogy elismeri az osztály vagy csoport teljesítményét. Emellett kifejezi az örömét egy sikeres munka után. (elismerés)

Ezzel az oktatói stílussal a tanulók magabiztosabbá válnak a jövőbeli közös munka és feladatokkal kapcsolatban - és komolyabb, felelősségteljesebb munkát képesek lesznek elvégezni.

6. F-R rendszerhez tartozó képzői kompetenciák

„A tanári magatartás technikája önmagában hatástalan. Ennek része kell lenni egy bizonyos pedagógiai hozzáállásnak, amely hatékonyá teszi a módszereket. Csak ebből a hozzáállásból tudja kompetensen eldönteni, hogy mit és mikor melyik gyermekkel mit tegyen.”

Marita Bergsson/Luckfiel, 2011, 51. o.

Az oktatók fejlesztésének pszichológiai aspektusai

Az oktatás egyik célja az emberi viselkedés formálása. A társadalmak az egész világon oktatási rendszereket hoznak létre az állampolgárai fejlesztése érdekében. Az oktatásban a kívánt viselkedésmódok némelyike élesen meghatározott, például az olvasás és matematika. (Harold & Trudi, 1990) Az oktatás történetében még soha nem ismerték fel jobban a szakmai fejlődés fontosságát. Minden modernizációs kísérlet az iskolák megreformálására, átalakítására hangsúlyozza a szakmai fejlődést, mint elsődleges eszközt a szükséges változások megvalósításában.

Folyamatosan kérdések merülnek fel az oktatók szakmai fejlesztés formáinak eredményességével kapcsolatban az oktatásban. Ezek a kérdések egyre nagyobb igényt támasztanak a kimutatható eredmények iránt. A jogalkotók, a politikai döntéshozók, iskolai vezetők mind azt akarják tudni, hogy a szakmai fejlesztési programok valóban eredményeznek-e valamit. Ha mégis, milyen bizonyíték van arra, hogy hatékonyak?

E kérdések megválaszolására a képzések szervezői, finanszírozói egyre komolyabban odafigyelnek. Kezdenek rendszeresebben információkat gyűjteni a szakmai fejlesztési tevékenység eredményeiről. Ezek az adatok már nem korlátozódnak a tanárok hozzáállásának és gyakorlati felkészültségének mérésében. Egyre inkább figyelembe veszik a tanulói visszajelzéseket az új bevezetett intézkedésekről (Guskey & Sparks, 1991)

De talán még ennél is fontosabb, hogy a szakmai továbbképzések fejlesztőinek komolyabban kell venni az iskolákban megvalósult oktatás kutatását. Ebbe beletartozik egy iskolai légkör kutatása is. Mivel a különféle szervezeti jellemzők és struktúrák különösen nagyban befolyásolják, megkönnyítik az oktatók folyamatos szakmai növekedését.

Szükség van az emberi erőforrás fejlesztésére az iskolákban is?

A szervezet összes erőforrása közül az emberi erőforrás az egyik legfontosabb. Valójában vitathatatlanul a legfontosabb. Ennek az erőforrásnak a fejlesztése szükséges a szervezet növekedéséhez. Megállapítható, hogy a szervezetek más alapvető erőforrásaival ellentétben a humán erőforrás motivációja komolyan képes arra, hogy segítse az iskola megfelelő irányú növekedését.

Az oktatók fejlesztése több mint egy kognitív szintű továbbképzésen való részvétel. Tartalmazni kell a pedagógusok képességeinek azonosítását, ápolását, irányítását és felhasználását egy iskola komplex céljai elérésének érdekében. Ezért fontos, hogy egy iskola vagy egy fenntartó koordinálásában megjelenjen egy humánerőforrás-fejlesztést támogató funkció, ami képes megteremteni a megfelelő légkört, amely az oktatókat segíti a fejlődésükben.

A mai világban egy munkahely humánerőforrás-funkciója jóval meghaladja a jelenlétiben megvalósult történeteket. Ez az iskolai környezetre fokozottan igaz. Egy oktató munkájának csak egy kisebb része maga az oktatási tevékenység megvalósítása. A munkaerőpiacon lévő szervezet emberi erőforrásokat menedzselő osztálya a dolgozóit segíti megfelelő alkalmazotti képzéssel, karrierfejlesztési programok kidolgozásával, hogy motiváltak maradjanak a gyorsan változó környezetben. Az oktatási rendszerben is szükség van valamiféle támogatásra, hogy az oktatók felkészítése holisztikus módon megvalósuljon.

Akadályok az oktatók előtt

Online oktatási környezet átalakulása. Kétféle akadály áll ma az oktatók előtt az iskolában. Vagy nincs eléggé kitéve a digitális technológiai környezetben, vagy túlságosan kitéve a technológiának. Abban az esetben, ha nem volt elég kitétsége az online technológiának (nem használta rendszeresen az LMS platformokat), akkor a mai virtualizálódott oktatásban hátrányt szenved. A technológiai hátrány mellett megjelenik még a frusztráltság, mint pszichés gátló tényező a tanulás-tanítási folyamatban. Ehhez kapcsolódik a másik akadály is. Az oktatási környezet kiszámíthatatlansága miatt nincs mód, hogy akár egy félév távlatában az oktatók előre tudjanak tervezni. Különösen igaz a jelenléti környezetet igénylő, vagy a csoportos megoldású tanulási folyamatokra. A szakképzésben az informatikai megoldások használata mellett a technológiák rendkívül gyors avulásából származó folyamatos tanulás az oktató számára jelentős leterheltséget ad.

A 2010-ig tartó évek gazdasági recessziójának egyik legnagyobb eredménye a munkára való felkészültséggel és az emberi erőforrás menedzsmenttel

kapcsolatos tanfolyamok bevezetése az iskolákban, mind a középiskolákban országszerte. Az ezredfordulók és az azt követő generációk felnőttek a közösségi médiába és a szöveges üzenetküldésbe szocializálódtak, így általában hiányoznak a szükséges interperszonális készségek, amelyekre szükségük van ahhoz, hogy az valós idejű munkavégzésben és a társadalmi környezetben való kapcsolattartás során kiválóan szerepeljenek. Így az iskolának nem csak az online munkahelyekre, hanem a személyes jelenlétet igénylő állásokra is fel kell készíteni a diákot. (Ferch, 2001)

Ezért nagyon fontos a folyamatos figyelem az oktatók számára, hogy jobban érezzék magukat a modern oktatási és az új technológiai környezetben.

Az emberi erőforrás fejlesztésének jelenlegi kontextusa és megközelítései

Az iskolákban a humán erőforrás-fejlesztés megközelítései magukban foglalnak számos kulcsdimenziót. A tanári hatékonyság és szervezeti működés mellett a XXI. században már össze kell egyeztetni és összekapcsolni azokat a megközelítésekkel, amelyek hangsúlyozzák az emberi erőforrások szerepét a fejlesztési folyamat inputjaiként is. Tehát nem lehet egy passzív szereplő a pedagógus a fejlesztési folyamatban.

Az iskolai környezetben tehát az alábbi elveknek kell érvényesülni: (Guskey & Sparks, 1991)

- Az emberi erőforrás fejlesztése összetett és sokrétű koncepció. Ez folyamatosan változó folyamat. A prioritások ennek megfelelő meghatározása érdekében érzékenységet igényel a változó igények iránt.
- Az emberi erőforrás fejlesztése egyszerre eszköz és cél. Meg kell tartani az egyensúlyt a kettő között. Ha választani kell e két szempont között, akkor azt inkább a humán erőforrás-fejlesztésnek, mint célnak, nem pedig eszköznek kell tekintenie, mivel végső soron az oktatói elégedettség és az életminőség a fontos.
- Az oktatók fejlesztése mellett más fejlesztési tevékenység (tervek, programok, képzési, képzőhelyi új struktúrák, mechanizmusok létrehozása) integrálása, elfogadása is fontos célja.
- Az oktatók és a képzési rendszer erőforrás fejlesztése a gazdasági fejlődés kulcsa is azáltal, hogy lehetővé teszi az tanítási-tanulási folyamat hatékonyabbá válását.
- Az oktatási piac is globális községgé válik, a technológia, a mobilitás és a kommunikáció terén. Az egyre növekvő globalizáció és az információs

technológia jelentősége az oktatás számára új lehetőségeket, mások számára pedig kihívásokat tárt fel ahhoz, hogy megbirkózzanak a változó világgal és versenyezzenek a nyílt oktatási piacon.

Az oktatók motiválása és fejlesztése

A pedagógusok oktatási képességeik tekintetében fejleszteni kell a modern oktatási segédanyagok, nem jelenléti képzési formák, új tantermi és a tanulás irányításának atipikus formáinak felhasználásával.

Ezért egyre nagyobb szükség van arra, hogy az oktatási intézmények folyamatos és hatékony képzések révén foglalkozzanak az oktatók fejlesztésével. A képzés mellett szükségessé válik olyan teljesítményértékelési rendszerek fejlesztése, amelyek fejlesztési komponenssel is bírnak, az elszámoltathatóság növelésével együtt.

A Riemann-Thomann rendszer és stressz, kiegész közötti kapcsolat

A pedagógusokat, ha a Riemann-Thomann rendszerben vizsgáljuk, akkor megállapítható, hogy ha nagyon ellentétes oldalú személlyel, csoporttal kell dolgozniuk, akkor nagyon kimerülnek, elégedetlenek lesznek, fásultakká válnak. Ekkor nagyon nagy nyomás, stressz nehezedik rájuk. Lehet ez a személy, vagy csoport a tanulókon kívül szülő, kolléga. Sok esetben nincs meg az a lehetőségük, hogy a saját, jól bevált módszertani rendszerüket használják, hogy ők maguk határozzák meg hogyan akarják tanítani a történelmet, vagy épp a matematikát.

Az általános munkahelyi tényezők mellett, amelyek kapcsolatban állnak a stresszel, más forrás is létezik. Ez a munkahelyi interperszonális kapcsolatok és a szervezeti kultúra. A támogatás hiánya stresszt okoz, míg a jó csapatmunka csökkenti azt. A döntésbe való bevonás is csökkenti a stresszt. A megbecsülés hiánya pedig egyenes út a kiegészhez. Ezért egy oktató számára az lenne az ideális munkahelyeken, ha érezné hogy tényleges van választási lehetősége pl. a módszertanokban.

Négy fő stresszforrás említhető meg az oktatói szférában: dokumentáltak a tanároknál (Haydon, Leko, & Stevens, 2018):

- iskolai szervezet (pl. támogatás hiánya, negatív iskolai munkakörülmények)
- munka körülmények (pl. túlzott adminisztráció)
- az oktatók autonómiájának korlátozása
- érzelmi támogatottság hiánya (pl. interakciók, megértés)

Ezek közül az utolsó visszavezethető az érzelmi intelligencia hiányára. Így az oktatóknál alacsony lesz az önhatékonyság. A magas stressz-szint az egyik következménye, hogy sok a pályaelhagyó.

A stressz és a kiégés számos hasonló tünetet okozhat az oktatóknál: pszichoszomatikus tüneteket, megbetegedéseket. Az empátia és az azonosulás területén fokozottan igénybe vett foglalkozási szerepekben dolgozó személyeknél (pl. oktatóknál) nagyobb a veszélye a kiégésnek. Mert itt nagyon erős az érzelmi megterhelés, mivel sok frusztráció éri az oktatókat, sok a problémás gyerek, fiataikorú, felnőtt. Egy oktatási környezetben nehéz az énhatárok kijelölése, a nemet mondás képessége.

Számos személyi és szituációs változót tekintettek a kiégés potenciális kritikus tényezőinek a kutatások során. A személyes tényezők közé tartoznak: demográfiai és pszichológiai jellemzők, valamint a motivációs tényezők. A pedagógus a személyiségével dolgozik, a munkája igénybe veszi testileg, érzelmileg, kognitívan is (Lubinszki, 2013)

A kiégés ellen lehet tenni személyesen és támogatást kérve is. Azok az oktatók, akik magas önértékelésűek, szakmai önhatékonysággal és humorérzéssel bírnak, kevésbé vannak kitéve a kiégés veszélyének. Viszont a képzőhely típusa meghatározó lehet. Ha a tanulók nem megfelelő a magatartása, ebből iskolai feszültség alakul ki, akkor az oktatók a munka elismerésének és támogatottságának a hiányát élik meg. Ez fokozza a stresszt és a kiégést. (Tóth, A., 2019) Az egyéni fejlesztésben, vagy önkéntes alapú tanulásban lévő oktatók stresszszintje így alacsonyabb, mert nagyobb sikereket érhetnek el.

Hogy csökkenthető a stressz az oktatásban?

A szociális támogatás pozitív hatással lehet a stresszre, és védi a szakembereket kiégéstől. A munkakörnyezetben az interperszonális kapcsolatok a stressz forrássá válhatnak, de ha jó a kommunikáció és az egyén szociálisan támogatva van, akkor a stressz negatív hatásait csökkennek. A kollégák által nyújtott támogatás csökkentheti a kiégés érzetét, a hiánya viszont olyan munkahelyi faktornak tekinthető, ami előidézheti a kiégést. (Katonai E. R., 2009)

Azok az oktatók, akik a kollégákat támogatónak ítélték meg, kevesebb kiégési kockázatot mutatnak és a személyes teljesítményük is javul. Az érzelmi intelligencia deperszonalizáció területe is fontos. Akik nagyobb támogatást kapnak kisebb kockázatúak a kiégés szempontjából.

Önismeret

Az önismeret az empátiával együtt a sikeres oktatatói munka alapja. Azok, akik nem tudják, hogy kik ők, akik nem fogadják el magukat, nehezen tudnak empátiás képességeket kifejleszteni. A mások érzékelése feltételezi az önmagunk érzékelését! (Peters-Kühlinger, G.; Friedel, J., 2012)

Öntudatosnak lenni azt jelenti,

- tudatában lenni önmagunkkal, saját testünkkel, saját érzéseinkkel, saját érzelmeinkkel,
- saját erősségeink és gyengeségeink ismerete,
- tisztában legyünk a korlátainkkal, de a fizikai, szellemi és lelki szférában rejlő erőforrásainkkal, és azokat célzottan használjuk és fejlesszük,
- önálló és holisztikus személyként felismerni önmagunkat, másoktól megkülönböztetve.

Oktatói Soft Skillsek

Az oktatóknál a nem szakmai készségek az utóbbi években egyre nagyobb jelentőségre tettek szert, azok jelentősége az iskolai munkakörnyezetben is vitathatatlan. Személyüggyel foglalkozó szakemberek közül 95%-uk ugyanolyan fontosnak vagy még fontosabbnak tartja őket, mint a szakmai tudást (Klein, 2013). Ezt a kialakult megváltozott munkavállalói, tanulói kultúra indokolja. Az egyes területek közötti együttműködés fokozódik, így fokozódik a kommunikáció és a közös projektmunka. A szakmai készségekkel ellentétben ezeket nehéz mérni, mert nem jellemezhetők könnyen adatokkal, tényekkel. Nem lehet őket pontosan definiálni, és önmagukban sincs egyértelmű meghatározásuk. Így van ez egy képzőhellyel is. Viszont közvetett dolgok segítségével jellemezhető, például a munkavállaló környezetének vizsgálatával és a saját reakciói elemzésével. Ez a kijelentés igaz az egy-egy oktató munkájának minősítésénél is. Szükség van ezekre a készségekre a más emberekkel, tanulókkal és az oktató önmagával való adekvált interakcióik esetében. A veleszületett képességekkel ellentétben ezek tanulható kompetenciák (Erpenbeck, 2010). A soft készségeket tehát pl. érzékenyítéssel, coachinggal és reflexiók révén lehet elsajátítani vagy továbbfejleszteni. Más ember kompetenciáit nem lehet egyszerűen fejleszteni, mivel ez egy belső folyamat, amelyhez az egyént rá kell vezetni, pl. a tanulónak olyan helyzetekre, szituációkra van szüksége, amelyekben önállóan képes új megoldásokat kidolgozni. Ennek megfelelően ez egy olyan tanulási szervezést igényel, amely lehetővé teszi a saját mind az egymással való interakciót, mind az önszervezett tanulást. Itt lépnek be a Fritz Riemann féle szorongások, melyek ezeket a módszertani megoldásokat folyamatos fejlesztésre kényszerítik. Ehhez a pedagógiai munkára viszont a soft készségek megléte és használata szükséges

A soft skillsek mint az érzelmi intelligencia jelei

A magas soft készségekkel rendelkező embereket érzelmileg intelligensnek szokták tekinteni. Az előző fejezetekben láthatóvá vált, hogy érzelmi intelligencia nagyon sok interperszonális készséget foglal magában. Az érzelmileg intelligens emberek a következő alapvető kompetenciákkal rendelkeznek: (Peters-Kühlinger, G.; Friedel, J., 2012)

- jól megfigyelhetik és érzékelhetik magukat,
- magas szintű motivációval rendelkeznek,
- empátia, és
- jó kommunikációs készség.

Az ún. „hard” készségek alapvetően a mindennapi élethez szükséges technikai/technológiai know-how-t jelenti. A múltban általában elegendő volt egy sikeres képzési és munkahelyi referenciák bizonyítása. A képzett munkahelyi referenciák, a jó iskolai vagy egyetemi végzettség garanciát jelentett az interjúra való meghívásra. A kiváló szaktudás lehetővé tette az emberek számára, hogy előrébb lépjenek karrierjükben.

Goleman szerint az IQ befolyása a szakmai sikerre jelenleg csak kb. 25-30 %, a vezetők esetében pedig csak kb. 15 %! (Goleman, 1997) Akkor valószínű, hogy egy oktató, tanácsadó sikeres munkavégzéséhez is több kell, mint egy jó iskolai eredmény, számos végzettséget, tanfolyamot igazoló dokumentum. (Goleman, D.; Boyatzis, R.E. & Rhee, K.S., 2000)

Mik azok a soft készségek a képzőknél?

Összesen négy kompetencia-terület van, amely az emberi képességeket és készségeket felölel.

Az első kompetencia terület a szakmai kompetenciák, melyek magukban foglalják mindazokat a készségeket és képességeket, amelyek kapcsolódnak egy személy szakmai tudásához. Tipikus példa az informatikai készségek, amelyek egy informatikai program használatához szükségesek. A nyelvtanuláshoz szükséges szókincs szintén része a szakmai kompetenciának.

A második kompetenciaterület a módszertani kompetencia. A módszertani kompetencia magában foglalja az alkalmazott technikák és módszerek tekintetében szükséges összes tudást. Ide tartoznak például a prezentációs és moderációs technikák, az elemzési technikák és a kommunikációs technikák.

A harmadik kompetenciaterület a szociális kompetencia. Ez alatt minden olyat besorolunk, ami más emberekkel való kapcsolattartás során észlelés és cselekvési kompetencia alá tartozik. Ez magában foglalja a csapatmunkát, konfliktuskészségeket, kommunikációs készségeket, reflexiós képességeket és hasonlókat.

A negyedik, személyes kompetencia magában foglalja az önmagával való foglalkozás összes képességét és készségét. Ide tartozik például az önbizalom, az önbecsülés, az önmenedzsment és a megbízhatóság (Klein, 2013).

A soft készségekhez esetenként szociális és módszertani készségek is rendelkeznek. A soft készségek kifejezéssel kapcsolatos személyes és módszertani kompetenciák például olyan menedzsment képességek, mint a projekt, az ön-, az idő- és a feladat- menedzselése. Peters-Kühlinger és társai szerint a magas érzelmi intelligenciához társul a magas motiváció, empátia és fejlett kommunikációs kompetenciák is. (Peters-Kühlinger, G.; Friedel, J., 2012)

A szakmai kompetenciákkal ellentétben a soft területeket nem lehet egyszerűen kognitív módon megtanulni. Hosszú időre és sok gyakorlatra, saját élményre van szükség. Másrészt a megtanult soft készségek nemcsak a mindennapi munkában hasznosak, hanem személyes szinten is hasznosak.

Számos különböző nézet és felsorolás található a soft készségekről, de ezek gyakran átfedésben vannak, és különböző neveket tartalmaznak. (Peters-Kühlinger, G.; Friedel, J., 2012) felmérése szerint a következő soft készségek különösen relevánsak a tanulók, munkavállalók fejlesztése szempontjából. A kommunikációs készség az első. Ez nem csak azt jelenti, hogy egy személy a megfelelő pillanatban használhatja a megfelelő szavakat, és így jól kifejezheti magát, hanem azt is, hogy ez a személy tudja, mikor kell visszatartani a kommunikációs vágyát. A gondolatok és a szavak közötti különbségnek a lehető legkisebbnek is kell lennie, hogy a megszólalásokat pontosan úgy értsék, ahogyan szándékoznak. A kommunikációs készségek képzéséhez Thun (Thun S. v., 2018) kommunikációs modelljét, valamint a már bemutatott Riemann-Thomann modelljét is használják. (Peters-Kühlinger, G.; Friedel, J., 2012). Az empátia mellett az önbizalom is különösen fontos a kommunikációs folyamat és a társas interakciók előmozdítása érdekében. Az önbizalom mindenekelőtt azt a kompetenciát jelenti, hogy helyesen érzékeli önmagát, és képes legyen adekvált módon felmérni önmagát és képességeit. A saját érzelmeinek felismerése segít jobban ellenőrizni cselekedeteit. Csak azok fejleszthetik empátiájukat más emberek iránt, akik önmagukat érzékelik, és ismerik saját erőforrásaikat testi és lelki értelemben. Ez azt jelenti, hogy az én tudatosítása az empátia előfeltétele. A mindennapokban az önbizalom gyakran másra utal, mégpedig magabiztos magatartásra vagy akár dominanciára. Az önbizalom azonban sokkal inkább az

énhez, a belső érzéshez és kevésbé a külső rendellenességekhez kapcsolódik. Az empátia is az egyik soft képesség. Empátia azt jelenti, hogy az ember a környezetének tudatában is fejlődik. A cselekedetek megértése és az attitűdök megértése az élet minden területén fontos. A más emberek iránti érzelmek és ezáltal kívánságaik és szükségleteik felismerése hasznos az oktatási területek számára is. A tudatosság és az empátia az egyéb soft készségek elsajátításának alapját is képezi. Továbbá, (Peters-Kühlinger, G.; Friedel, J., 2012) a csapatmunka képességét, a kritikai képességet, az analitikus gondolkodást, a megbízhatóságot, az önkontrollt, bizonyos kíváncsiságot, a konfliktusok kezelésének képességét és a jó önértékelést a soft készségek közé sorolja (Peters-Kühlinger, G.; Friedel, J., 2012).

A soft készségek egyre fontosabbá válnak, különösen az oktatók, képzők számára. Emiatt a szociális, személyes és módszertani készségeket komolyan kellene fejleszteni az oktatási képzésben. (Bracett, Rivers, Shiffman, Lerner, & Salovey, 2006)

Képzési lehetőségek a soft készségek elsajátításához

Különböző képzések léteznek ennek a területnek a fejlesztésére, amivel a szociális készségek egyéb soft készségek gyakorlatilag képezhetők. Minden módszer hasznos a soft készségek elsajátításához, de van bizonyos előnye és hátránya. Az első lehetőség az ismeretek átadása. Mindenekelőtt elmagyarázza, mit jelentenek a megtanulandó kompetenciák, és hogyan lehet azokat fejleszteni és elősegíteni. Ez a tudás az alapja a kompetencia elsajátításának, de még nem tartalmaz semmilyen gyakorlatot, hanem arra ösztönzi a tanulókat és a munkavállalókat, hogy elemezzék és reflektáljanak jelenlegi viselkedésükre. Ugyanakkor fel kell ismerni a helyes és helytelen viselkedést. Az ilyen ismeretek átadásához különösen alkalmas az e-learning, valamint szimulációk vagy gamifikációk, amelyek a kompetenciákat különböző összefüggésekben, kognitív szinten bemutatja. Az ismeretek megszerzéséhez és az önreflexióhoz alkalmasak még a videók felhasználása a különféle viselkedések megfigyelésére és értékelésére. De ha ezt az egyetlen módszertani elemet alkalmazzák, akkor a tanulóknak saját magának kell elvégeznie a felismeréseket. Ez pedig nem mindig várható el egy diaktól, de még egy felnőttől sem.

A második lehetőség a készségek gyakorlását tartalmazza. Ez a klasszikus szerepjátékok, visszacsatolási körök, reflexiók és beszélgetések alapján a csoportban történik. A hangsúly kezdetben a jelenlegi viselkedési minták felismerésére és tudatosítására irányul, az adott kompetencia tekintetében. Ezután ezeket lehet felülvizsgálni és optimalizálási lehetőségeket kell találni. Csak ezután lehet egy korábbi viselkedési mintát helyettesíteni egy újjal. Ennek a

képzésének túl kell haladnia a kognitív szinten, hogy viselkedésváltoztatási folyamat megvalósuljon. Természetesen a klasszikus értelemben vett tudást is átadásra kerül, de többnyire nem önmagában, hanem a szimulációk során szerzett tapasztalatok révén

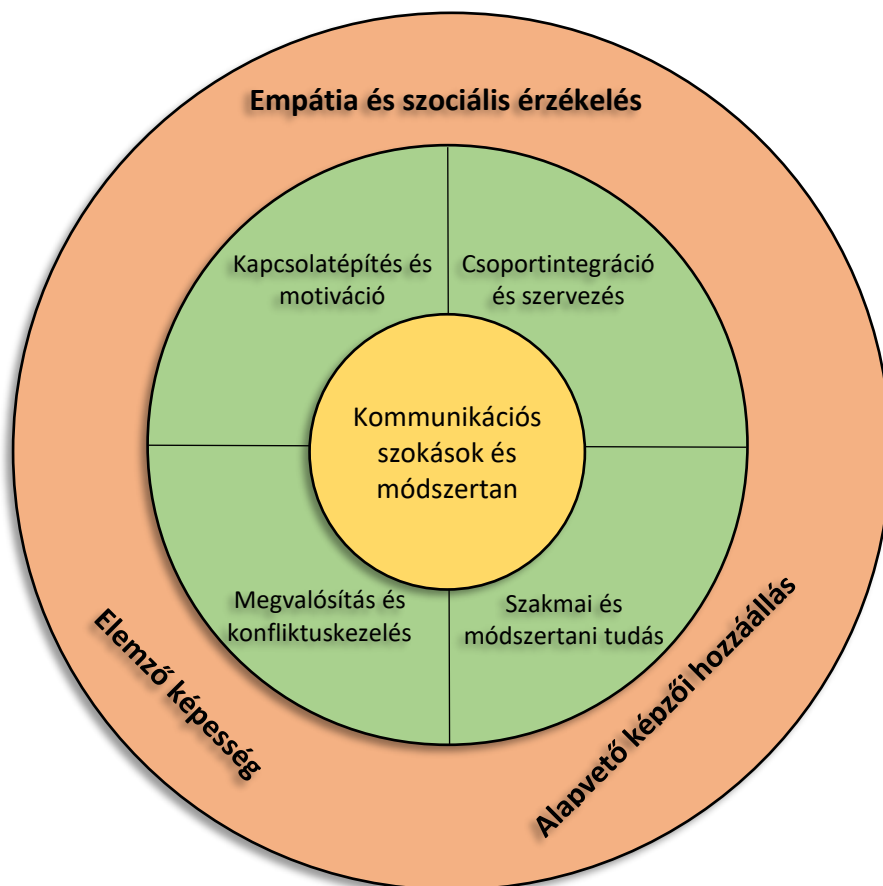
A harmadik típusú módszer a személyes tanácsadással történő fejlesztés. Általában a coachingot alkalmazzák a személyzet fejlesztésében. A coach itt is közli az ismereteket, gyakorolja és értékeli a viselkedést. A képzés jellemzője az 1: 1 helyzet, amikor az oktató egyénileg reagálhat az adott személyre és a viselkedésre. További előny a képzési időtartam. Míg a személyes képzés átlagosan két-öt napig tart, a coaching folyamatok több héten át akár egy évig is elhúzódhatnak, és így intenzíven kísérik a készségek fejlesztésének folyamatát.

A negyedik változat a készségek elsajátítása az önismereti munka révén. Ez a módszer már megkövetel bizonyos kompetenciákat, hogy a tanuló vagy munkavállaló hatékonyan tudja használni. Az önismereti módszerek általában a valós környezettől távol zajlanak. Az önmagával kapcsolatos tapasztalatokat szokatlan eseményekben, szituációkban tapasztalják meg.

A tréneri készségektől a program tervezésig

Képzői kompetenciák

(Meifert, Saller, Sattler, & Förster, 2011) munkájában leírja, hogy a mai képzéseknél a hagyományos oktató szerepeket ki kell egészíteni. Az empátia elengedhetetlen a résztvevők megértéséhez és a szükségletalapú képzési tervezéshez. Ha a tanulókat rövid időn belül nem nyerik meg az oktatók, akkor egy hagyományos képzés nem biztos, hogy megfelelő lesz számukra. A csoportdinamikát és a kapcsolatokat az oktatóknak is korán fel kell ismerniük, hogy megfelelő tanulási helyzet alakulhasson ki. (Cliffordson, C., 2001) Az oktatóknak reflektívnek, magabiztosnak kell lenniük. Elegendő tapasztalattal kell rendelkeznie a témában. Ezáltal lesz hiteles.



31. ábra: Oktatói kompetencia modell Meifert és társai munkája nyomán
(forrás: (Meifert, Saller, Sattler, & Förster, 2011))

A legfontosabb készségekkel a kommunikációs stratégiák és a megfelelő didaktika eljárások. Ezeket oktatóknak kell elsajátítaniuk. Látható, hogy már itt keveredik a klasszikus pedagógiai képzés és a soft skills kompetenciafejlesztés.

A kommunikációs magatartás egyrészt a kérdezés és a megfogalmazási technikák ismeretét, másrészt a helyes visszajelzési készséget jelenti. Az oktatóknak képesnek kell lenniük arra, hogy világosan kifejezzék magukat, és érezniük kell, hogy mikor megfelelő a kommunikáció és mikor kell módosítani.

A didaktika klasszikus értelemben magában foglalja a tantárgyi tartalom strukturálását, valamint a módszerek és a média helyes kiválasztását.

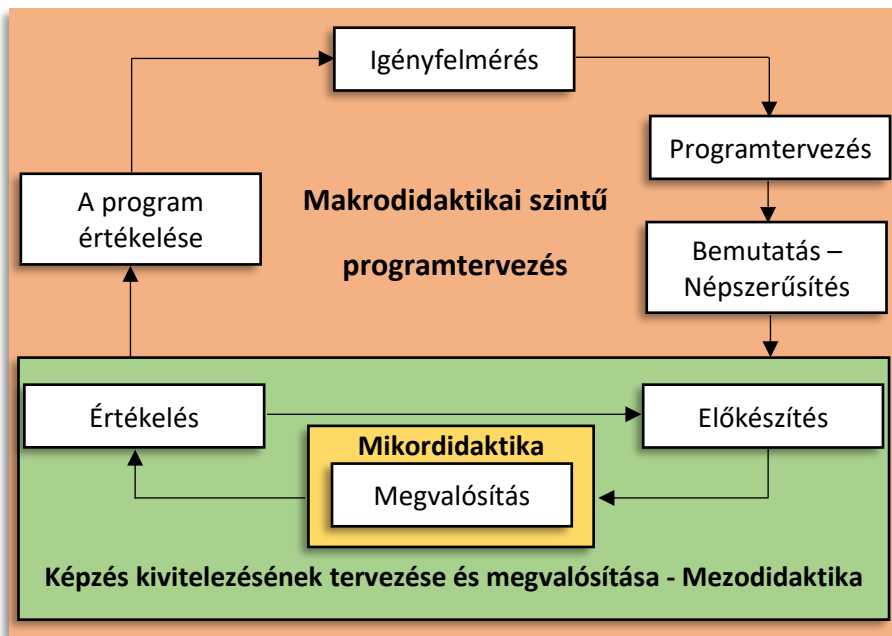
Egy másik képesség a kapcsolatteremtés és a motiváció. Ha maguk az oktatók nem rendelkeznek a szükséges motivációval, akkor nem tudnak motivációt generálni a tanulói csoportban sem. A képzésen résztvevők motivációjának elérése érdekében a jó kapcsolat kialakítása is döntő fontosságú. Ha a résztvevőkkel való jó kapcsolat sikeres, a csoport nagyobb tanulási sikereket ér el. A jó kapcsolat révén az oktatók megismerhetik, hogy az egyes tanulók mely típusú motivációra nyitottak. Ezenkívül az oktatóknak magas konfliktusmegoldási készségre van szükségük.

Mert ha konfliktusok is felmerülnek, képesnek kell lenniük konstruktív kezelésükre, ugyanakkor nem szabad túlságosan eltérniük a kitűzött pedagógiai céltól. A művészet itt az, hogy lehetőséget kell adni a konfliktusban érintetteknek a vita tisztázására, és egyúttal ne veszítsük el a többi résztvevőt. Ezenkívül a hangsúlynak a tanulási célokra kell maradni. A negyedik készség a csoportszervezés. Fontos, hogy az oktató felismerje a csoport dinamikáját és alkalmazkodjon hozzájuk a tanulási tempó és a kívánt prioritások szempontjából. A jó integráció révén a tanulás és az ellenőrzés is jobban sikerül.

Az utolsó képesség, amellyel az oktatóknak rendelkeznie kell, az megfelelő ismeretátadási képesség. Ismernie kell a témát és ugyanakkor tapasztalattal kell rendelkeznie benne. Ellenkező esetben fennáll annak a veszélye, hogy az oktatót nem fogadják el (Meifert, Saller, Sattler, & Förster, 2011).

Programtervezés iskolán belüli képzés esetén

Az oktatói munka magába foglalja az alapos tervezést és a program értékelését. A makrodidaktikai szinten a kerettervezés általában magában foglalja az igények meghatározását, a célcsoport-elemzést, a tanulási cél-elemzést, a finanszírozást, az együttműködést. Tehát az egyes képzések előkészítésével és nyomon követésével foglalkozik. A képzés tartalma és konkrét megvalósítása mikrodidaktikai szinten történik. Bár a mikrodidaktikai tervezést általában maguk az oktatók végzik, minden feladat egy jó szakmai programból a hozzá kapcsolódó szakmai cselekvési folyamatból indul ki (Reich-Claasen & von Hippel, 2010).



32. ábra: Cselekvési ciklus Reich-Classen 2010 alapján

A szakmai program összeállítása során mind a tanulók oktatási helyzetét, mind a szakmai elvárásokat figyelembe kell venni. Az azonosított szükségleteket lehetséges tanulási célokká és a program tartalmává kell alakítani. A didaktikai koncepciókat a tanulók igényeihez és az intézményi stratégiához kell igazítani az igények rendszeres értékelésével. Tehát ez egy folyamatos figyelmet igénylő folyamat. A tanulócsoporthatással van a didaktikai tervezésére és a hatással kell lenni a konkrét tartalomra. A cél az, hogy a résztvevők a lehető legmagasabb szintű tudással rendelkezzenek, amit valójában nagyon nehéz elérni. A következő tanulási célelemzés során meghatározzák a kognitív tanulási célokat, az érzelmi-motivációs célokat, valamint a fejlesztendő kompetenciákat, amelyeket a tanulóknak a végén el kell érniük. Minél pontosabb a tanulási célok és a kompetenciacélok meghatározása, annál nagyobb a cél elérésének valószínűsége. Különösen a kognitív tanulási célokat kell a lehető legpontosabban előre meghatározni a tanulási szintek, az előismeretek, a módszerek ismerete, a megértés, az átadás, az elemzés, a szintézis és az értékelési módszerek alapján. Az olyan érzelmi-motivációs célokat, mint a figyelem, az érdeklődés és az elkötelezettség, nehéz előre meghatározni, mert nagyon egyéniek. Egy képzés az oktatókon áll és bukik, így a személyi tervezés a makrodidaktikus programtervezés másik nagyon fontos rész. A képzők profilját az intézményeknek ismerni kell. Az oktatóknál a különböző technikai,

módszertani didaktikai, általános pedagógiai, médiapedagógiai, szociálpedagógiai vagy egyéb kompetenciák eltérőek. Az oktatók a program minőségét határozzák meg, ezért a vezetésnek tudatosan kell őket egy-egy tantárgyhoz, projekthez kiválasztani. (Reich-Claasen & von Hippel, 2010).

Például egy iskolai projektnél mezodidaktikailag tisztázni kell a „hogyan” és a „mit”, és el kell dönteni a témaválasztást. Ez azt jelenti, hogy a pontosabb módszereket, az alkalmazott médiát és a tartalmat meg kell határozni az egyes tananyag részekhez. Fontos, hogy az oktatók foglalkozzanak a különböző típusú tanulókkal, és hogy a tanulási tartalmat különböző módszerekkel mutassák be. Különböző tanulási módszereket választanak a célcsoporttól függően. Azoknak a módszereknek, amelyekben a tanuló passzív vagy aktív szerepet tölt be, ideális esetben váltakozniuk kell, és a résztvevők tanulási céljain és lehetséges kívánságait is célszerű alapul venni. (Reich-Claasen & von Hippel, 2010). A különböző közegeket szintén az alap didaktikai elveknek megfelelően kell kiválasztani. Bár a konkrét tartalmat először a mikrodidaktikai szinten fejlesztik ki, az első témákat, amelyeket a tanulónak meg kell kapnia, már a mezodidaktikában tervezik. A program végleges megvalósításához a mikrodidaktikában képzési tervet készítenek, amelyben a pontos idő, tartalom, módszertani és média használat van. A didaktikai módszereket pontosan illeszteni kell az adott tanulási tartalomhoz. Az oktatóknak azt a feladatot kell megvizsgálniuk, hogy melyik előadás, aktív részvétel vagy önálló tanulási szakasz a legalkalmasabb az adott tanulási cél elérésére. A választott módszertől függően, legyen szó csoportmunkáról, egyéni munkáról vagy előadásról, különböző médiumok használatáról. A sikeres képzési terv kulcsa a komoly pedagógiai ismeretek és a jó időgazdálkodás (Quilling & Nicolini, 2009).

A programok, esetleg egy iskolai projektek értékelését manapság nagyon fontos feladatnak tekinthető, mivel ez egy döntő információforrás, amely a minőség javításához és biztosításához, valamint az oktatói kompetencia bővüléséhez vezet. Egy megalapozott értékelés legitimálhat egy új vagy meglévő programot. Tehát az oktatóknak mélyreható ismeretekkel kell rendelkezniük az oktatásról, a tanulásról és a tanításról, másrészt meg kell tanulniuk és fejleszteniük kell a tanulók és a saját kulcsfontosságú szociális kompetenciáit és a kommunikációs technikáit.

Konfliktuskezelési készségek

A konfliktusokat nem lehet elkerülni a pedagógiai folyamatokban sem - még akkor sem, ha egyesek azt szeretnék, hogy elkerülhetők legyenek. A különböző személyiségtípusok akaratlanul is megnehezíthetik egymás életét. A szakmai

életben fontos soft készségek közé tartozik a másokkal szembeni nézeteltérések elviselésének és konstruktív megoldásának képessége. A konfliktussal kapcsolatos viselkedés gyakran megfelel az emberi egyedfejlődés kezdeti idejéből származó inger-cselekvés mintának: menekülés vagy támadás. A mögöttes érzelmek gyorsan érezhetőek és nagyon hevesek: gyűlölet, kétségbeesés, levertség, de megvetés és arrogancia is előfordul, mert az emberek személyiségükben sérültnek érzik magukat. A konfliktus előrehaladtával egyre nehezebbé válik a feloldás, mert az ellenfelek ellenségekké váltak, akik már nem fogadják el egymást partnerként. Érdemes tehát a pedagógiai munkában a konfliktusokat offenzív módon kezelni és tisztázni a helyzetet, mielőtt még túl késő lenne. Minden konfliktusnak három alapvető szintje van, amelyeket figyelembe kell venni a konfliktus hatástalanításához:

- Mi volt a jelenlegi konfliktus kiváltó oka a kitörésnek? (a konfliktus oka)
- Miről szól a konfliktus? (a konfliktus tárgya)
- Mi áll mögötte valójában? (a konfliktus belső, személyes oka)

Míg az ok és a tárgy gyakran a felszínen található, a konfliktus belső oka szinte mindig a személyes kapcsolatokban keresendő. Ezért a konfliktus elemzésekor lépésről lépésre haladjon egy oktató végig a fent említett szinteken. Ezáltal a helyzet kezelhetőbbé és könnyebben kezelhetővé válik. Mert csak akkor lehetséges a megoldás, ha a konfliktus valódi okát megtalálták, és mindenki tisztában van vele.

Nézzünk egy példát!

A tanárnő egyéni írásbeli feladatot az osztálynak (egy szöveget kell lemásolni). Az idő lejár, két tanuló még nincs kész. Odamegy hozzájuk és elveszi a füzetet tőlük. Mikor megy vissza a tanári asztalhoz mondja: - nem kellett volna ilyen szépen írnotok, hisz a külalakot nem fogom értékelni! Azonban nem lettetek kész, jó jegyre ne számítsatok! Megyünk tovább az anyaggal!

Mi itt a nézeteltérés oka, mi a tartalom és mi a mélyebb ok? A konfliktus oka elég nyilvánvalóvá válik: nem készítette el a két tanuló a teljes feladatot. Lassúak voltak. A konfliktus tárgya látszólag a dokumentumokról szól, de ha jobban megnézzük, kiderül, hogy ennél többről van szó, nevezetesen a tanárnőnek az elvárásairól. Ha egy réteggel mélyebbre megyünk, eljutunk a konfliktus okához: a két tanuló lelkiismeretes és nyilvánvalóan nagy jelentőséget tulajdonít a külalaknak. A tanár nem tűnik ennyire rendezettnek, ugyanakkor megjelenik az a félelme, hogy a többi tanulót le kell foglalnia és a tananyaggal sem halad megfelelő képpen. Az, hogy a két tanulónak mi a prioritás, azt nem érzékeli. Tehát két nagyon különböző személyiség ütközik itt össze.

A konfliktust csak akkor lehet feloldani, ha minden érintett fél ezt akarja! Ehhez a feleknek meg kell érteniük egymás álláspontját. Ezért próbálja meg egy oktató meg átérezni, hogyan érez, gondolkodik és cselekszik a másik. Ezt az attitűdöt lehet, hogy a tanulók először nem értékelik, de informális úton át fogják venni és alkalmazni fogják! Néhány belső kérdés, ami segíthet a folyamatban:

- Mi a másik célja? Mi fontos neki?
- Hogyan éli meg a helyzetet? Hogy érzi magát?
- Hogy látja magát? Milyen érzéseket váltasz ki belőle?

El kell fogadni, hogy szubjektíve minden nézőpont helyes, még a másik emberé is - mert a vélemények és az érzések nem lehetnek tévesek, csak különbözőek! Egy oktatónak érdemes a nehéz, esetleg konfliktusokkal terhelt szituációba a Riemann-Thomann keresztre gondolni. A másik félnek mi a félelme, mi a működésének alapja. Így könnyebb felismerni a konfliktusokat kiváltó okokat és a konfliktusos viselkedést megérteni. Ez segítheti abban, hogy alkalmazkodjon másokhoz, és megelőzze a konfliktusokat, vagy konstruktívabban kezelje azokat.

Hogyan kezeljük egy iskolai konfliktust Riemann-Thomann kereszt alapján

Ha vita van kialakulóban, akkor az oktató beszéljen a másik féllel arról, hogy mi zavarja, és hogyan érzi magát a helyzettel kapcsolatban. Ha magával a kapcsolattal foglalkozik, sokkal könnyebb gyorsan visszatérni a tényszerű lényeghez. Válasszon egy nyugodt pillanatot a lehetséges konfliktus megbeszélésére, és kövesse az alábbi szabályokat:

- Először is tisztázza, hogy ki az érintett és mi a probléma.
- Különböztesse meg a konfliktus okát és belső okát. (ezt nem kell közölni)
- Vegye figyelembe a másik FR rendszerben való elhelyezkedését és úgy reagáljon rá.
- Biztosítson nyugodt légkört, kerülje a nyomást és a kényszerítést. (pl.: idő nyomása)
- Tartsa kordában az érzéseit, még ha nehéz is. Ha kritikát kell elviselnie, maradjon higgadt.
- Beszéljen egyes szám első személyben, mondja el a saját álláspontját, és kérdezze meg a másik személyt az ő nézőpontjáról.
- Közös cél (megoldás) meghatározása.
- Ha nem tudnak megegyezni, kérje egy semleges harmadik fél segítségét. Ha lehetséges, ennek a személynek egy „semleges kvadránsból” kell érkeznie, azaz nem szabad túlságosan hasonlítania sem Önre, sem a másik félre.

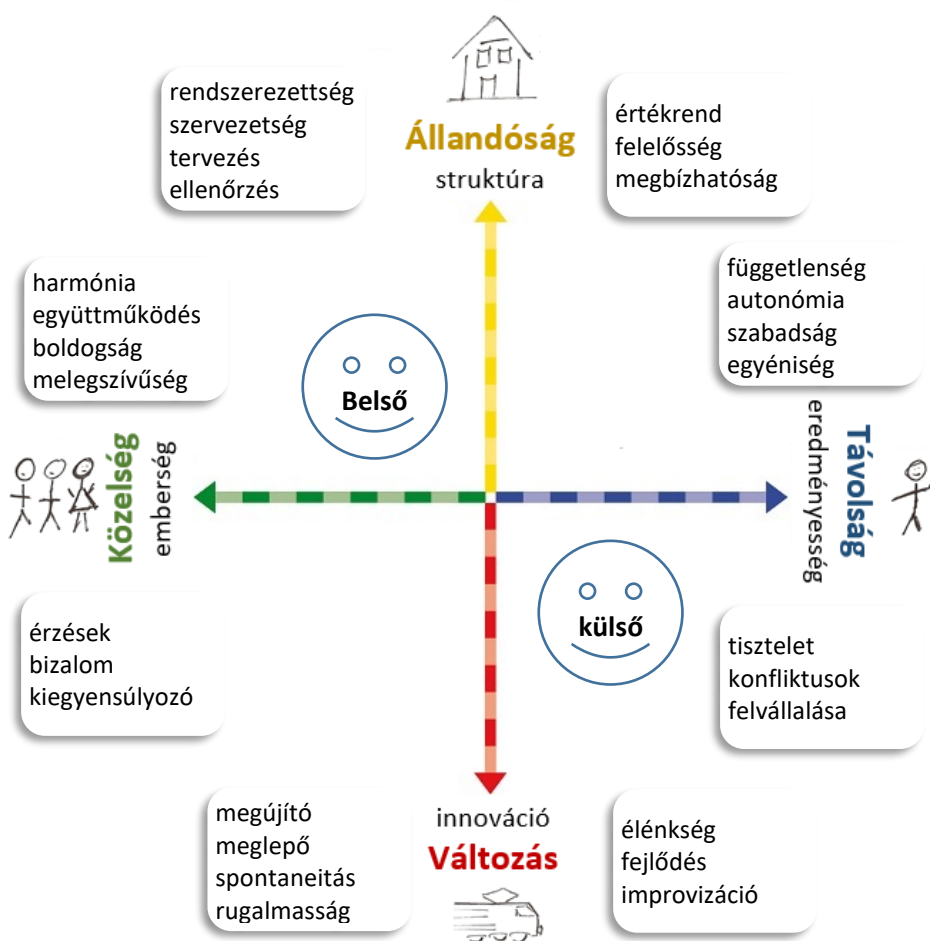
Tanári, oktatói szerepek egy fejlesztő munka során

Egy képző sok szerepben kell megjelenni egy oktatási folyamatban. Ezen szerepek fejlesztése az egész pályafutását végig kell kísérni. Ezek a szerepek az eljárásaik, a célkitűzéseik és a szükséges speciális ismereteik tekintetében különböznek egymástól. Valamint megjelenik egy közös munka is, hisz ha egy tanulónak, vagy egy felnőttnek terápiára van szüksége, akkor az oktatónak mindössze jelző szerepe van és együttműködésre kell felkérni egy más szakembert. Az, hogy melyik szerepben jó egy képző az a szakember személyiségéből és egyéni stílusából, valamint abból adódik, hogy milyen mértékben sikerül ösztönző és támogató kapcsolatot kialakítaniuk tanulókkal.

Oktató, mint tanácsadó?

A tanácsadás, mint általános kifejezés, az egyének és csoportok számára nyújtott segítség sokféle formáját magában foglalja a legkülönbözőbb tevékenységi területeken és sokféle témával. A tanácsadás coaching, a szupervízió formái szintén a tanácsadás címszó alá sorolhatók. Sőt a tanácsadás vagy a terápia különböző formái közötti átmenet és elhatárolás gyakran nem egyértelmű. A terápia kizárólag a pszichoterapeutákról szóló törvényben megfogalmazott „betegséértékű rendellenességek” kezelésére vonatkozik. A tanácsadás minden nem terápiás formája esetében legalább egy dolog egyértelmű: nem nyújtanak terápiát. De az általános tanácsadás, coaching és szupervízió határait nem mindig lehet szigorúan betartani, és egyes tanácsadási helyzetek néha a terápiás hatással bírnak. Hány olyan gyermek van az iskolában, akinek a tanítója szinte gyógyítja e lelkét a jelenlétével, a szavaival. Néha szinte ezek az alkalmak életmentőnek is bizonyulhatnak. Az oktatási folyamatban a tanácsadás minden formájának központi és összekötő eleme az beszélgetés: Az oktató beszélgetést folytat egyénekkkel vagy csoportokkal. A kontextus, a téma és a résztvevők eltérőek, de az alapvető attitűdök, technikák és eljárások nagyrészt változatlanok maradnak. Az egyetemeken megtanulják módszertani felkészítés során a hallgatók, hogy egy órán hogyan strukturálja és vezesse a közös beszélgetéseket. Még ha gazdagítja is ezt a beszélgetést szakismereteivel, valamint egyéb módszereinek alkalmazásával. Tehát néha az oktató tanácsadói szerepben találja magát. A témák sokfélék lehetnek egy ilyen helyzetben, és magukban foglalják a személyes, családi, magán és szakmai területeket. Egy oktató tanácsadás módszerei lehetnek például: családi tanácsadás, szülői tanácsadás, szociális tanácsadás, karrier-tanácsadás, élet-tanácsadás. A felnőttek oktatásánál már megjelenhet a coaching is mint módszer. A coaching formái például: Szülői coaching, karrier coaching, vezetői coaching. Tehát ha ilyen szerepek is vannak,

akkor érdemes ezzel a területtel jobban megismerkedni, hisz egy tanácsadói szerepben egyrészt az oktató felel a tanácsadási folyamat megtervezéséért, másrészt mindig speciális szakismeretekkel kell rendelkezni. Az oktátónak fel kell ilyenkor használni azokat a tudáselemeket, amelyek egy osztályteremben csak korlátozottan vannak jelen. Ilyen például a családindinamika, a nevelés, a pszichés zavarok, a karriertervezés, a csapatfejlesztés, a vezetői elméletek és hasonló ismeretek. Hogy érzékeltessük a külső és a belső tanácsadó attitűd, nehézség és könnyebbség kapcsolatát, nézzük meg a Riemann-Thomann ábrában az elhelyezkedésüket.



33. ábra: A külső és a belső tanácsadó attitűd, nehézség és könnyebbség kapcsolata a Riemann-Thomann rendszerben
(forrás: (Kurp, 2005) 22. o., resoltat.de kép alapján saját szerkesztés)

Jelentőséggel bír a tanácsadói tapasztalat és az, hogy ezek hogyan viszonyulnak az adott intézményhez. Ezért szükséges egy oktatónak feltenni a kérdést: biztosan én vagyok erre a feladatra a megfelelő? Ki a jobb?” A külső azért van, mert kívülről jön, nem elfogult, vagy a belső, mert „ez a mi emberünk”? Negatív értelemben „ez az az idegen, aki olyan különleges megközelítést alkalmaz, amelyet csak egyszer lát meg”, vagy „nem lehet jó, mert csak egy báb a főnöktől”. Látható, hogy mindkét szerepnek eltérő az identitása és az érzelmi akadályai. A külsősök tudatosan dönthettek, lehet (nem) tudatos irigység a belső kollégák részéről. Másrészt a belső tanácsadóknak vannak az intézményről, emberekről mélyebb ismeretük, de jelen lesz (öntudatlanul) az irigység. Az ábráról látható a két szerepnek az eltérő beállítódása. Így mindig dönteni kel, hogy melyikre van szükség. A belső tanácsadó gyorsabban megtudja érteni a problémát. A külsős a „változásra és a távolságra” összpontosít, és olyan dolgokat tud mondani, amelyeket egy belső tanácsadó nem mondhatna el.

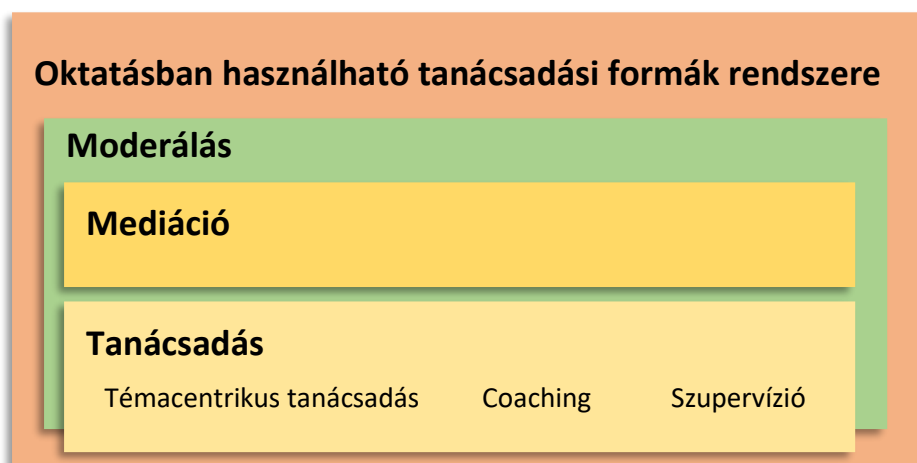
Egy iskolai példával illusztrálható, hogy még ezek a szerepek is folyamatosan cserélődnek. Amikor egy osztályban egy tanulóval beszélget az oktató, akkor a belső tanácsadót képviseli, hisz a közösség része a tanár is. Ismeri a belső folyamatokat. De ha délután a szüleivel beszélget, például egy problémáról, akár a gyermek jelenlétében, ott már külső tanácsadó lesz, mivel a családnak nem része, nem ismeri az otthoni helyzetet. Ez esetben a szülők gyakran kérdezik: Mit tegyek a gyerekkel otthon...?

Oktatásban használható tanácsadás formái

A moderálás, a mediáció és az irányított beszélgetés, mint tanácsadási módszerek fontos szerepet játszanak egy oktató módszertani eszköztárában. De tisztázniuk kell a megközelítések, attitűdök és szerepek közötti különbségeket.

A következő meghatározások még nem kapcsolódnak közvetlenül a tanácsadás gyakorlatához. Segítenek azonban megérteni a megoldás-orientált attitűdöt. Először meg kell különböztetni a tanácsadás különböző formáit (33. ábra). Három különböző formában jelenhet meg egy oktató munkája során: moderálás,

mediálás és konzultáció. A konzultáció területe tovább fel van osztva témához kapcsolódó tanácsadásra, coachingra, szupervízióra.



34. ábra: Az oktatásban használható tanácsadás formái
(forrás: (Lindemann, 2018))

Beszélgetések kezelése, vezetése a tanácsadásban

A beszélgetés egy általános kifejezés, amely jelenthet a köznyelvben: megbeszélést, tanácsadást, konfliktuskezelést és hasonlókat. Az itt általános kifejezésként használjuk, hogy világossá váljon, hogy a különböző típusú beszélgetések formák, módszerek és célok lehetnek. Egy oktatónak különös figyelmet kell fordítania a mindennapi szakmai életében, hogy nem önálló külső tanácsadóként folytat beszélgetést - amint azt a tanácsadásról és terápiáról szóló jelenlegi szakirodalom jellemzi-, hanem hogy maga is része a rendszernek amiben a beszélgetés folyik. Ez azt jelenti, hogy a minden személyhez közvetlenül vagy közvetetten kapcsolódik. Így a sikeres beszélgetés bonyolultsága abban áll, hogy néha moderátor, néha mediátor szerepbe is belekényszerül, néha pedig a saját témáit és aggályait kell képviselnie.

Az egyik kifejezés, amelyet tisztázni kell a beszélgetés lebonyolításával kapcsolatban, a „vezetés” kifejezés. A vezetés meglehetősen általánosan értelmezhető például úgy mint: „a vezetés mások befolyásolása abból a célból, hogy valamilyen feladatra közös megoldást találjanak”. (Csepli, 2001) Egy oktatónak a megbeszélések lebonyolításnak rendszerszerű megértése során nagyon fontos két kérdést tisztázni ezzel kapcsolatban önmagában:

- Ki határozza meg azokat a célokat, amelyekre a beszélgetésnek vonatkoznia kell?

- Hogyan alakítsam ki a befolyásom e célok elérésére? Tehát milyen módszert válasszak!

A célokat a részt vevő és a távollevők tagjai határozzák meg. Ezek szembeállítás, reflektálása és konkretizálása lehet a beszélgetés célja. A saját igényeinek, aggodalmainak és céljainak nyilvánosságra hozatala ekkor a beszélgetés fontos része. Ellenkező esetben fennáll annak a veszélye, hogy a beszélgetést saját, de diszkrét, „rejtett célok” alapján manipulálhatjuk. A beszélgetést folytató személy által önmagára gyakorolt hatás döntő, tehát lehetővé kell tenni számukra, hogy maguk változtassanak helyzetükön és így elérjék céljaikat. A perspektíva kiszélesítése, a perspektívaváltások generálása, a cselekvési lehetőségek összegyűjtése és kidolgozása hatékony módszer. A megértés és a megegyezés kooperatív folyamatát kell irányítani a jelenlévők közé. Hatékony, amikor a beszélgetést folytató személyt be tudjuk vonni a megoldási folyamatba.

A vezetés és a vezetési stílus szintje nagyon változó lehet. A beszélgetés lebonyolításakor a hatékonyság érdekében először el kell döntenie, hogy a beszélgetést „kell-e folytatni”, vagy tanácsot kell-e adni, vagy arról van szó, hogy valamit közölünk valakivel, kérünk tőlük valamit, vagy egyszerűen utasításokat adni, vagy - tágabb értelemben véve - oktatni. Ezekben az esetekben el kell kerülni azt a „színlelést”, hogy egyenlő feltételekkel folytatott beszélgetésről vagy konzultációról van szó.

Moderáció az oktatói munkában

Az oktató először moderátorként dolgozik minden beszélgetésben, amelyben átveszi a vezetést: strukturálja, megjeleníti és irányítja a beszélgetést. Még a beszélgetés moderálása is döntő mértékben hozzájárulhat a pontosítások és a szemléletváltás elősegítéséhez és a megoldási lehetőségek kialakításához. A moderálás a különféle célokkal folytatott megbeszélések strukturálására és irányítására vonatkozik, például kölcsönös tájékoztatásra, cél- és cselekvési tervezésre. Sajnos sok vitában nincs ilyen moderálás. Így nehéz megoldásokat találni. Sokszor jelenik meg egy beszélgetésben az az érzése egy embernek, hogy beszélgetés van, de nem konkretizáljuk a témákat, nem adunk összefoglalókat, nem rögzítünk eredményeket. Véleményem szerint a beszélgetések moderálásának képessége központi szerepet játszik a tanácsadás, a coaching, a szupervízió minden formájában, de még az osztálytermi munkában is. Még akkor is, ha a meglehetősen strukturálatlan beszélgetések hasznosak lehetnek, és jó eredményekhez vezethetnek, a strukturált megközelítés - különösen tanácsadói tevékenységek tanulásakor - rendkívül hasznos: Mielőtt elkezdené egy oktató a témák megvitatását, biztosítani kell, hogy minden érintettnek lehetősége legyen

témákat megnevezni. Biztosítani kell, hogy a témában elhangzik, ne vesszen el. Gondoskodni kell arról, hogy mindenki elmondhassa a véleményét és betartsák a vitaszabályokat. Az eredményeket rögzíteni kell és lehetőség szerint írásban továbbítani kell az összes érintettnek. A moderálás a központi elem a beszélgetés lebonyolításában, mivel hozzárendeli a beszéd egyes részeit, végrehajtja a vita szabályait, megjeleníti és meghatározza a tartalmat és az információkat. Legjobb esetben az oktató olyan részvételi folyamatot tud létrehozni, amelyben a résztvevők egyenrangúnak érzik magukat. Ha azonban ez az érzés nem alakul ki, akkor oda vezethet, hogy hierarchiák és hatalmi viszonyok jönnek létre a beszélgetésben, amelyek a beszélgetésen kívül új problémákat generálnak, mélyítenek el.

Mediáció az oktatói munkában

Ha konfliktusokkal kapcsolatos megbeszélésekről van szó, vagy akár kifejezetten a konfliktusok tisztázására kerül sor, akkor az oktató közvetítőként is tevékenykedhet. Azzal a feltétellel szervezi a beszélgetést, hogy az érintettek megállapodjanak a konfliktus megoldása érdekében elért közös eredményekről. Azt is mondhatnánk, hogy a mediáció a moderálás szigorúbb és strukturáltabb formája. A mediáció a konfliktusos megbeszélések strukturálására és kezelésére utal, a cselekvési lépések békés megegyezése céljából. A mediáció alapvető struktúrái és technikái más beszélgetési helyzetekben is hozzájárulhatnak a sikerhez. A konfliktusbeszélgetések (mediáció) vezetése végső soron a moderálás speciális esete. A mediáció során a folyamatok és szabályok betartását szigorúbban megkövetelik, mint például a megbeszélések során, amelyek során minden résztvevő hajlandó konstruktívan együttműködni. A mediációnak két fontos előfeltétele van:

1. **Önkéntesség:** A közvetítés azt jelenti, hogy független személyt kérnek támogatástól egy konfliktus megoldásához. Ha azonban a konfliktus megoldása kényszerítő kontextusban vagy parancs alapján történik, akkor az önkéntességet körültekintőbben kell mérlegelni. A fő gond tehát az, hogy foglalkozni kell az oktatónak önmaga, azaz a közvetítő elfogadásával a beszélgetés elején, és tisztázza a következményeket vagy az alternatív eljárásokat, ha a mediáció sikertelen, vagy ha sem önkéntesség, sem elfogadás nem állapítható meg.
2. **Függetlenség:** Az önkéntesség és az érintettek általi elfogadás mellett a mediátor függetlensége is további követelmény. Ez nem mindig egyszerű kérdés, például azért, mert a beszélgetést folytató személyek abban az intézményben dolgoznak, amelyben a konfliktus felmerült,

vagy közvetlenül, vagy közvetve részt vesz a konfliktusban. Ilyenkor egy oktatónak hármas feladata van:

1. Moderál egy beszélgetést, amelyben a résztvevők elmondják nézeteiket és aggályaikat (moderálás).
2. Ha szükséges, segít a konfliktusok (mediáció) megoldásában.
3. Ha szükséges, tanácsadói minőségben jár el a beszélgetés moderálásának és közvetítésének további módszerekkel, modellekkel és speciális ismeretekkel (tanácsokkal) való gazdagításával.

Számos tanácsadáson, coachingban, szupervízióban teljesen elegendő lehet a beszélgetés moderálása egy megfelelő ütemezés alapján. A tanácsadás, a coaching, a szupervízió esetében a három leírt feladat mellett egy komoly akadály áll: Nem mindig tud független tanácsadóként megjelenni. A függőség és a személyes részvétel speciális helyzetét sok gyakorlással és képzéssel lehet megváltoztatni. A moderálás oktatási és reflexiós eszközként való használat esetén a szakmai útmutatással és a kollegiális visszajelzéssel érdemes összekapcsolni.

Érdemes az oktatási folyamatokban a beszélgetéseknél több módszert kipróbálni, használni, mert csak így tehetünk szert rutinra. A tapasztalatok növekedésével kialakul egy saját stílus. Annak érdekében, hogy a helyzetnek és a helyzetnek megfelelő módon tudjunk cselekedni, a technikákat rugalmasan kell alkalmazni. Ez a rugalmasság azonban csak a tapasztalatok növekedésével jön létre. Az itt bemutatott technikákat ezért olyan kiindulópontként kell érteni, amely orientációt nyújt a rendszerszemléletű megoldás-orientált tanácsadás minden formájához.

Az érzelmi és szociális készségek fejlesztése

Gondolkodásunk, nyelvünk és tevékenységünk révén felépítjük a (környezeti) világunkat. Konstruktivista szempontból nézve nincs abszolút és egyetlen igaz nézet a világról, az eseményekről és a helyzetekről. Inkább minden ember - oktatók, gyermekek, fiatalok és szülők - saját tapasztalatait és megszerzett ismeretei alapján megalkotja saját vélt igazságát és valóságát. A képzésben résztvevők viselkedése tehát úgy is értelmezhető, mint az egyetlen lehetséges magatartás abban a pillanatban, amelyet korábbi tapasztalataik révén sajátítottak el. Egy oktatási környezetben viszont lehetőség nyílik más

megoldásokról és példaképekről tanulni, hogy más gondolatokat, szavakat, cselekedeteket és szokásokat megtanuljanak és jellemüket továbbfejlesszék. Így tehát, minden oktató, képző és fejlesztő szakember példaképpé válik. Így elengedhetetlen, hogy az oktatók folyamatosan átgondolják és átalakítsák saját gondolkodásmódjukat, módszereiket és cselekedeteiket, amikor gyermekekkel, fiatalokkal és felnőttekkel foglalkoznak.

Jó esetben egy fiatal a következőket akarja:

- Szeretné, ha a szülők és a tanárok büszkék lennének rájuk.
- Örömet akarsz szerezni szüleiknek és más fontos felnőtteknek.
- Szeretne új dolgokat megtanulni.
- Élvezni akarják, ahogy új készségeket tanulnak, és új ismereteket szereznek.
- Szeretnének megjelenni egy csoport részeként.
- Aktívak akarnak lenni, és részt akarnak a közös tevékenységekben.
- Szeretné elmondani véleményüket, amikor lehetőségük van rá. (Berg & und Shilts, 2001)

Ez furcsa lehet, hisz néha úgy tűnik, mintha nem együttműködő diákokkal, hallgatókkal találkoznánk, de a mindennapi, elismerő, tiszteletteljes, megértő és pozitív hozzáállás teszi csak lehetővé gyermekek és a felnőttek számára, hogy kifejezzék együttműködési hajlandóságukat. Mindenkinek jó okai vannak a tetteire. Oktatóként nem könnyű ezeket felfedezni, de csak így kerülhetők el az előítéletek. Így meg lehet alapozni a kölcsönösen bízó és kölcsönösen figyelmes tanulási légkört. A kognitív, érzelmi és szociális kompetenciák sikeres elsajátításának előfeltétele éppen ezért az képzői attitűd, amelyet az elismerés, a magatartás megváltoztathatóságába vetett bizalom és a megbízhatóság jellemez. Nem lehet önmagában csak azt mondani, hogy a tanuló a rossz, inkább bizonyos viselkedésmódok nem megfelelőek, vagy még inkább nem érthetők. Ez viszont kölcsönös. Egy tanuló sem érti minden esetben az oktatójának a viselkedését, kommunikációját. Ezért fontos egy képzési helyzetben a résztvevők attitűdjének megvitatása és folyamatos reflektálása. Ebben segít a Riemann-Thomann rendszer. Ezáltal a képző intézmény és a tanítási módszertani kultúra formálódik.

A gyermekek és serdülők kognitív és érzelmi fejlődését befolyásoló tényezők

Ha egy intézményben a tanulási és fejlődési lehetőségek nagyon korlátozottak, akkor a tanulók pszichikailag kivonulhatnak, elszigetelődhetnek, passzivitásban maradhatnak. Ennek az az oka, hogy tehetetlennek érzik magukat, már nem bíznak magukban és a jelzéseik figyelmen kívül maradnak, úgy érzik, hogy kudarcot vallanak. De ezek a tanulók „visszaszerezhetők”. Általában a személyiségükben nem történik megváltoztathatlan következmény, tehát a személyes, a családi, az iskolai és a társadalmi környezet interakciós folyamataiban kialakuló belső meg tapasztalások következményei miatt lesz számukra nehéz a tanulás.

A Riemann-Thomann rendszerre épített pedagógiai rendszer használata és az ez alapján tervezett pedagógiai beavatkozások elsősorban arra irányulnak, hogy lehetőséget teremtsenek a belső viselkedési minták megváltoztatására és az egyéni alkalmazkodásra a külső keretekhez, valamint az érzelmi és szociális készségek elsajátítására és megerősítésére. Egy tanulásban megakadt gyermeknek, felnőttnek jelentős mértékben a pedagógus ember képének a megváltozása vagy tükröződése segít, amit egy oktató a tanítványaihoz való hozzáállásával tudja javítani.

Gyermekek és fiatalok egyéni támogatása a kognitív és érzelmi fejlődés terén az osztályteremben

A gyermekek és serdülők érzelmi és szociális fejlődése gyakran csak akkor kerül a figyelem középpontjába, ha a viselkedést „észrevehetőnek” vagy „rendellenesnek” értékelik. Ez különösen igaz, ha az együttélés szabályait tartósan megsértik, a tanulói magatartás szöges ellentétben áll az oktató elvárásaival és / vagy a tapasztalt viselkedésre vonatkozó meglévő magyarázó modellek már nem kínálnak semmilyen cselekvési lehetőséget. Ez a megközelítés csak a személyekkel kapcsolatos gondolkodásmódokra összpontosít, amelyek gyakran megakadályozzák az atipikus magatartásnak más lehetséges magyarázatait. Hasznosabb lehet egy olyan kontextusbeli perspektíva felé fordulni, amely egyre inkább a helyzetre és a benne rejlő szabályrendszerre összpontosít. Ezért egyre fontosabbá válik annak az oktatási környezetnek a fejlesztést elősegítő kialakítása, amit az egyéni támogatás kifejezés világossá tesz.

A sikeres oktatók támogató kompetenciái

A gyermekek és serdülők egyéni támogatása az értelmi, érzelmi és szociális fejlődés terén többek között azt is jelenti, hogy velük úgy foglalkozunk, hogy a felmerülő problémáik ellenére elfogadottnak és az osztály vagy az intézményi közösség teljes jogú tagjának érezzék magukat. Itt alapvető fontosságú a kapcsolatok oktató általi formálása, mivel ez bizonyíthatóan csökkenti a tanulást gátló tényezőket. Ehhez minden érintett pedagógus magas szintű pedagógiai kompetenciát igényel.

Nagyon fontos, hogy a pedagógusok hozzáállását az elismerés, az elfogadás, az átláthatóság és a megbízhatóság jellemezze, mert csak ezen az alapon lehet fenntartható kapcsolatokat kialakítani a pedagógus és a tanuló között. Itt hangsúlyozandó, hogy az ilyen kapcsolatok kialakításáért a felelősség mindig az oktatót terheli, mivel a megfelelő kompetenciák szakmai eszközeinek részei (kell) lenniük, és az iskolai kontextusban elfoglalt helyzete miatt ez a feladat alapvetően őt illeti meg. Ezenkívül mindig mintaként működik tanítványai számára, ahogyan a mindennapi pedagógiai munkában velük foglalkozik, befolyásolja a szociális beilleszkedésüket.

A kapcsolati kompetencia felértékelődik. Az oktató és a diák kölcsönös megbecsülésének magától értetődőnek kell lennie. Ez egy olyan oktatási légkört jelent, amelyben a diákokat és a tanárokat nem szégyenítik meg. Különösen a lemaradt, vagy sajátos szükségletekkel rendelkező tanulók reagálnak nagyon hevesen, ha gúnyolódnak velük vagy becsmérlően kezelik őket. A tanuló észreveszi, ahogyan beszélnek vele, hogy komolyan veszik-e őt emberként és megbecsülik-e, hallják-e a szavát. A kapcsolatok kiépítése a kommunikációhoz kapcsolódik. A kommunikációval a felek befolyásolják egymást. A kapcsolatok kiépítését elősegítő kommunikációt a következők jellemzik:

- Depatologizáló nyelv használata, tehát olyan megfogalmazásokat kell használni, amelyek elfogadhatóak, nem általánosítják a viselkedést és konkrét helyzetekhez kapcsolódnak. (Például: „úgy tűnik, nem érdekel a matematika óra”)
- Az abszolút megfogalmazások helyett relatív megfogalmazásokat használunk, mert például egy állítás relativizálása az idő múlásával elfogadhatóbbá teszi a másik számára (pl. „Látom, jelenleg nehézségeid vannak a hallgatással”)
- Ha nyelvet kifejezetten formálisan használjuk, akkor valóságot teremt („Jó reggelt, kedves tanulóim”)
- Hallgatás és megértés helye, szerepe az oktatásban (Rendben! Ez gondoljuk át közösen még egyszer)

Az oktató képes határokat szabni. A határok megállapításának képessége és azok betartásának biztosítása az egyik legfontosabb, amellyel a pedagógusnak rendelkeznie kell. Az emberi közösségek azért is működnek, mert vannak bizonyos keretek és korlátok, amelyeken belül az ember mozog. Az iskolákban sok olyan tanulóval találkozhatunk, akik az érzelmi vagy szociális fejlődésben sajátos fejlettségi szinten vannak, gyakran vannak nehézségeik ezeken a területen. Egyrészt bármilyen okból megsértik a határokat, másrészt olyan keretre van szükségük, amely biztonságot nyújt számukra. A korlátok megállapításának módja viszont döntő jelentőségű. (Birgid Krüger, Tirsch, Strecker, & Prauser, 2013)

Hogyan kell kezelni azokat a tanulókat, akiknek viselkedését nem tudjuk elfogadni?

Ezeket a következőképpen lehet összefoglalni:

- Összetartó közösségek építése egy csoporton belül megfelelő tanulói aktivitásra alapuló munkamódszerekkel
- A szabályok közös kialakítása az oktatók és a tanulók között, azok hatékonyságának folyamatos felülvizsgálata és szükség esetén megváltoztatása.
- Az elvárások és a korlátok átláthatósága
- A különböző módszertani megoldások kiegyensúlyozott használata a különféle tanulói igények kielégítése érdekében
- A több irányú észlelés elősegítése (több érzékkel történő tanulás, cselekvésorientáció)
- Kognitív és fiziológiai folyamatok összekapcsolása (a mozgás és játék lehetőségeinek többféleképpen történő integrálása)
- A terem kialakítása az egyéni igények figyelembevételével. Az oktató és a tanulók számára az aktív cselekvésre ösztönző helyszín kialakítása. Több oktatási módszert támogató, variálható környezet megléte az oktatót is motiválja a módszertani eszköztárának bővítésére
- Segítő szakemberek aktív és közös munkája egy csoport foglalkoztatása során
- Oktatók számára elegendő idő a felkészülésre. Csoportra szabottan tudja megtervezni az oktatási tevékenységeket (feszültség-relaxáció). Valamint motivált legyen a tananyaggal kapcsolatban! Az oktatást holisztikus tanításként értelmezze, ne tananyag átadásként!
- A tanulók számára megfelelő vizualizáció alkalmazása. A tanulók a lecke menetének ismeretét az idő és a hely megjelölésével olyan keretként érzékeljék, amely biztonságot nyújt számukra. A külső strukturálás segít

a tanulóknak a belső struktúrájuk kialakításában, a támogatás és az orientációjuk megtalálásában. (Bergsson & Luckfiel, 2011)

- Dicséretet és pozitív visszajelzést adjon a konkrét pozitív viselkedésért.

Az óra témájának megtervezésekor célszerű úgy megszervezni, hogy az érzelmileg befolyásolja a gyerekeket. Ez olyan motivációt teremt, amely minden gyermekek számára hasznos. Ez történhet például egy könyvrészlettel, történettel, egy olyan gyakorlattal, amely fejlettségi szintjüknek megfelelően szólítja meg őket.

Tippek és trükkök

1. Tudatosan használja a testbeszédet (stabil testtartás és nyugodt mozgások biztosságot jelent a tanulók számára)

2. Az oktatás alatt mozogjon az tanár a szobában, de figyeljen a másik személyes zónájára)

3. Az oktatás helyszínét úgy alakítsa ki, hogy beszélgetést tudjanak folytatni a tanulók

4. Használja a 4 fül modellt (a tanulói viselkedés gyanús provokatív részeivel nem, csak az üzenet tényszerű vonatkozására reagál, az egyéb tartalmat figyelmen kívül hagyja) (Thun S. v., 2018)

5. Használja a meghökkentés pedagógiai erejét (olyasmi megtétele vagy mondása, amire a diák nem számít)

6. Az érvényes szabályok tárgyalásakor fontos az irányelvek betartása is:

- Helyezze a szabályokat pozitív megfogalmazásokba
- Kerülje a segédigéket
- Használjon rövid mondatokat és gyermekek számára megfelelő szavakat
- Biztosítsa az elkötelezettséget az „én” vagy „mi” szavak használatával
- Pozitív visszajelzés a szabályok betartásáról

Összefoglalás

„Elég realista vagyok ahhoz, hogy tudjam, nem érhetek el minden diákot. De elég optimista vagyok ahhoz, hogy minden reggel rászánjam magam, és megpróbáljam.”

Preston Morgan

A könyvben válaszokat kerestünk arra vonatkozóan, hogyan gondolkodhatunk a középfokú oktatásban a felnőttképzésben másképpen, hogyan helyezhetjük át a fókust a tudás, az ismeretek átadásáról az emberre, akit (szak)emberré kívánunk nevelni. Hogyan tudunk kimozdulni megszokott gondolkodási és módszertani vágányainkról, amelyek már kiüresedtek és miképpen tudjuk évről évre élettellel telivé varázsolni, megújítani saját tanítási szokásainkat?

Hivatásunkhoz fűződő legbensőbb hajtóerők után kutatva felfedezhetjük, az egész rólunk szól, értünk van. Mi nevelődünk, mi 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 melegebbük, 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 a tartalomra kíváncsiak, hisz hamar tanulnak, ha megvan a cél. A lángot akarják vinni legelőre. Ehhez meg saját tüzük, akaratuk felébresztése szükséges. Ez egy benső folyamat, csak küzdelem árán érhető el, olyan, mint egy születés, önmagukra, céljaikra való ráébredés. Ebben várják a legnagyobb segítséget. Emberi értő, őket figyelő támogatásunk nélkül olyanok, mint egy alvó és elveszett nemzedék. Ezért soha ne feledjük, hogy ránk bízta magukat. „Álmaikon lépdélünk”.

Ez bennünket, tanárokat is éltetni fog. Ez lesz a táplálékunk saját tanulási utunk során.

A jövőben ezért nagy szükség lenne tanári közösségek együtt gondolkodására. Azonos tanulókat, résztvevőket tanítók találkozására és a tanítási folyamatban megélt élmények megbeszélésére. Problémák megoldásának együttműködő keresésére. Szakmai tudásunk is együttműködésben épül, hiszen hajlamosak vagyunk beszűkülésre. Sok impulzust adhatunk egymásnak és sokat tanulhatnánk egymástól. Diákjainktól szintúgy. Továbbá időt adhatnánk kutatói igényeknek. Időt és teret. Ugyanis ez a munka egészen más és más képességeket kíván. Jól teljesíteni csak úgy lehet, ha időt adunk ennek a munkának és elmélyedésnek. A szakmai fejlődésnek is. Egyszerre nem tudunk részt venni a tanításban, a kutatásban, a szakmai közéletben hasonló minőségben. Ha ilyen intenzitással tanítunk, mint a fent említett részvétel, teljes időnket, személyiségünket lefoglalja. Nagy stressz faktor egy intézményben oktató életében viszont, ennek fel- és elismertségének hiánya. Viszont az egyéb szakmai és tudományos követelményelvárás kizárólagos. Ennek valódi kínját megélheti sok oktató nem tudván mindezen elvárásnak igazán megfelelni. Valamelyik területen mindig kevesebbnek érezheti magát. Ez az integritás, amely szakmai, tudományos-elméleti és oktatói teljességet eredményes, mindegyik szerepbe való behelyezkedést és sikereket ad, keveseknek áll birtokában.

Rá kell döbbenünk, 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. Jelenleg az egyéb szakmai és tudományos követelményelvárások a kizárólagos minőségi mutatók. Így az előbbieken említett terület fejlesztését -az elvárások hiányában- önmagunk belső indíttatásából kell megtenni.

Javaslatunk lenne mindhárom követelményelvárás teljesítéséhez több időt rendelni, lehetőséget teremtve ezáltal arra, hogy mindhárom területen jártasnak és sikeresnek érezhesse magát az oktató. S mivel egy képesség kiérleléséhez, egy szerepre való felkészüléshez különböző területek megismerésére van szükség. Így ciklusokban képzelnénk el az egyetemi, felnőttképzési oktatónak a felkészítését. Tanulmányai befejezése után szükség lenne a szakmába való behelyezkedésre, szakmai felkészültség gyakorlatorientálttá tételére.

Ez legalább három különböző szakaszt jelent:

- szakmai gyakorlat saját szakterületeken
- tudományos növekedés, amikor a saját szakterület valamilyen valós problémáján gondolkodva, azt megjobbítani való szándék által

vezérelve, egy tudományos témán dolgozni és felkészülni a kutatói pályára, melynek végeredménye lehetne a PhD.

- tanári, oktatói, képzői hivatásba való belenövekedés. Ez vízvázasztó lehetne sokak számára. Itt kiderülne kinek melyik életpálya vonzóbb: a kutatói, vagy az oktatói. Ettől kezdve választani lehetne a felsőoktatásban: inkább a kutatói, vagy inkább az oktatói létet, mint további elfoglaltságot és alaphivatást. Így egy egyetemi közösségben megoszlanának a felelősségvállalások, a szakmai, tudományos felkészültségek magasabb fokán állók és a szakmai – oktatói, pedagógiai irányt jobb képességekkel művelők, a jövő nemzedéket nevelők között. Folyamatos megújulást adhatna a két tábor együttműködése és egymástól tanulása. Pl. a szakmából érkezők integrálása, új élettel teli szakmai impulzusok felvétele, a kutatói és oktatói pályára való felkészítésük, hogy későbbiekben választható legyen a számukra legtöbb sikert és fejlődést hozó irány.

Ezek markáns irányok és talán megvalósításuk a gyakorlatban küzdelmes. Mégis azt gondoljuk, jelenkori lehetőségeink tartalmazzák ennek csírait.

Az emberek közötti kommunikáció során egyszerre két folyamat zajlik, az egyik az emberek között, a másik az emberen belül, a megfelelő, helyes kommunikáció során pedig egyszerre vagyunk összhangban önmagunkkal és az adott szituáció jellegével. Ez igaz egy pedagógiai folyamatra is. (Thun S. v., 2018) Így fontos, hogy a tanuló személyiségéhez legmegfelelőbb módszert kell választani. A modell egységbe foglalja a személyiségre épülő több irányú lehetőségek pedagógiai rendszerét. Érezhetjük mindegyik fontosságát, szükségességét. Egy egyensúlyra törekvést javasol a pedagógus munkájában. Az a fontos, hogy mindegyik típus érezzen támogatást és fejlesztő követelményt ugyanazon tanulási folyamat során. Ez nagymértékben segíti a bevonódást és aktív részvételt. Ezt tudatosan előkészített tantárgyi követelményrendszerrel és egy személyes részvétellel érhető el. Egyszerre van szükség a helyes korlátok felállítására és a szabadság megadására. Egyszerre kell távolságot teremteni a kihívást jelentő fejlesztő követelmények állítása során és közelséget adni a bátorítás, bizalom és kísérés folytán, hogy a tanulók sikeresen tudják megélni a folyamatot. Fontos az előre megtervezett strukturált felépítettség és fontos a rugalmasság, hogy impulzusait, kéréseit fogadva, újra gondolva, együtt is alakíthassák tanítványainkkal.

Bármilyen életkorú és élethelyzetű fiatal tanításakor -minden tanulási vagy fegyelmezési problémánál nem csak a pedagógusoknak, hanem a szülőknek is segítséget nyújt a rendszerbe való gondolkodás. (Rogers, 2014)

Az ellentétes kíválmak feszültségében hihetetlen alkotói impulzivításra tehet szert a pedagógus, amely valóban motiváló képzőnek és résztvevőnek egyaránt. Ez a rendelkezésre állás viszont komoly személyes jelenlét és igénybevétel. Az erre való felkészülés szintén. Az első lépés e felé felismerni saját irányultságát a pedagógusnak. Majd elismerni a többi irányultság létjogosultságát és értékeit. Ez fontos lépés saját személyiségének nyitottságának megőrzéséhez, további integrációra és fejlődésre ad lehetőséget. Majd a tanulási és tanári hozott mintáinkon való gondolkodás szükséges. (Gordon, 2016) Ez a modell, amely a tanulót és az ő személyiségtípusának megismerését helyezi a fókuszpontba, fontos súlypontja lesz képzői, oktatói munkának. Ezért nagyon fontos, hogy teljes személyiséggel vegyen részt az oktató a tanítási és tanulási folyamatban és erre készítse fel tanítványait is.

Hivatkozások

- 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.
- Balázs, L. (2014). *Érzelmi intelligencia a szervezetben és a képzésben*. Miskolc: Z-press Kiadó Kft.
- Baracsi, Á. (2011). Pedagógusok érzelmi intelligenciája. In J. Karlovitz, & J. Torgyik, *Vzdelávanie, výskum a metodológia*. Forrás: <http://www.irisro.org/pedagogia2013januar/0511BaracsiAgnes.pdf>
- Barkley, R. (2006). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford.
- Barkley, R.A.; Murphy, K.R. (2010). Deficient emotional self-regulation in adults with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *ADHD Relat Disord* 4, 5–28.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R., & Parker, J. (2000). *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baron-Cohen, W. S. (2004). The Empathy Quotient: An Investigation of Adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism, and Normal Sex Differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 163-175. Forrás: https://www.researchgate.net/publication/304424998_The_Empathy_Quotient_An_Investigation_of_Adults_with_Aspberger_Syndrome_or_High_Functioning_Autism_and_Normal_Sex_Differences
- Berg, I. K., & und Shilts, L. (2001). *Handbuch für lösungs(er)schaffende Strategien im Unterricht*. Winterthur: ZLB Zentrum für lösungsorientierte Beratung. Forrás: <https://docplayer.org/57613-Einfach-aber-nicht-leicht.html>
- Bergsson, M., & Luckfiel, H. (2011). *Umgang mit „schwierigen“ Kindern*. Berlin: Cornelsen Scriptor GmbH & Co.KG.

- Birgid Krüger, B., Tirsch, D., Strecker, S., & Prauser, C. (2013). *Impulse für erfolgreiches pädagogisches Handeln zur Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen*. Weimar: Gutenberg Druckerei GmbH. Forrás: www.thillm.de
- Bollokné Panyik, I. (1999). *Gyermeknevelés – Pedagógusképzés*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Boyatzis, R. E., Cowan, S. S., & Kolb, D. A. (1995). *Innovations in professional education: Steps on a journey to learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bracett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 780-795.
- Bredács, A. (2009). Az érzelmi intelligencia és fejlesztése az iskolában – különös tekintettel a tehetséggondozásra. *iskolakultúra*. Forrás: http://real.mtak.hu/58104/1/17_EPA00011_iskolakultura_2009-5-6.pdf
- Brokenau, P., & Ostendorf, P. (1993). NEO-Fünf-Faktoren-Inventar (NEO-FFI) nach Costa und McCrae. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, VOL. 28, NO. 2.
- Buda, B. (1985). *Az empátia- a beleélés lélektana*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Claxton, G. (2005). *An intelligent look at Emotional Intelligence*. London: The Association of Teachers and Lecturers.
- Cliffordson, C. (2001). Parents' judgments and students' self-judgments of empathy: The structure of empathy and agreement of judgments based on the interpersonal reactivity index (IRI). *European Journal of Psychological Assessment*. Forrás: <https://psycnet.apa.org/record/2001-14900-004>
- Corbisiero, S., Stieglitz, R., & Retz, W. &. (2013). Is emotional dysregulation part of the psychopathology of ADHD in adults? *ADHD Atten Def Hyp Disord* 5, 83–92.
- Csepele, G. (2001). *Szociálpszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó. Forrás: https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_s_zocialpszichologia/ch07s04.html

- Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow*. Budapest: Akadémiai Kiadó Zrt.
- Davidson, R., Jackson, D. C., & Kalin, N. H. (2000). Emotion, plasticity, context and regulation: Perspectives from affective neuroscience. *Psychological Bulletin*, 126(6), 890-909.
- Davis, H. M. (1980. January). A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *Journal of Personality and Social Psychology*.
Forrás:
https://www.researchgate.net/publication/34891073_A_Multidimensional_Approach_to_Individual_Differences_in_Empathy
- 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
- Dhani, P.; Sharma, T. (2016. 07.). Emotional intelligence; history, models and measures. Forrás:
<https://www.researchgate.net/publication/305815636>
- 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
- Erpenbeck, J. (2010). Vereinfachung durch Komplexität. Persönlichkeitseigenschaften und Kompetenzen. . *Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin*, (108) 79–91.
- Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (2015). *Four-Dimensional Education*. Boston, MA.: Center for Curriculum Redesign.
- Faltas, I. (2017. 03 04). Three Models of Emotional Intelligence. Forrás:
<https://www.researchgate.net/publication/314213508>
- Ferch, G. (2001. július-augusztus). Az érzelmi intelligencia szerepe a nevelői munkában . *Új Pedagógiai Szemle*. Forrás:
<https://ofi.hu/tudastar/erzelmi-intelligencia>
- Forrai, M. (2010). Az érzelmi intelligenciának, a megküzdő-képességnek és a családi háttér szerepének vizsgálata és a tanulmányi eredményességgel

- történi összehasonlítása a különböző típusú iskolákban tanuló serdülő diákok körében. Pécs: PTE. Forrás:
<https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/15187/forrai-marta-phd-2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Furnham, A. (2012. February). *Emotional Intelligence* . Forrás:
 researchgate.net:
<https://www.researchgate.net/publication/221923485>
- Fülöp, E., & Devecsery, Á. C. (2012). Az érzelmi bevonódás és a kiégés összefüggései pszichiáter rezidensek körében. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 13 (2012) 2, , 201—217. Forrás:
<http://real.mtak.hu/58159/1/mental.13.2012.2.6.pdf>
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences. The theory in practice*. New York: BasicBooks.
- Gáspár, C., & Kasik, L. (2015). A szociálisprobléma-megoldás, az empátia és a szorongás kapcsolata serdülők körében. *Iskolakultúra*, (25. évfolyam, 2015/10. szám). Forrás: <http://real.mtak.hu/34834/1/05.pdf>
- Goleman, D. (1997). *Érzelmi intelligencia*. Budapest: Háttér Kiadó.
- Goleman, D.; Boyatzis, R.E. & Rhee, K.S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory. In J. Bar-On, & P. D.A., *Handbook of Emotional Intelligence* (old.: 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gordon, T. (2016). *P.E.T. A szülői eredményesség tanulása*. Balatonendréd: Gordon Kiadó.
- Gramm, S. E. (2012. 12). The enneagram and schulz von thun's Psychology of differential communication. *The Enneagram Journal*.
- Guillén, L. (2007). Emotional intelligence: An integrated approach. *Facultad de Psicología, Universidad de Málaga*. Málaga, Spain. Forrás:
reme.uji.es/articulos/EI_An_Integrated_Approach.doc
- Gurieva, S., & Redlich, A. (2019). Development and construction of a four-dimensional instrument in working groups Advances in Social Science. *Education and Humanities Research, volume 331*. Forrás:
<https://www.atlantis-press.com/proceedings/ismge-19/125912479>

- Guskey, T. R., & Sparks, D. (1991). What to consider when evaluating staff development. , . *Educational Leadership*, 49 (3), 73—76.
- Harold, R. H., & Trudi, L. V. (1990). Changing Learner Behavior Through Environmental Education . *The Journal of Environmental Education*, Volume 21, 1990 - Issue 3.
- Haydon, T., Leko, M. M., & Stevens, D. (2018). Teacher stress: Sources, effects, and protective factors. . *Journal of Special Education Leadership* , 31 (2).
- Hoffman, I. (1991). Empátia,társas kogníció és morális cselekvés. In K. Zs.(szerk.):, *Morális fejlődés,empátia és altruizmus.Szöveggűjtemény.* (old.: 43-71). Budapest : Eötvös 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.
- Houten, v. C. (1993). *A felnőttképzés, mint az akarat felébresztése*. Berlin: Verlag Freies Geistesleben.
- Jung, C. G. (2010). *Lélektani típusok*. Budapest: Sclar Kft.
- Kádár, A. (2012). Az érzelmi intelligencia fejlődése és fejlesztésének lehetőségei óvodás- és kisiskoláskorban. *PedActa, Volume 2, Number 1*.
- 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
- Katonai E. R. (2009). Mindenki megküzd valamivel...” - A stresszel való megküzdési módok genetikai komponenseinek vizsgálata. Budapest: ELTE PPK. Forrás: <https://docplayer.hu/20824785-Mindenki-megkuzd-valamivel.html>
- Ken Robinson, K. (2011). *Out of Our Minds: Learning to Be Creative*. Capstone. doi:ISBN 190-731-247-1
- Klein, A. (2013). *Soft Skills für Controller. Präsentieren, moderieren, koordinieren*. München: Haufe-Lexware GmbH & Co. KG .
- Kopp, M. (1994). *Orvosi pszichológia*. Budapest: SOTE Magatartástudományi Intézet.

- Kratzer, T., Ferdinand, H., Kramer, I., & Pätzmann, J. U. (2018). *Markenpositionierung durch Archetypen: Eine konzeptionelle Analyse mithilfe eines archetypischen Positionierungsmodells*. Hochschule Neu-Ulm. Forrás: <http://hdl.handle.net/10419/178311>
- Kremer, J. F., & Dietzen, L. L. (1991). Two approaches to teaching accurate empathy to undergraduates: Teacher-intensive and self-directed. *Journal of College Student Development*, 69-75.
- Kun, B., Urbán, R., Balázs, H., Kapitány, M., Nagy, H., Oláh, A., & Demetrovics, Z. (2011). Az érzelmek mérése skála háromfaktoros modelljének adaptálása. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 449–466. Forrás: https://www.researchgate.net/profile/Bernadette_Kun/publication/277924942_Factor_structure_of_the_Hungarian_adaptation_of_Assessing_Emotions_Scale/links/5c33445792851c22a3624101/Factor-structure-of-the-Hungarian-adaptation-of-Assessing-Emotions-Scale.pdf
- Kurp, H. (2005). *Interne Supervision und Beratung*. Forrás: supervision-lueneburg: https://www.supervision-lueneburg.de/fileadmin/Artikel/Kurp-Interne_Supervision_und_Beratung.pdf.
- Kühlewind, G. (2003). *A szelíd akarat /A gondolatától a gondolkodásig, az érzettől az érzésig, az akarattól az akaratig*. Kláris Kiadó: Budapest.
- LeDoux, J. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. New York: Simon and Schuster.
- Lindemann, H. (2018). *Systemisch-lösungsorientierte Gesprächsführung in Beratung, Coaching, Supervision und Therapie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.
- Lubinszki, M. (2013). *A kiégés komplex értelmezése és prevenció lehetőségei a pedagóguspályán*. Miskolc: Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar.
- Maierhofer, S. (2016. 1.). Kommunikation anhand des Riemann-Thomann-Modells und was das mit unserem Körper zu tun hat. Freie Psychotherapie. Forrás: <https://www.vfp.de/verband/verbandszeitschrift/alle-ausgaben/73-heft-01-2016/735-kommunikation-anhand-des-riemann-thomann-modells-und-was-das-mit-unserem-koerper-zu-tun-hat.html>

- Margitics, F., & Pauwlik, Z. (2006). Megküzdési stratégiák preferenciájának összefüggése az észlelt szülői nevelői hatásokkal. *Magyar Pedagógia*, 106. évf. 1. szám, 43–62.
- Martinsa, A., Ramalhoa, N., & Morin, E. (2010. October). A comprehensive meta-analysis of the relationship between Emotional Intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, Volume 49, Issue 6,, 554-564.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*, 433-442. Forrás: <https://eclass.teicrete.gr/modules/document/file.php/IP-ERLSF116/Mayer-Salovey.1993-libre.pdf>
- Mayer, J.D.; Salovey, P. (1990). "Emotional intelligence". *Imagination, Cognition and Personality*, 185-211. Forrás: http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2014/06/pub153_SaloveyMayerICP1990_OCR.pdf
- Meifert, T., Saller, T., Sattler, J., & Förster, L. (2011). *Beraten, Trainieren, Coachen*. Freiburg: Haufe-Lexware GmbH & Co. KG.
- Mészáros, A. (2019). *Az érzelmi intelligencia és megküzdési stratégiák vizsgálata pedagógus hallgatók körében*. Kolozsvár: BBTE pszichológia MA diplomamunka.
- Mészáros, A., & Baróti, E. (2015). *(Szak)ember képzés rendszerszemléletű megközelítése a felnőttképzésben és a felsőoktatásban*. Győr: Széchenyi István Egyetem.
- Mirnics, Z. (2006). *A személyiség építőkövei* . Budapest: Bölcsész Konzorcium.
- Moreno, Z.; Blomkvist, L.D.; Rützel, T. (2004). *Pszichodráma - "az élet duplája": beszélgetések Zerka Morenóval*. Budapest: Animula.
- Myers, I. B., McCaulley, M. H., & Most, R. (1985). *A Guide to the Development and Use of the Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Nagy, H. (2009). Egy objektív érzelmi intelligenciateszt konvergens és prediktív érvényességének empirikus tesztelése. *Iskolakultúra*, 1–2.
- Nagy, H. (2012). A Salovey–Mayer-féle érzelmi intelligencia modell érvényességének elemzése. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2012/67., 105–124.

- Nagy, H. (2012). Az érzelmek mérése skála (aes-hu) faktorszerkezetének és validitásának elemzése. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 67. 3., 431–447. doi:DOI: 10.1556/MPSzle.67.2012.3.2
- Neidhard, F. (1999). *Innere Prozesse und Außenweltbedingungen sozialer Gruppen*. 3. Wiesbaden: Quelle & Meyer.
- Oláh, A. (1995). Coping strategies among adolescents: A cross cultural study. *Journal of Adolescence*, 18./4, 491–512.
- Oláh, A. (2005). *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk megismerésének módszerei*. Budapest: Trefort Kiadó.
- Peters-Kühlinger, G.; Friedel, J. (2012). *Soft Skills*. Haufe Lexware.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait Emotional Intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Psychology*, 425-448.
- Pintér, G., & Gaál, R. (2011). *Tréningcsoportok*. Szarvas: Szarvasi Ótemplomi Evangélikus Egyházközség.
- Preston, S. d. (2002). Empathy: its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*.
- Quilling, E., & Nicolini, H. J. (2009). *Erfolgreiche Seminargestaltung. Strategien und Methoden in der Erwachsenen-bildung*. Berlin: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reich-Claasen, J., & von Hippel, A. (2010). Angebotsplanung und –gestaltung. In R. Tippelt, & (. A. von Hippel, *Hand-buch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung* (old.: S. 1003-1017). Wiesbaden: VS Ver-lag für Sozialwissenschaften.
- Riemann, F. (1989). *A szorongás alapformái*. Budapest: Háttér Kiadó. Forrás: <https://www.stelliumpress.hu/fritz-riemann-a-szorongas-alapformai>
- Rogers, C. R. (2014). *Valakivé válni - A személyiség születése*. Budapest: Edge 2000 Kft.
- S., H. L., Nadeau, M. S., K., W. L., & Marz, K. (1994). The teaching of empathy for high school and college students: Testing Rogerian methods with the Interpersonal Reactivity Index. *Adolescence*, 29(116):961-74. Forrás: https://www.researchgate.net/publication/15306035_The_teaching_of

_empathy_for_high_school_and_college_students_Testing_Rogieran_
methods_with_the_Interpersonal_Reactivity_Index

- Saarni, C. (2000). *Emotional competence: A developmental perspective*. San Francisco: Jossey-Bass. Forrás:
https://www.researchgate.net/publication/232460303_Emotional_competence_A_developmental_perspective
- Salovey, P., & Sluyter, D. (1997). Emotional development and emotional intelligence. In J. D. Mayer, & P. Salovey, *What is emotional intelligence?* (old.: 3-31). New York: Basic Books.
- Scheffler, I. (1965). Philosophical Models of Teaching. *Harvard Educational Review* 35, 131–143.
- Scheusner, H. (2002). *Emotional Intelligence Among Leaders and Non-Leaders in Campus Organizations*. Forrás:
<https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/32134>
- Schönfeld, F. L. (2014). *Ehrenamtlich aktive Frauen im Natur- und Umweltschutz*. München: Dissertation Technische Universität. Forrás:
<https://forschung.hswt.de/dissertationen/67>
- Schutte, N.S., Malouff, J. M., Simunek, M., Hollander, S., & McKenley, J. . (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion*, 769.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J., et al. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 167-177.
- Sequeira, A. (2012). Human Resource Development and Higher Education. *SSRN Electronic Journal Strategic planning in educational institutions of higher learning*. Forrás:
https://www.researchgate.net/publication/256018232_Human_Resource_Development_and_Higher_Education
- Shamay-Tsoory, S. G. (2011). The neural bases for empathy. *Neuroscientist*, 17. 1. sz., 18–24. Forrás:
<https://pdfs.semanticscholar.org/b079/4ca365eabcda112ea0d729f533d716e1579d.pdf>

- Siegel, J. D. (2018). *Mindsight - Elmetudatosság - A személyes átalakulás új tudománya - Bepillantás a terápiába*. Budapest: Ursus Libris.
- Sipos, K., Sipos, M., & Spielberger, C. (1988). A test anxiety inventory általános iskolások vizsgálatára kidolgozott magyar változata. In F. Mérei, & F. Szakács, *Pszichodiagnosztikai Vademecum I/2* (old.: 136-148). Budapest: Tankönyvkiadó.
- Southam-Gerow, M. A.; Kendall, P. C. (2002). Emotion regulation and understanding Implications for child psychopathology and therapy Clinical. *Psychology Review*, 189–222. Forrás: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.460.7070&rep=rep1&type=pdf>
- Sternberg, R. (2000). "Models of Emotional Intelligence". In M. J.D., P. Salovey, & D. R. Caruso, *Handbook of Intelligence*. England: Cambridge University Press.
- Szokolszky, Á. (2004). *Kutatómunka a pszichológiában*. Budapest: Osiris Kiadó.
Forrás: https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_kutatomunka_a_pszichologiaban/index.html
- Thomann, C. (2004). *Klärungshilfe 2 Konflikte im Beruf: Methoden und Modelle klärender Gespräche. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Thomann, C., & Thun, S. v. (2001). *Klärungshilfe 1: Handbuch für Therapeuten, Gesprächshelfer und Moderatoren in schwierigen Gesprächen*. Hamburg: Rowohlt Reinbek.
- Thun, S. v. (2018). *Hiteles és helyzethez illő kommunikáció - Személy, szituáció és belső csapat*. Budapest: Háttér Kiadó.
- Thun, S. v., & Friedemann. (2006). *Miteinander Reden 1 – Störungen und Klärungen*. Hamburg : Rowolth Taschenbuch Verlag .
- Tóth, A. (2019. január. 11.). Ezek a tanárok hiányoznak az iskolákból: miért választja ilyen kevés férfi ezt a pályát? *Eduline*. Forrás: https://eduline.hu/kozoktatas/20190110_meg_mindig_keves_a_ferfi_tanar_az_iskolakban

Wilker, A. (2014). Der Weg zu einem erfolgreichen Team praxis ergotherapie. *Praxis ergotherapie*, 80-83. Forrás: <https://coachu-os.de/wp-content/uploads/2013/04/ergo-02-14-Wilker.pdf>

Yogis, G. J. (2008). The Educational Theory of Augustine of Hippo. Villanova: Villanova University. Forrás: [www1.villanova.edu › pagecontent › download_0 › file.res › Yogis](http://www1.villanova.edu/pagecontent/download_0/file.res/Yogis)

Ábrajegyzék

1. ábra: A tanulás folyamatában megjelenő és leküzdendő akadályok	28
2. ábra: Az érzelmi intelligencia 3 ágú modellje Salovey, P. és Mayer, J.D. alapján	42
3. ábra: Salovey és Mayer rendszere és az egyes részekhez tartozó cselekvéssorok.....	44
4. ábra: EQ modellek rendszere	47
5. ábra: Az EQ összetevői	49
6. ábra: Western Reserve University utánkövetéses vizsgálata	51
7. ábra: Az empátia percepció-akció modellje	59
8. ábra: A négy személyiségtípus elhelyezkedése	81
9. ábra: Az F-R teszthez alkalmazható koordinátarendszer	89
10. ábra: Az első példa gravitációs pontjának grafikus megjelenítése.....	90
11. ábra: A második példa gravitációs pontjának grafikus megjelenítése	91
12. ábra: A Riemann-Thomann modell lehetséges archetípusai	93
13. ábra: Az egyes archetípusok jellemzői	95
14. ábra: A közelség típusú gyermek támogató és fejlesztő pedagógiai környezete.....	105
15. ábra: A távolság típusú gyermek és fejlesztő pedagógiai környezete.....	108
16. ábra: Az állandóság típusú gyermek támogató és fejlesztő pedagógiai környezete.....	111
17. ábra: A változás típusú gyermek támogató és fejlesztő pedagógiai környezete.....	113
18. ábra: Viselkedési jellemzőkre alapuló, tanulói aktivitást növelő oktatási módszerek rendszere - Fritz Riemann (FR) személyiség dimenziókra építve...	116
19. ábra: Riemann-Thomann modell.....	121
20. ábra: Big Five modell	122
21. ábra: MBTI modell	123
22. ábra: A Riemann-Thomann modell kommunikációs vetülete.....	124

23. ábra: Schulz von Thun féle 8 kommunikációs stílus	128
24. ábra: Schulz von Thun kommunikációs párjai	131
25. ábra: Emberi kommunikációs alaptípusok Riemann-Thomann rendszerben	136
26. ábra: Az oktatásban résztvevők lehetséges kommunikációs pozíciói	140
27. ábra: Az oktatásban résztvevők relatív kommunikációs pozíciói	141
28. ábra: A Riemann-Thomann rendszerben megjelenő közösségi formák	148
29. ábra: Egy iskolai csoport ábrázolási lehetősége a Riemann-Thomann rendszerben.....	151
30. ábra: Csoportszerepek az FR rendszerben	157
31. ábra: Oktatói kompetencia modell Meifert és társai munkája nyomán	170
32. ábra: Cselekvési ciklus Reich-Classen 2010 alapján	172
33. ábra: A külső és a belső tanácsadó attitűd, nehézség és könnyebbég kapcsolata a Riemann-Thomann rendszerben.....	177
34. ábra: Az oktatásban használható tanácsadás formák	179

Táblázatok

1. táblázat: Az érzelmi intelligencia kutatásának felosztása (Mayer szerint).....	41
2. táblázat: A tanítási stratégiák alkalmazása a három területen	101
3. táblázat: Schulz von Thun féle 8 kommunikációs stílus jellemzői	129
4. táblázat: Az alapvető törekvések erősségei és nehézségei.....	145
5. táblázat: Közösség építés fázisai az F-R teszt segítségével.....	154
6. táblázat: Csoportszerepek az oktatási folyamatban	158

Melléklet

F-R Teszt

Név:		
Nem:	Életkor:	Email cím:

Ön négy kérdéssort talál! Kérjük négyfokú skálán, 0-4-ig értékelje önmagát!

- 0 – „egyáltalán nem jellemző rám”;
- 1 – „inkább nem jellemző rám”;
- 2 – „inkább jellemző rám”;
- 3 – „jellemző rám”
- 4 – „igaz rám, én is így cselekszem” – et jelent.

Kérjük, hogy spontán és gyorsan az első gondolat erejével töltsse ki a kérdőívet és igyekezzen ne a vágyott, hanem a valós érzés, vagy állapot szerint kitölteni!

Sor	S - KÉRDÉSSOR	Pont
1	Jobban szeretem a feladataimat önállóan végrehajtani.	
2	Maximális teljesítményre törekszem.	
3	A legtöbb helyzetben képes vagyok érvényesíteni az akaratomat.	
4	Döntések előtt szeretem látni a dolgok logikai láncolatát, az ok-okozati összefüggéseit.	
5	Számomra fontos a siker!	
6	Másokkal úgy szeretek dolgozni, ha a feladatköröket egyértelműen lehatároljuk.	
7	Nehezen adom fel.	
8	Igyekszem a dolgokból a lehető legtöbbet kihozni.	
9	Természetes, hogy nehéz helyzetekben is vállalom a felelősséget saját dolgaimért.	
10	Nehéz helyzetekben is vállalom ellenvéleményemet.	
	ÖSSZESEN	

Sor	D - KÉRDÉSSOR	Pont
1	Nyitott vagyok.	
2	Általában jól alkalmazkodom.	
3	Maximálisan figyelek a környezetemre.	
4	Érdekel, hogy mit érez és gondol a másik ember.	
5	Képes vagyok elfogadni a másik ember érzéseit.	
6	Szeretek együtt dolgozni másokkal.	
7	Szeretek segíteni másoknak.	
8	Ha lehetséges, kerülöm a konfliktusokat.	
9	Könnyen megbízom másokban.	
10	Általában könnyen építek jó kapcsolatokat.	
	ÖSSZESEN	

Sor	K - KÉRDÉSSOR	Pont
1	Szeretem a feladataimat előre átgondolva megtervezni.	
2	Szeretem, ha a dolgok rendben vannak.	
3	Feladataimat nagyfokú gondossággal és precizitással végzem el.	
4	Zavar, ha a dolgok nem úgy mennek, ahogy előre elterveztük.	
5	A váratlan, meglepetésszerű dolgok rendszerint feszültté tesznek.	
6	A megbeszélte időpontokat, határidőket betartom.	
7	A részletekre nagy körültekintéssel figyelek.	
8	A kiszámíthatóság alapvetően fontos másokkal való együttműködésben.	
9	Szeretem a feladataimat a megszokott módon végezni.	
10	Nehezen viselem a magam és mások hibáit.	
	ÖSSZESEN	

Sor	H - KÉRDÉSSOR	Pont
1	A nagyfokú precizitást igénylő monoton, rutinszerű feladatokat ha lehet, kerülöm.	
2	Zavar, ha mindennek egy előre megadott terv szerint kell haladnia.	
3	Szeretem a kihívásokat.	
4	Szeretem a spontán dolgokat.	
5	Szeretem a feladatok megoldásait mindig újszerű megoldásokkal tarkítani.	
6	Vallom, hogy a zseni a káoszon is jól átlát.	
7	Szeretek új ötletekkel előállni.	
8	Fontos, hogy mindig történjen valami új.	
9	Szívesen megváltoztatom az előírásokat.	
10	Alapvető igényem, hogy szabadságomban ne korlátozzanak.	
	ÖSSZESEN	

Saját értékeim:

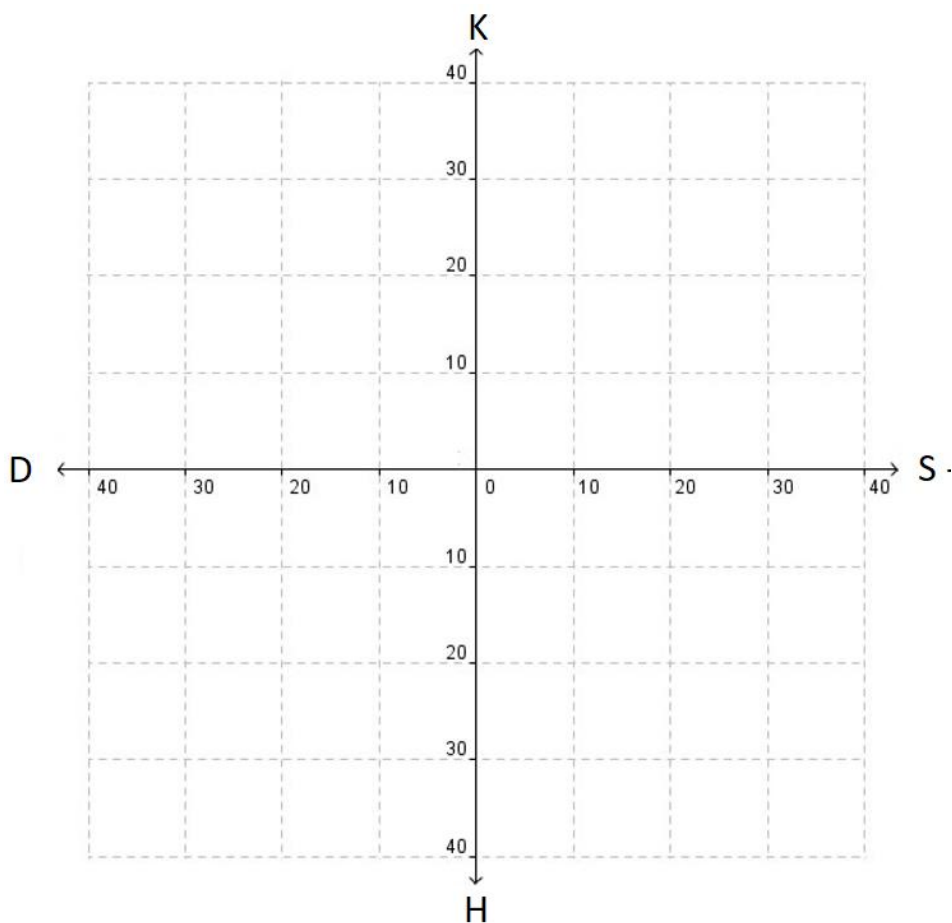
S: ____ pont

D: ____ pont

K: ____ pont

H: ____ pont

A teszt kiértékelése, grafikus ábrázolása



Az F-R teszthez tartozó koordinátarendszer