

Dr. Mészáros Attila

Egyetemi szervezeti és módszertani fejlesztési lehetőségek

kutatások-kísérletek-innovatív megoldások



avagy, egy kutató tapasztalati tanulása

2021

Dr. Mészáros Attila

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

avagy, egy kutató tapasztalati tanulása

Tudományos tanulmánykötet

Győr

2021

Tartalom

1. Nyilatkozat	6
2. Bevezetés.....	7
3. A pedagógiai-szakmai útkeresés fontosabb irányvonalai, területei és állomásai	11
3.1. A kutatómunka behatárolása	11
3.2. Az tudományos pályám fontosabb állomásai	11
3.3. Közéleti tevékenységeim	12
3.4. Kapcsolódó fontosabb külföldi konferencia részvételeim	14
4. A tudományos munkásság elméleti-gyakorlati fókuszpontjai, diszciplináris beágyazottsága	15
5. A tanulmánykötet tudományos tézisei, a kutatások eredményei	18
Az oktatás integratív alap törvényszerűségei.....	18
A gondolkodási korlát	20
Az érzési korlát.....	22
Az akarat korlát	24
A kutatás kérdésfeltevései, hipotézisei	27
Tézisek értékelése.....	28
6. Kutatási és fejlesztési eredményeim. Tanulmányok gyűjteménye az integratív szemléletű oktatásfejlesztési lehetőségekről.....	33
6.1. Nemzetközi példák a Tanárképző Központok új szerepköreire és az egyetemi oktatási innovációkra	33
Bevezetés.....	33
6.1.1. „Center of Excellence” és a Tanárképző Központok kapcsolata	34
6.1.2. Oktatói minőségfejlesztési törekvések a Houston Egyetemen	36
6.1.3. Duisburg-Essen Egyetem képzései és a tanárképző központjának szerepe.....	39
6.1.4. A müncheni Ludwig-Maximilian Egyetem Tanárképző Központ speciális képzései	44
6.1.5. Egyetemi humán erőforrás fejlesztésének innovatív megvalósulásának formái Németországban	46
Összefoglalás	54
Irodalomjegyzék	55
6.2. Hazai felsőoktatás intézmény szervezeti kultúrájának vizsgálata és fejlesztése.	56
Bevezetés.....	56
6.2.1. A kutatás módszertana.....	59
6.2.2. A kutatás eredményei	62
Összefoglalás, kitekintés.....	65
Irodalomjegyzék	65
6.3. Oktatói szerepek tudományos vizsgálata a Széchenyi István Egyetemen	67
Bevezetés.....	67
6.3.1. A RaDar modellen alapuló kutatás célja.....	67

6.3.2. A RaDAr módszertan	68
6.3.3. Kutatás menete	71
6.3.4. A kutatás eredményei	72
6.3.5. A kutatás további eredményei - Összehasonlítás.....	73
6.3.6. Az egyetemi oktatókkal kapcsolatos elvárások.....	74
Összefoglalás	80
Irodalomjegyzék	80
6.4. Vertikálisan felépített, strukturált egyetemi képzések oktatók számára.....	81
Bevezetés.....	81
6.4.1. A képzési struktúra kutatási alapjai.....	82
6.4.3. Az egyetemi oktatók számára megtervezett módszertani képzések.....	85
6.4.4. A módszertani képzések kialakításának elvi alapja	86
6.4.5. A módszertani blended learning kurzusok képzési stratégiája	87
6.4.6. A módszertani képzések leírásai elemei.....	88
Összefoglalás	94
Irodalomjegyzék	95
II. rész - Hallgatók érzelmi intelligenciájának mérése és fejlesztésének lehetősége a felsőoktatásban....	96
6.5. Az érzelmi intelligencia fejlesztésének lehetőségei a felsőoktatási képzésekben	97
Bevezetés.....	97
6.5.1. Az érzelmi intelligencia modelljei.....	98
6.5.2. Az érzelmi intelligencia vizsgálati módszerei	104
6.5.3. Érzelmi intelligencia fejlesztése a felsőoktatásban	105
6.5.4. Az empátia, megküzdés és az érzelmi intelligencia kapcsolata	108
Összefoglalás	113
Irodalomjegyzék	114
6.6. EQ vizsgálatot a pedagógushallgatók körében.....	117
6.6.1. Vizsgálati módszer és eljárás.....	117
6.6.2. A kutatáshoz alkalmazott mérőeszközök bemutatása	118
6.6.3. Résztvevők adatállományának az elemzése.....	123
6.6.4. Eredmények bemutatása	126
6.6.5. Következtetések	127
Összefoglalás	128
Irodalomjegyzék	129
6.7. A pedagógus hallgatók EQ fejlesztési folyamata után növekszik az érzelmi használatához szükséges értékei (Fantáziaskála, Perspektíva felvétel, Empátia törődés) és csökken a személyes distressz értéke	130
6.7.1. A kutatás célja, hipotézisei.....	130
6.7.2. Résztvevők adatállományának az elemzése.....	131

6.7.3. A felkészítő folyamata, leírása.....	132
6.7.4. Hipotézisek vizsgálata és értékelése	143
Összefoglalás	146
Irodalomjegyzék	147
6.8. A pályán lévő oktatók és a nappali tagozatos hallgatók EQ értékeinek és megküzdési faktorainak összehasonlító vizsgálata	148
6.8.1. A kutatás célja, hipotézise	148
6.8.2. Résztvevők adatállományának az elemzése.....	148
6.8.3. Statisztikai feldolgozás	151
6.8.4. Eredmények bemutatása, hipotézisek értékelése	152
Összefoglalás	161
Irodalomjegyzék	163
6.9. A kutatásokra épülő tantárgyi adatlap fejlesztése	164
Összegzés, a továbbfejlesztés lehetőségei.....	169
Következtetések	170
Irodalomjegyzék	172

1. Nyilatkozat

Alulírott, Mészáros Attila, a Széchenyi István Egyetem és a Pannon Egyetem egyetemi docense kijelentem, hogy jelen habilitációs tanulmánykötetet meg nem engedett segítség nélkül, saját magam készítettem, a munkámban csak a megadott forrásokat használtam fel. Minden olyan részt, melyet szó szerint vagy azonos értelemben, de átfogalmazva más forrásból átvettem, egyértelműen a forrás megadásával megjelöltem.

A handwritten signature in blue ink, reading "Mészáros Attila", is positioned above a horizontal dotted line.

Dr. Mészáros Attila
egyetemi docens

Győr, 2021. 11. 15.

2. Bevezetés

„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 XXI. század oktatási környezete számos helyen megváltozott. Eltűntek az információszerzés előli akadályok, virtualizálódott, digitalizálódott a tanítás és tanulási 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 elegendők, 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 tetteknek 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 bízottaknak. Egy tudományos fokozat megszerzése és az anyagi biztonság megteremtése önmagában váltak céllá. Az egyetlen 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 egyenletrendszer 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 érvényesekor, 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 gyakorlatorientáltnak 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.

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 a 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)

3. A pedagógiai-szakmai útkeresés fontosabb irányvonalai, területei és állomásai

3.1. A kutatómunka behatárolása

A munkámat befolyásolta az a kettősség, amely már az alapidiplomámat is jellemezte. Gépészmérnök-mérnökstanár. A tanári, oktatói pályán eltöltött évek és a munkaerőpiacon eltöltött időszak kettőssége. A pedagógiai módszertanok megváltoztatása a szervezetfejlesztési feladatok kettőssége.

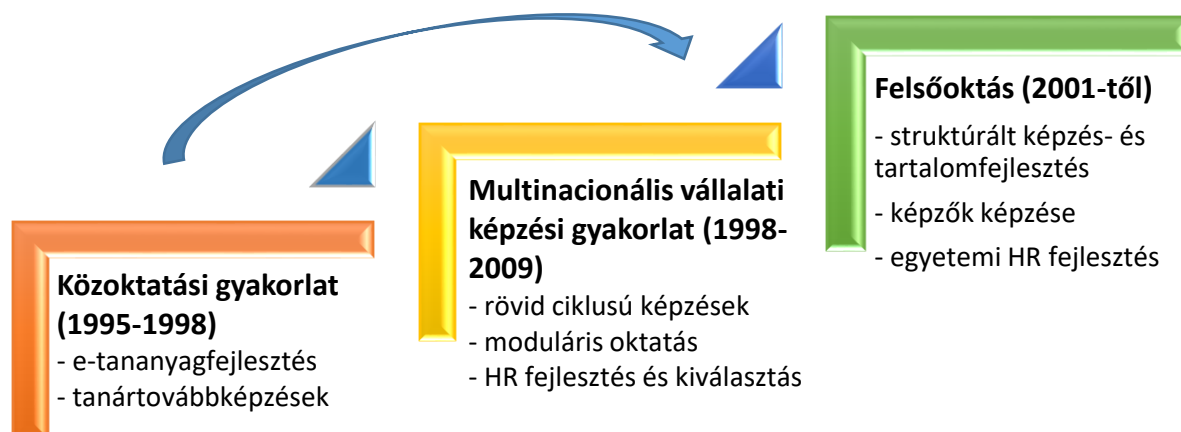
Úgy érzem, hogy ez a két terület nem kioltja egymást, hanem erősíti. A középfokú képzettségem segített a nagyvállalati munkában, valamint a gimnáziumban eltöltött tanári időszakom, valamint a vállalatoknál kifejtett képzői, szervezetfejlesztői munkám segítette a felsőoktatásban a hitelességemet.

Az, hogy a Dunaújvárosi Főiskolán óraadóként, a Nyugat-magyarországi Egyetemen adjunktusként, a Széchenyi István Egyetemen és a Pannon Egyetemen docensként dolgoztam segített abban, hogy szélesebb látásmóddal tudjak egy felsőoktatási intézmény szervezetfejlesztéséhez kapcsolódni.

A pszichológusi végzettségem pedig segített abban, hogy olyan módszertani rendszert dolgozzak ki, amely az EQ fejlesztést is magába foglalja.

3.2. Az tudományos pályám fontosabb állomásai

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



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

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

A munkaerőpiaci és a felsőoktatási kutatásaimnak kézzelfogható eredményei lett. Kiépült és bevezetett egy innovatív strukturált rövid ciklusú oktatóképzési rendszer (módszertani, témacentrikus, személyiségfejlesztés), egyetemi vezetőképzési struktúra, egyéni önismereti képzések, pedagógiai tartalmú előadássorozatok, e-tananyagok. Ezt az oktatók elfogadták és motiváltak lettek. Bizonyíthatóvá vált, hogy az, ami egy nagyvállalati munkavállaló számára adott és motiváló, az egy egyetemi szférára is adaptálható. Azóta több egyetemen megtörtént ennek a multiplikálása. Kifejezetten pozitív visszacsatolás volt a pedagógiai végzettséggel nem rendelkező oktatók részéről, akik tudtak csatlakozni a folyamathoz és számukra egy mérőrendszer segítségével érthetővé vált az oktatás módszertan jelentősége.

A Széchenyi István Egyetemen elkészült e-tananyagok száma: 125 db. Az általam vezetett képzéseken közel 350 fő vett részt. A képzési rendszer disszeminációja 6 egyetemen történt meg, ahol részeit adaptálták a saját szervezetükbe.

3.3. Közéleti tevékenységeim

Mindig is fontosnak tartottam a közéleti tevékenységet. Azt gondolom, hogy a szociokulturális környezetem részére vissza is kell adni, amiért segítette a fejlődésemet.

A legrégebben Magyar Pedagógiai Társaság tagja lettem, majd az MTA köztestületi tagja. Végül 2013-tól az MTA VEAB Szociológiai munkabizottságának a tagja. Ezt a testületet 2018 óta vezetem, szervezem a közös kutatásaikat.

Fontos küldetésemnek tartom, hogy a megszerzett tudásom multiplikáljam az oktatásban. Ennek speciális oldala, hogy 2015-től képzem a határon túli magyar pedagógusokat. Valamint 2015-ben vendégoktató voltam a Selye János Egyetemen.

Külföldi oktatási kapcsolatom az RMPSZ-el van. A Romániai Magyar Pedagógus Szövetség képzője vagyok.

Eddigi képzéseim a határon túli pedagógusok számára:

- 2015 - romániai szakoktatók továbbképzése – Székelyudvarhely (30 óras)
- 2016 - romániai szakoktatók továbbképzése – Nagykároly (30 óras)
- 2017 – pedagógus továbbképzés – Csíkszereda (30 óras)
- 2017 – pedagógus továbbképzés – Szováta (30 óras)
- 2018 – pedagógus továbbképzés – Sepsiszentgyörgy (30 óras)
- 2018 – pedagógus továbbképzés – Csíkszereda (30 óras)
- 2018 – osztályfőnökök továbbképzése - Szováta (30 óras)
- 2019 - romániai szakoktatók továbbképzése – Nyárádszereda (30 óras)
- 2019 - romániai óvónő és tanító továbbképzés – Szováta (60 óras)
- 2019 - romániai óvónő és tanító továbbképzés – Gyergyószentmiklós (30 óras)
- 2020 – pedagógus továbbképzés – Sepsiszentgyörgy (30 óras)
- 2020 – pedagógus továbbképzés – Kolozsvár (30 óras)
- 2021 - Tehetségigéret, általános iskolások továbbképzése – 30 óra online
- 2021 - Tehetségigéret, általános iskolások továbbképzése - Szováta

Ezen kívül 2015-2019 között minden évben egyhetes magyarországi továbbképzést szervezetünk határon túli pedagógusok részére Győrben. A továbbképzések 1 hetesek voltak. Az 5 év alatt közel 120 pedagógus érkezett Magyarországra Erdélyből, Felvidékről, Délvidékről, és Kárpátaljáról.

Az általam vezetett egyetemi képzési rendszer egyik továbbfejlesztése volt 2017-2019-ben a Corvinus Egyetemen lezajlott doktoranduszok és témavezetőinek a pedagógiai, módszertani továbbképzése.

Valamint 2020 óta a DOSZ szervezetben lévő doktoranduszok számára tartok módszertani továbbképzéseket.

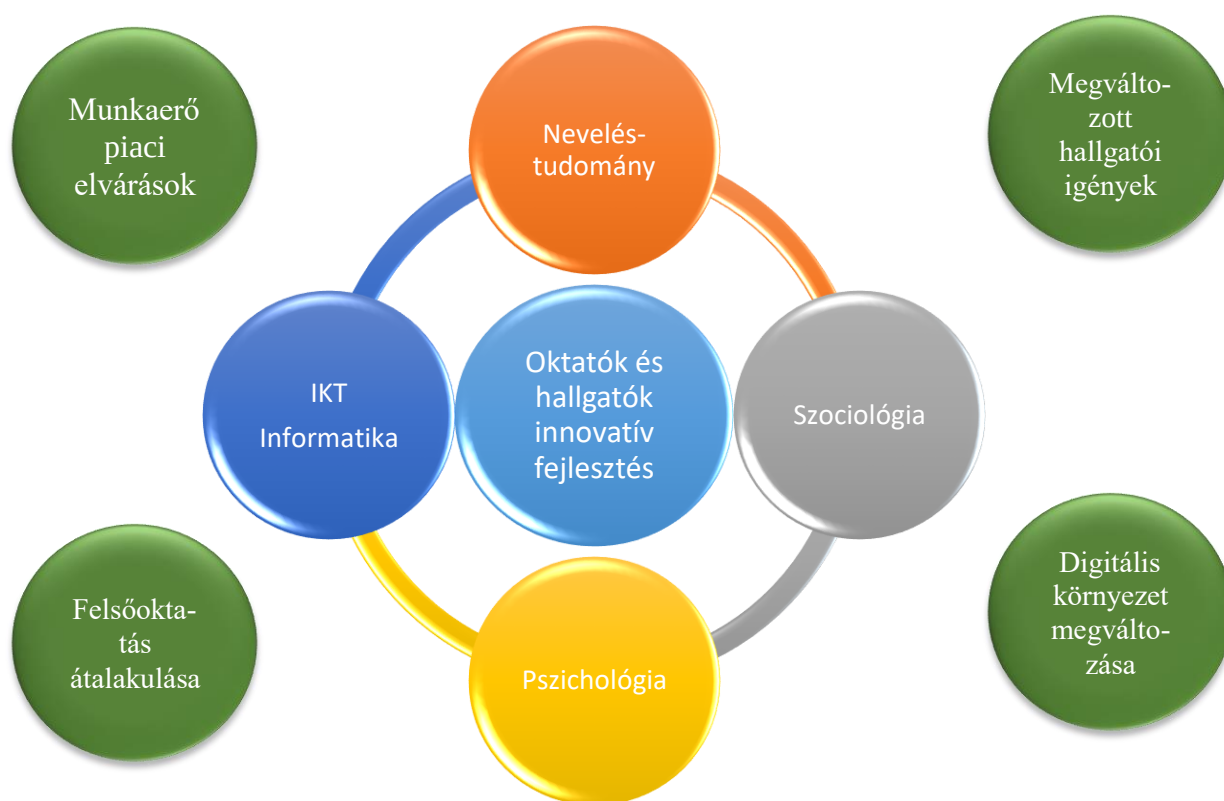
Úgy gondolom, hogy a felsőoktatás és a tanártovábbképzések területén szükség van még az általam kutatót és fontosnak tartott szervezetfejlesztési és módszertani képzések bővítésére, fejlesztésére.

3.4. Kapcsolódó fontosabb külföldi konferencia részvételeim

- V. Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia Slovakia, Sturovo 15-16 januar 2017
- Proceedings of the AHFE 2017 International Conferences on Human Factors in Management and Leadership, and Business Management and Society July 17–21, 2017, The Westin Bonaventure Hotel, Los Angeles, California, USA
- 10th Research/Expert Conference with International Participation (2017) Neum, Bosznia-Hercegovina: University of Zenica
- Proceedings of the AHFE 2016 International Conference on Human Factors, Business Management and Society July 27-31, 2016, Walt Disney World®, Florida, USA
- The Fourth Conference Maintenance Zenica, (2016) Bosznia-Hercegovina: University of Zenica (2016)
- Tanulás és fejlődés: A IV. Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia Komárno, Szlovákia 2016. február 21-23
- 9th Research/Expert Conference with International Participation (2015) Neum, Bosznia-Hercegovina: University of Zenica (2015)
- The 3rd Conference Održavanje - Maintenance (2014) Zenica, Bosznia-Hercegovina: University of Zenica
- 8th Research/Expert Conference with International Participation (2013) Zenica, Bosznia-Hercegovina: University of Zenica
- Questions and Perspectives in Education Slovakia, Sturovo 20-22 June 2013

4. A tudományos munkásság elméleti-gyakorlati fókuszpontjai, diszciplináris beágyazottsága

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



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

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

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

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

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

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

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

A kutatások azt sugallták, hogy egyesek sikeresebbek a karrierjükben, mint mások, még akkor is, ha egyenlő oktatási és tapasztalati lehetőségeik vannak (Scheusner, 2002). Ezen eltérések egyik magyarázata az IQ és az EQ közötti különbségekhez vezethet. Az IQ jellemzi az értelmi kompetenciákat, vagy a képességét arra, hogy a tudást a döntések meghozatalában és az új helyzetekhez való alkalmazkodásban alkalmazza. Az EQ egyik megfogalmazásban az érzelmi és társadalmi kompetenciák vagy az érzelmi kifejezések önmagában és másokban történő azonosításának képessége. (Goleman, 1997) Tehát az érzelmi intelligencia a legegyszerűbben úgy fejezhető ki, hogy képesek vagyunk felismerni és szabályozni az érzelmeket magunkban és másokban, hogy hatékony döntéseket tudjunk hozni.

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

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

5. A tanulmánykötet tudományos tézisei, a kutatások eredményei

Az összeállított tanulmánykötetnek alapjai az integráció. Hiszek abban, hogy egy oktatási rendszert, intézmény összes elemét meg kell mozdítani ahhoz, hogy érdemi eredményeket és tartós változásokat érjünk el.

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 szemben 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 megfejtésére 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, támogatják 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.

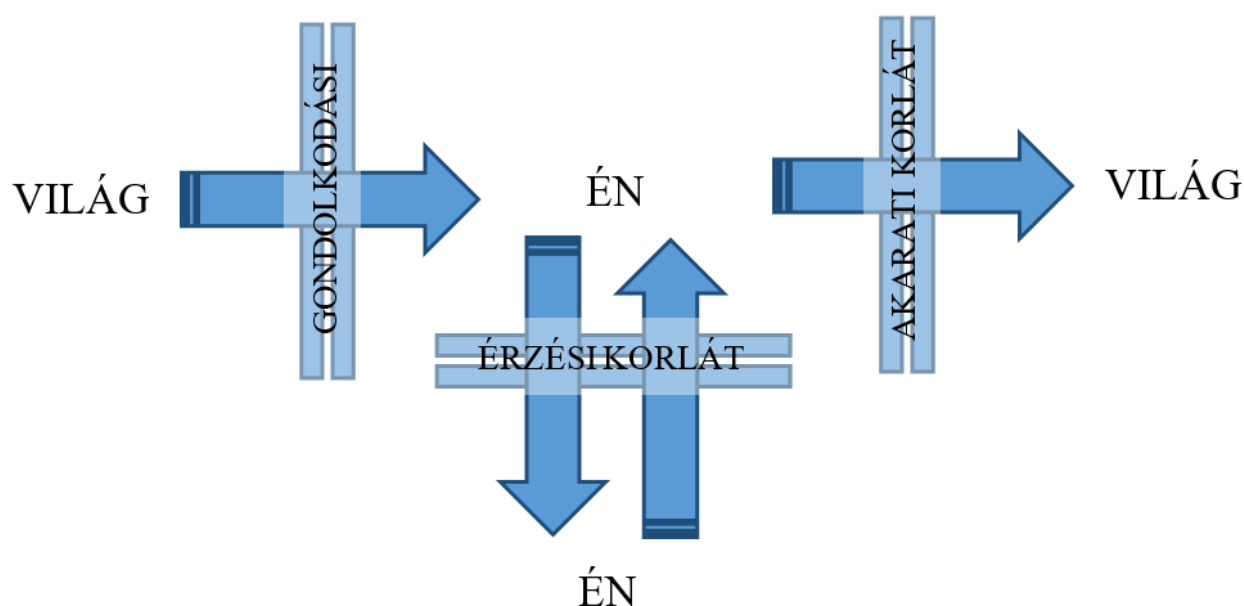
A második alaptörvényszerűség a tanulási folyamat során felébredő ellenállásokon való folyamatos munkálkodáson alapszik úgy, hogy mindhárom korlátot ugyan akkorának ismerjük el. Ezen ellenállások, mint három akadály nyilvánulnak meg a gondolkodás-érzés és akarat világunkban. Úgy éljük meg, mint legyőzhetetlen 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 akaraterő 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)

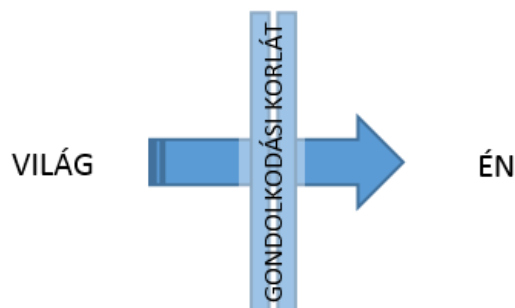
Ezért rendkívül fontos alap törvényszerűség az oktatásban és a tanulási folyamatban a három ellenálláson: a gondolkodási korláton, az érzés korláton és az akarati korláton való folyamatos kiegyenlített munkálkodás. Ezt az egyensúlyt nehéz megteremteni, mivel az ember maga is hajlamos egyik-másik korlát túlhangsúlyozására. Viszont a képzési szintereken 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 tanulóknál.

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



5.1. 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 korlátaikat. 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 öltözeke. A cél az ablakpárkány. Annak a szülőnek, aki már végignézte ezt az építkezést, amikor a játékeit, 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 az odaadás érzése, tisztelet a világ dolgai és a másik ember iránt. Valamint gyermeki rácsodálkozás és az értékek felismerésének képességét adja.

Érdeemes 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 ténytet 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 szeretetképeség morális erőit építi fel, amely a másik énnel való mély együttérzésen és empátián alapul.

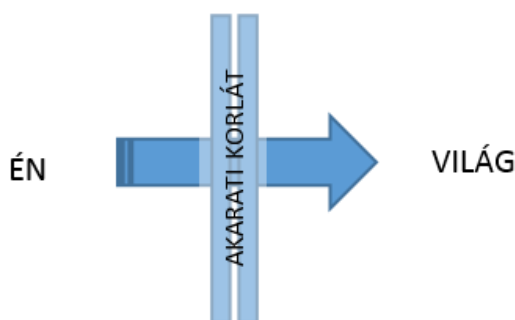
A gondolkodási és érzelmi korlát sokszor össze is adódik. Példaként említhetnénk a felnőttkori ADHD-s eseteket. A három gyermekkorban meglévő klasszikus jellemző, a figyelmetlenség, a hiperaktivitás és az impulzivitás csak részlegesen jelennek meg a felnőttek lehetséges tüneteinek teljes spektrumában. 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 akarat korlát



Az akarat ellenállás alapjellege a szorongás, amely rejtetten él bennünk. Az akarat korlát egyfajta cselekvési korlátot jelent. Ez az én és a világ kapcsolata. A bennünk munkáló alkotási vágy, jobbitási szándék olyan akarat 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 ezen korlátnál akaratbénulás lép fel, amely gátolja a cselekvést és megakadályozza azt, hogy aktívan közelítsük meg a gondolati, érzésszerű és akarat ellenállásokat. Képző intézményekben sokszor az a tapasztalatunk, hogy tanítványaink tanulási akaratuk 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 elevenességének, 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 énben, 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 bölcssek, akik mindentudói voltak az adott tudományterületnek és előírták a szigorúan szabályozott tanulási utat a tanítványuknak, diákjuknak, 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-résztevő 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 érzelmei dominánsak a fejlesztő folyamatban. Sokszor

hallgatjuk, hogy nem szeretem, utálok, 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.

A kutatás kérdésfeltevései, hipotézisei

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

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

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

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

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

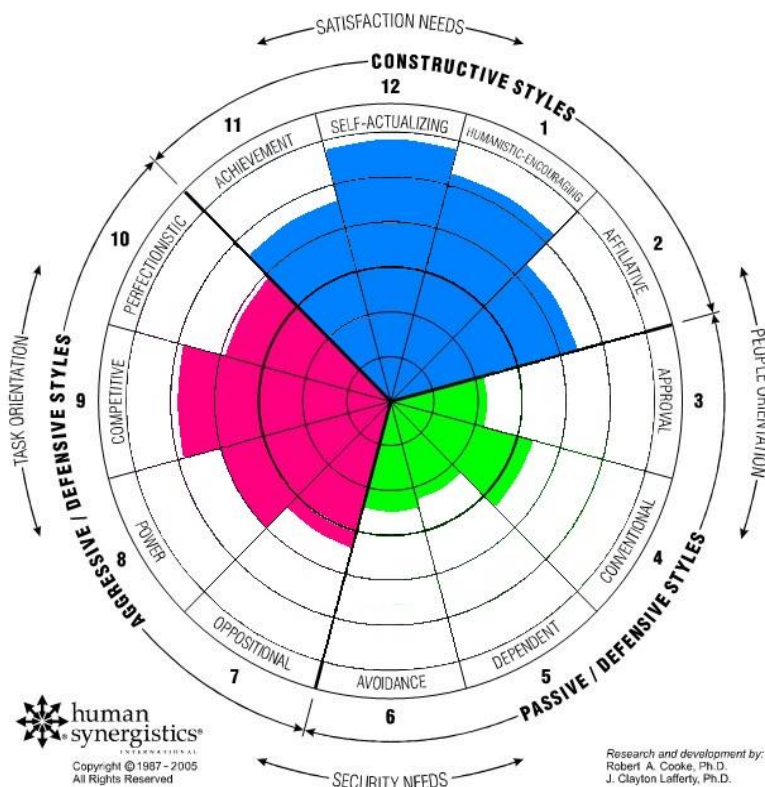
1. *Hipotézis: Lehetséges valid módon egy felsőoktatás szervezeti kultúrájának vizsgálata és fejlesztése.*
2. *Hipotézis: A pedagógiai végzettséggel nem rendelkező oktatók módszertani felkészültsége vertikálisan felépített rövidciklusú képzésekkel javítható.*
3. *Hipotézis: Az alacsonyabb EQ-val rendelkező hallgatók megküzdési stratégiáinak faktorai, viselkedéskészlete eltér a magasabb EQ-val rendelkező társaiktól.*

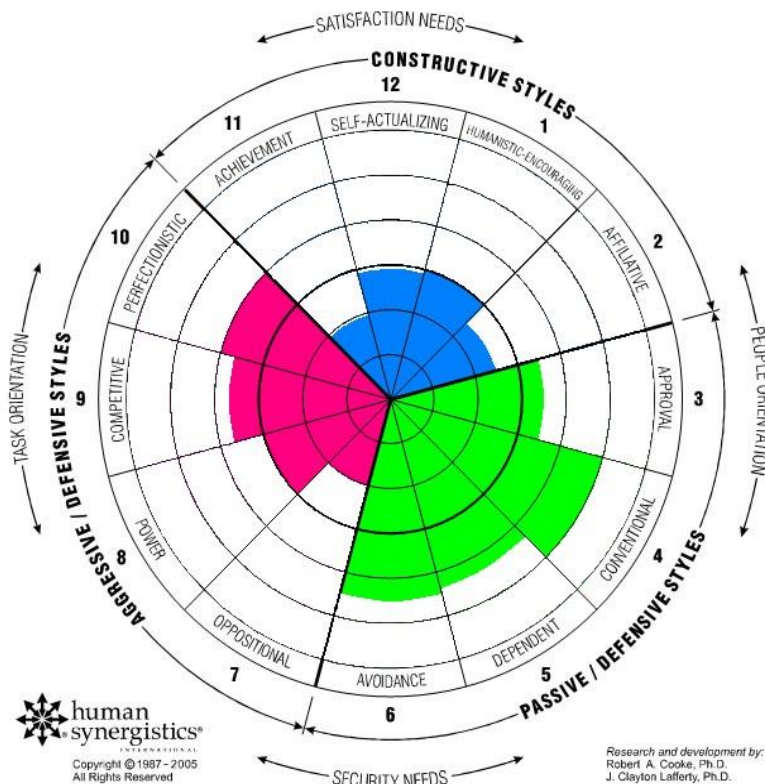
4. *Hipotézis: A pedagógushallgatók EQ fejlesztési folyamata után növekszik az érzelmi használatához szükséges értékei (Fantáziaskála, Perspektíva felvétel, Empátia törődés) és csökken a személyes distressz értéke*
5. *Hipotézis: A pályán lévő oktatók megküzdési stratégiái különböznek a nappali tagozatos hallgatók megküzdési faktoraitól*
6. *Hipotézis: A pedagógus nappali képzésben résztvevő hallgatók érzelmi intelligenciája szignifikánsan eltér a már a pályán lévő pedagógusokétól.*

Tézisek értékelése

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

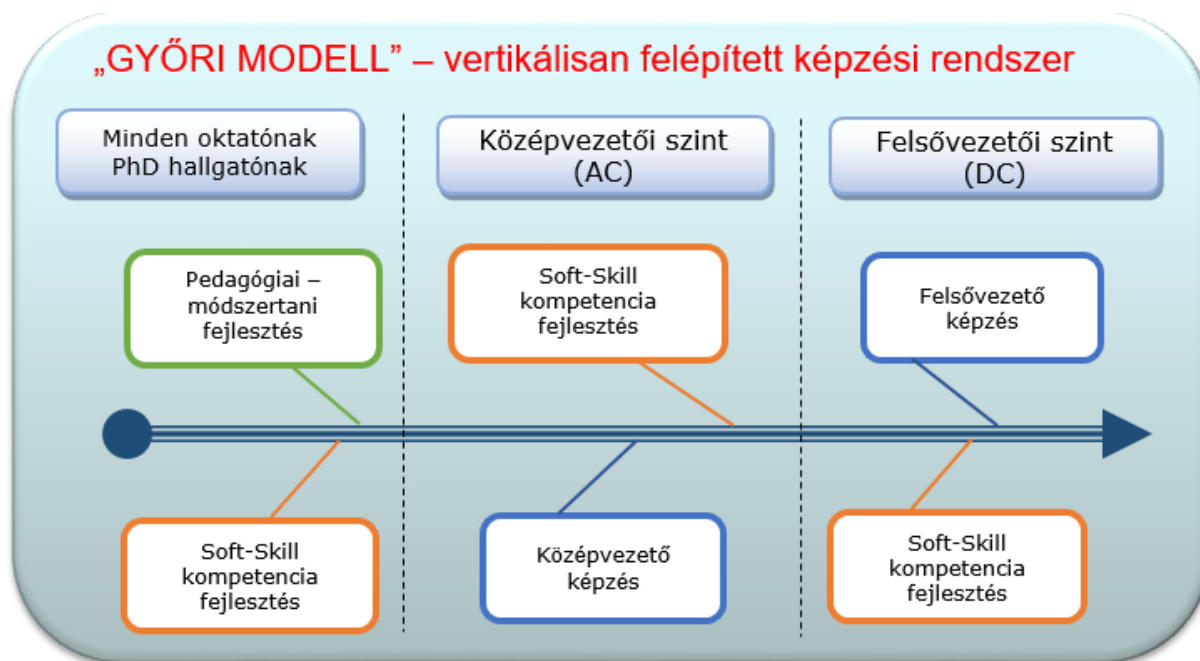
1. hipotézis igaznak bizonyult. A kérdőíves kutatás egy munkaerőpiaci szereplőhöz hasonlóan megmutatta, milyen az adott szervezet kultúrája. Sőt, a fejlesztési különbség mutatkozott a meglévő és a vágyott kultúra között. Ez azért volt fontos, mert egy egyetem erre tudja építeni a HR fejlesztési tervét.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





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

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



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

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

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

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

Az alacsony EQ-ival rendelkezők esetében erős szignifikancia különbség figyelhető meg az MMPK feszültségkontroll és az EQ-i általános hangulat alskála között. Valamint szignifikáns korreláció van az MMPK támaszkérés és az EQ-i interperszonális alskála és az MMPK feszültségkontroll és az EQ-i interperszonális alskála között. Összevetve a két csoport konkrét EQ-i alskáláinak értékét az látszik, hogy a magasabb EQ-i értékkel rendelkezők átlagos eredményei magasabbak, mint a másik csoportba tartozók. (5.1.1. táblázat)

5.1.1. táblázat: A két csoport alskáláinak átlagértékei

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

Az **4. hipotézis** részben bizonyult igaznak. 12 fős kísérleti pedagógus hallgatói csoportot szerveztünk. A célunk az volt, hogy a fejlesztő folyamat során növekszik az érzelmek észlelése és kifejezése, érzelmek használata a problémamegoldásban, érzelmek szabályozása értékek. Valamint az EQ értékeik szignifikánsan javulni fognak. A preteszt és a posztteszt összehasonlítását a leíró statisztikák elemzésével kezdtük. Megnéztük, hogy az SSRI értékeit. (5.1.2. táblázat)

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

skálák			Mérés	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Érzelmek kifejezése	észlelése	és	Preteszt	23	34	29,92	3,704
			Posztteszt	23	35	31,17	3,614
Érzelmek problémamegoldásban	használata	a	Preteszt	26	37	29,92	2,906
			Posztteszt	29	37	31,33	2,348
Érzelmek szabályozása			Preteszt	25	33	29,33	2,348
			Posztteszt	25	33	29,33	2,348
EQ összesen			Preteszt	80	95	89,17	4,726
			Posztteszt	82	97	92,33	4,774

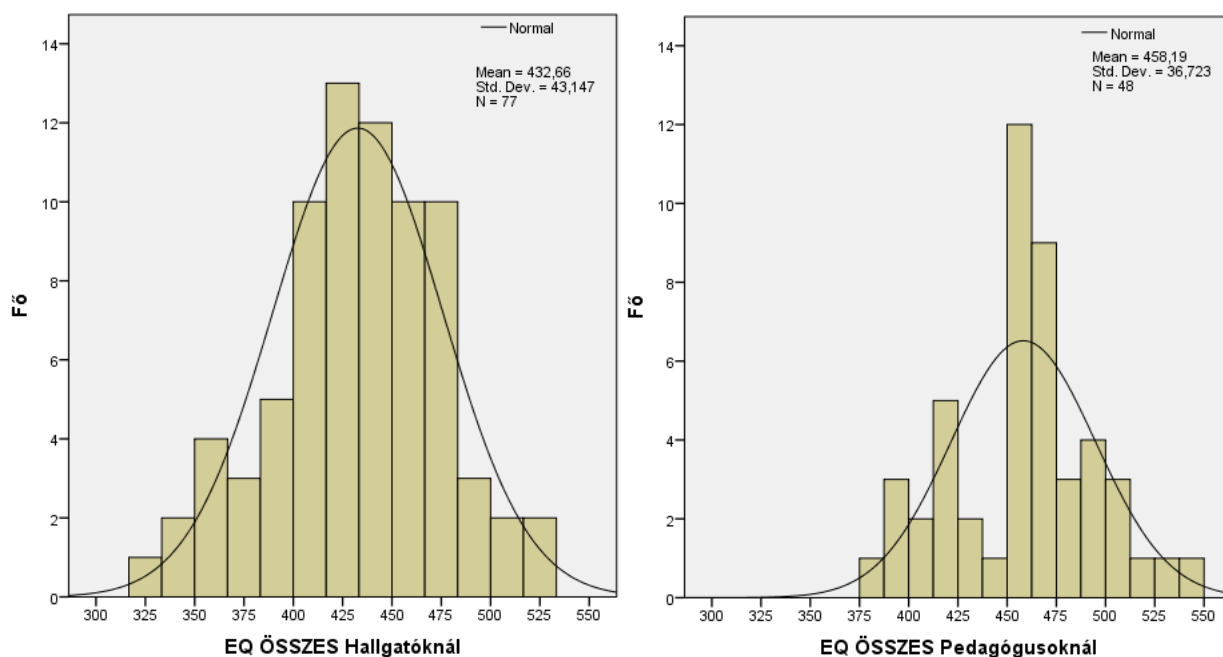
Látható, hogy a posztteszt EQ-i értékei 11 főnél javulást mutattak, 2 főnél nem tapasztaltunk változást a preteszt értékekhez képest. Az elvégzett független mintás T-próba alapján kijelenthetjük, hogy a leíró statisztikák mellett viszont statisztikailag szignifikáns különbség nincs a két mérés EQ értéke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

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

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

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

A **6. hipotézis** bizonyításához a két vizsgált csoportot a Bar-On féle EQ-i valid kérdőívvel mértük. Az EQ értékekben eltérés mutatkozott. Az elvégzett független mintás t-próba alapján kijelenthetjük, hogy statisztikailag szignifikáns különbség van a két csoport EQ-i összesített értékei között. A hallgatók (átlag= 432,6 szórás= 43,14) és a pályán lévő pedagógusok (átlag= 458,19, szórás=36,72) csoport érzelmi intelligencia értéke (EQ-i érték) között szignifikáns különbséget találtam. t(123)= -3,401 p=0,001 effect size = -0,670



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

Összegezve tehát megállapíthatjuk, hogy a pedagógushallgatók számára hatékony oktatási formák és módszereket érdemes olyan irányba változtatni, hogy az érzelmi intelligenciájuk is növekedjen a képzésük során. A vizsgálat másodlagos eredményei azt mutatják, hogy hatékonyabb az EQ fejlesztés még az egyetemi időszakban, mint később. Ez a fejlesztés megvalósulhat külön tantárgyi keretek között, vagy az egyes tantárgyakba integrálva. A kutatásom eredményeként elkészítettem egy ilyen tárgyat és évek óta megtartom a hallgatóimnak. Ennek az attitűdnek az eléréséhez azonban az oktatóknak is célszerű fejlődni. Az oktatói fejlesztéseknek van strukturált megoldása. Több 100 oktató képzése után látható, hogy igény is van rá. Ehhez szükséges az egyetemi szervezeti kultúrának is változni. Az elmúlt időszakban végzett kutatásim azt bizonyítják, hogy a három terület fejlesztését együtt érdemes elvégezni. Ha az oktatók látják a szerzetük céljait, erősségeit, fejlesztési irányait, akkor a saját motivációjuk is megjelenik az egyéni fejlődés irányában. Az egyetemi humán erőforrás fejlesztésnek legalább módszert kell magába foglalni. Az egyéni fejlesztő folyamatokat, amikor az oktató védett környezetben tud fejlődni. Ezek lehetnek tanácsadások, coachingok, melyek hasonlóan működnek, mint a munkaerőpiacon. A második módszer a csoportos tanulás. Ezek lehetnek rövidciklusú képzések, tréningek, amelyek szakmai, nyelvi vagy személyiségfejlesztésre koncentrálnak. Ehhez érdemes egy transzparens képzési struktúrát bemutatni. Valamint, van olyan oktató, aki a fejlődését egy előadás meghallgatásával tudja elképzelni. Itt lehet tematikus előadóesteket és egyéb online programokat felépíteni. Ezek hatására változhat az oktatók tanítási attitűdje, módszertani diverzifikációja. Ezt a fejlesztő munkát már a PhD képzésben kellene elkezdeni. Ehhez is készítettem egy programot.

6. Kutatási és fejlesztési eredményeim. Tanulmányok gyűjteménye az integratív szemléletű oktatásfejlesztési lehetőségekről

Ezekben a fejezetekben a téziseimet alátámasztó kutatásaimat mutatom be. Ezen kívül elkészült a kutatási eredményekre alapozott könyvem, melynek címe: Többféleképpen vagyunk jók - Riemann-Thomann személyiség dimenziók integratív szemléletű pedagógiai megközelítése. Ez a könyv tartalmazza azt az új pedagógiai szemléletet, módszertant, melynek segítségével a pedagógiai végzettséggel nem rendelkező oktatók is javítani tudják a munkájuk hatékonyságát.

6.1. Nemzetközi példák a Tanárképző Központok új szerepköreire és az egyetemi oktatási innovációkra

Bevezetés

Csakúgy, mint a sikeres vállalkozásoknál, az egyetemek esetében is egyre inkább tudatosul, hogy a sikeres jövő záloga nem csak az infrastruktúrában keresendő, hanem a munkavállalók motiváltságában és ennek a támogatásában, ösztönözésében. Kijelenthető hogy, az oktatók kompetenciái a legfontosabbak egy egyetem minőségében. Szükség van tehát egy olyan támogató környezet megteremtésére, amelyben a kiemelkedő tudósok, kiváló oktatók szívesen dolgoznak. Számos kérdés merül fel. Hogyan lehet ezt megvalósítani? Hol jelenhet meg egy tanárképző központ ebben a folyamatban? Milyen új szerepek hárulhatnak e központokra, ha az egyetem komolyan veszi ezeket a szervezeti egységeket?

Sok szakember számára még ma sem egyértelmű, hogy a felsőoktatásban oktatni az egy külön szakma, mely tanulható és ennek a minősége nem függ egyenes arányban az oktató szakmai felkészültségével. A műszaki felsőoktatásnak ráadásul komoly konkurenciája a munkaerőpiac, a jól fizetett mérnöki állásaival. Ha megfigyeljük, hogy a munkaerőpiaci állások közül a munkavállalók egyre inkább azt választják, ahol a szakmai fejlődésüket, karrierjüket jobban támogatják, egyértelművé válik, hogy ezen irányba is nyitni kell az egyetemeknek.

A jelen tanulmányban egy angolszász és két német egyetem olyan területeit kívánom bemutatni, amelyek példát adhatnak egy magyarországi Tanárképző Központ feladatainak újragondolására, bővítésére.

Hogy néz ki egy ilyen támogató egyetemi kultúra? Prof. Dr. Dieter Frey kutatócsoportja (Department of Social Psychology, LMU) e kérdés megválaszolására tett kísérletet az elmúlt években (Frey, Peus, & Traut-Mattausch, 2005) pp.351-376. Egy jó egyetem munkaadóként egy érték-orientált munkahelyi és vezetési kultúrával rendelkezik, olyan környezetet teremt, amelyben a munkavállalók motiváltak, valamint ösztönzi és elismeri a kiválóságokat. Az elemzés szerint

ehhez szükség van az egyetemeken ún. kiválósági központok létrehozására (Centers of Excellence). Ezek segítik más csoportok, osztályok és szervezetek egészének működését. Ezeket a központokat a törvények nem írják elő, de ahol megvalósultak, ott az adott intézmény előnybe került a versenytársakkal szemben. Vajon lehet-e az egyetemen kiválósági központ egy tanárképző központ?

6.1.1. „Center of Excellence” és a Tanárképző Központok kapcsolata

Nézzük meg, hogy milyen „Center of Excellence” területek, kultúrák jelenhetnek meg az egyetemeken.

Benchmark és alapvető kompetencia kultúra

Minden egyetem a többihez képest a legjobb akar lenni. Ez az alapja a benchmark kultúrának. Mind az egyetem, mint egy egész szervezet, és minden kar, minden tanszék minden munkavállalójának fel kell tennie magának újra és újra a következő kérdéseket:

- Melyik egyetem a vetélytársa az adott országban és a világ élvonalában?
- Melyek a legtekintélyesebb intézmények, a legjobb kutatók a saját tudományos környezetükben?
- Mi különbözteti meg őket egymástól?
- Mi az alapja a sikernek?

A reflexióknak ezekre a kérdésekre ösztönzőleg kell hatni, hogy kiderüljön, milyen fejlesztési lehetőségeket vannak a saját hatáskörükben. Ez alapján igyekezni kell javítani a meglévő szakmai és tudományos specializációkat. Ezzel a gondolkodással a saját erősségeket lehet összefoglalni és ez már alapvetően kompetencia kultúra. Csak így garantálható, hogy megfelelő a tudományos verseny és az adott intézmény nem vész el az „átlagban”.

Csapat kultúra

Ki kell alakítani az egyetem együttműködés kultúráját annak érdekében, hogy kitűnjön a nagy átlagból. A pozitív csapat kultúra jellemezhető azzal, ha egy szervezetnek sikerül a saját szinergiáit azonosítani és használni. Ideális helyen, természetesen és heterogén módon alakulnak ki a tanszékek, szervezeti egységek, amelyek közös szabályok alapján egészítik ki egymás munkáját. Ez egy fontos alapelv, ezért kell jól kiválasztani az új alkalmazottakat, vagy jól összeállítani egy kutatócsoportot. Szélesebb szinten, a multidiszciplináris és több szervezet közötti hálózatra épített kutatócsoportok, tanszékek, vagy akár egyetemek is egyesíthetik erejüket, megoldhatják az esetleges hiányosságaikat és így léphetnek előre. Innovációs képesség ilyen kultúrában nagyon

fontos, ez képes legyőzni a konvencionális tantárgyak határait, és teret tud adni az új fejlesztéseknek.

Problémamegoldó kultúra

A problémamegoldó kultúra, az a hozzáállás, hogy megértsék, hogy a problémák inkább lehetőségek a javításra és innovációra. Ez a nézet csak azokon az egyetemeken fontos, ahol az új ötletek és kutatási módszerek alapja nem az épp aktuális pályázat előírása, hanem egy tervezett rendszer alapján megoldás-orientált megközelítések keresése. E gondolkodás alapján a megoldásokat aktívan elő kell segíteni minden szervezeti egységnek, például úgy, hogy azt az elvet követik, hogy a problémát nem csak azonosítják, hanem az megfelelő megoldásokat is kifejlesztnek.

Kreativitás és tanulási kultúra

A problémamegoldó kultúrához szorosan kapcsolódik a kreativitás kultúra. Einstein egyszer megjegyezte, hogy az ő munkájának alapja a képzelet. *„Imagination is more important than knowledge. Knowledge is limited. - A képzelet fontosabb, mint a tudás. A tudás véges.”* (Albert Einstein). A kreatív munka megköveteli, hogy a munkavállalók megkapják a megfelelő bizalmat és lehetőséget, hogy új, szokatlan ötleteket ki tudjanak próbálni. Kimutatható hogy a prosperáló egyetem alapelveiben bent kell lenni, hogy kötelesek biztosítani védett teret, hogy ösztönözzék az alkalmazottaikat a kreativitásra. Ez azt is jelenti, hogy a hibát nem büntetik, hanem a fejlesztéseknek és innovációknak a kiindulási pontjának feltételezik. A meghibásodási okok elemzése gyakran hoz új nézőpontot és megközelítést a jövőbeli fejlesztésekhez. Ez magával hoz egy új tanulási kultúrát, hogy a hibákat nem kiemelve, hanem kielemezve, lehetőséget ad arra, hogy egy hallgató, oktató megszerezze a „tudósok a bátorságát” és olyan önbizalmat szerezzen, hogy a kreativitása kiteljesedjen.

Vezetési kultúra

Egy Kiválósági Központ -Center of Excellence- egyik legfontosabb feladata a vezetési kultúra fejlesztése. Olyan elveken alapuló vezetési modell, amely képes a következő pontokkal folyamatosan motiválni az alkalmazottaikat:

- A víziók megfelelő közvetítése
- Átláthatóság (információ és kommunikáció)
- Autonómia és részvétel
- Konstruktív visszajelzést (dicséret és konstruktív kritika)
- Méltányosság
- Szakmai és társadalmi integráció

- Növekedés (személyiségfejlesztés és a jövőbeni kilátások)
- A személyes fejlődés és a tisztességes munkakörülmények
- Vezetői jó példa (emberi, szakmai)

Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy a siker záloga: egy kiváló vezetési stílust kell kombinálni egy átlátható teljesítménykövetelményi rendszerrel és tisztelettel. Létrehozni egy ilyen vezetési stílust az egyetemen, alapvetően fontos az egyetemi alkalmazottak fejlődése érdekében. Eddig számos egyetem azért nem tudott előre lépni, mert a tudományos vezetők, professzorok az ilyen irányú kompetenciákban viszonylag korlátozott mértékben voltak járatosak. A Tanárképző Központoknak az új típusú célzott képzési programokkal fontos építőkövei lehetnek az egyetemi emberi erőforrások fejlesztésében. Ez fokozottan igaz a műszaki felsőoktatási intézmények tanárképző központjaira, hisz intézményi szinten csak ott kutatják és oktatják soft-skills kompetenciákat.

A bemutatandó egyetemi példákban, ahol a fenti kultúrák megjelentek mindenütt kiderül, hogy ahol kiválóságokat ösztönző munkahelyi környezet jött létre, elkezdtek vonzani a tehetséges munkavállalókat, oktatókat és felső vezetőket, még a munkaerőpiacról is.

A Kiválósági Központok céljainak fontos részét képezik, hogy a legjobb feltételeket biztosítsa egy egyetem, hogy sikeresen megbirkózzanak az oktatók a folyamatos változásokkal, hogy folyamatosan fejlődjenek az oktatóik módszertani, pedagógiai kultúrájuk és nem utolsósorban az emberi minőségük. Ebben a modellben tisztán látható, hogy egy tanárképző központnak milyen fontos és központi szerepet kell vállalni, ha az adott intézmény komolyan gondolja a kiválóságra való törekvését.

A következőkben tekintsünk át három külföldi egyetemet, ahol ezen elvek szerint szervezik az oktatást és a képzéseket.

6.1.2. Oktatói minőségfejlesztési törekvések a Houston Egyetemen

Az egyetemet 1927-ben alapították Jogelődje a Houston Junior College (HJC). Az egyetem mára az állam első számú oktatási és kutatási intézményeként áll az élvonalban. Jelenleg több mint 35 000 diák tanul 307 graduális, posztgraduális képzésen. Az egyetem célja, hogy kiemelkedő oktatókkal és létesítményekkel vonzanak diákokat az USA-ból és szerte a világból.

Az egyetemen egy szétterjedt rendszer alapján foglalkoznak az oktatókkal és kutatókkal, mely több elemből áll.

Alkalmazottak kézikönyvének megállapításai

Az oktatók által ismert és követett dokumentum elemzése során találhattunk számos utalást az oktatók képzésének fontosságára. A kézikönyvben megemlítik, hogy az egyetem szakértők segítségével fokozza az oktatási és kulturális színvonalát.

Az egyetem 8 stratégiai alapelv alapján működik ((University of Houston - staff-handbook, 2012) p.8.):

- Stratégiai 1. elv - Intézményi kiválóság
- Stratégiai 2. elv – Hallgatói hozzáférés az egyetem összes szolgáltatásához
- Stratégiai 3. elv – Sokféleség megjelenése (erre büszke leginkább az egyetem)
- Stratégiai 4. elv – Kutatástámogatás, bevonás
- Stratégiai 5. elv - Külső partnerségek
- Stratégiai 6. elv – Oktatói minőség
- Stratégiai 7. elv – Egyetemek közötti partnerség
- Stratégiai 8. elv - Felelősség és hatékonyság (az egyetem teljes mértékben elszámoltatható az oktatási minőségért és a források hatékony felhasználásáért)

Ezek közül kiemelném a 6. alapelvet. Ezen elv szerint az oktatók és dolgozók alkotják a legértékesebb elemét az egyetemnek. Olyan karrierlehetőségeket kell biztosítani számukra, amelyek versenyképesebbé teszik az intézményt más egyetemekkel szemben. Ennek konkrét megvalósulási formái:

College Program

A College Program ((University of Houston - staff-handbook, 2012) p. 9.) egy olyan oktatási „lehetőség” mindenki számára, mely segítségével az oktatókat ösztönzi az önfejlesztésükre. A program lehetővé teszi a foglalkoztatottaknak, hogy részt vegyenek bármilyen egyetemi képzésben, tanfolyamon, mely lehet a munkához kötődő vagy szakmai előmenetel kapcsolatos továbbképzés. Erre heti legfeljebb három óra számolható el a munkaidőből. Mindössze regisztráció köteles.

Egyéni segítségnyújtás

Egyetemi alkalmazottak számára biztosítják sikerességükhöz szükséges kompetenciák (személyes, szakmai, innovációs, kommunikációs és a kulturális tudatosság) fejlesztését, képzéseket, interaktív előadások formájában.

Az egyetem teljesítményértékelési rendszerének egyik stratégiai része ez.

Létezik egy teljesítmény menedzsment központ, ahol segítenek az oktatóknak, hogy megismerjék a szervezet főbb célkitűzéseit és vegyenek részt annak elérésében. Ezek közül a legfontosabbak:

- Az oktatók megismertetése az egyetemi és tanszéki célokkal
- Az oktatók megismertetése a kölcsönösen megállapított teljesítménycélokkal és ennek mérésére szolgáló rendszerekkel
- Munkavállalói karrier és készségfejlesztése

Minden évben egyszer az említett szervezeti egység és a munkatárs egy közös munkahelyi teljesítményértékelést végez és megállapítja a következő időszak céljait.

Pszichológiai Kutató és Szolgáltató Központ

Az egyetem Pszichológiai Kutató és Szolgáltató Központja (UHPRSC) számos pszichológiai szolgáltatást kínál a munkatársak és családtagjaik részére. Alapvetően tehát ez egy mentális egészségügyi központ az egyetemen. Pszichológiai tanácsadás feladatai: (CAPS) (University of Houston - staff-handbook, 2012) p. 55).

- Krízisintervenció
- Tájékoztató és tanácsadó workshopok és szemináriumok
- Employee Assistance Program - bizalmas formában segít oktatóknál és dolgozóknál tapasztalható szorongások kezelésében, amelyek ronthatják a munkavégzés minőségét. A programban konzultációk, a problémák felmérése, nyomon követése, valamint az oktatás és a képzés szerepel.
- Munka-magánélet Egyensúlyi Program (The University of Houston's Work/Life Program, 2012) - Az egyetem Munka / Élet Programja segíti és ösztönzi oktatókat és dolgozókat a személyes és általános egészség és jó közérzet megtartására.

Ezekon kívül konkrét segítséget kínál szorongás, pánik, depresszió, személyiségzavarok és szexuális zavarok, valamint a beilleszkedési problémák, a családi viszály, a válásetén. Módszerei: egyedi, pár, család, és csoportterápia.

Képzési és Fejlesztési Szolgáltatások

A képzési és fejlesztési szolgáltatások együttműködő partnere az állam Emberi Erőforrás Minisztériuma. Célja az egyetemi oktatók hatékonyságának javítása és felkészítésük a jövőbeli munkaköri feladatokra. A központ a következő programokat végzi:

- Oktatók fejlesztése
- Szakmai orientáció
- Menedzsment fejlesztése
- Továbbképzések
- Kötelező képzés (belépő képzések és rekvalifikáció)

Átgondolva a feladatokat, számos olyan szolgáltatás van az ottani egyetemen, amit a hazai Tanárképző Központok is el tudnának látni, központi szervezeti formában.

6.1.3. Duisburg-Essen Egyetem képzései és a tanárképző központjának szerepe

Mi a személyes fejlődés az egyetemen?

A Duisburg-Essen Egyetem kiemelt célja hogy fejlesszék a hatékonyságot és a versenyképességet az intézményben és biztosítsák a munkavállalók foglalkoztathatóságát. A munkatársi fejlesztés központi gazdálkodói feladat, és jelentős mértékben hozzájárul az alkalmazottak motivációjának emeléséhez és innovatív kultúra kialakításához.

A személyzetfejlesztés a következő elemeket tartalmazza:

- Szükséglet alapú személyzeti tervezés
- Strukturált oktatások és képzések a munkavállalók részére
- Szakmai fejlesztés és támogatás, karriertervezés
- Együttműködés folyamatos javítása

Ezek a folyamatok az egyetemen rendszeresen és módszeresen megtervezettek és mindegyiket folyamatosan értékelik.

A munkatársak fejlesztésével a következő egyetemei célokat szeretnék elérni:

- Hogy biztosítsák a megfelelően képzett munkavállalókat
- Hogy ösztönözze a munkavállalók szakmai fejlődését
- Hogy megerősítse az alkalmazottak motivációját
- Hogy támogassa az egységes vezetési kultúra kialakulását
- Javítsa a belső kommunikációt
- Hogy biztosítsák az alkalmazkodás képességét a munkahelyen
- Támogassa a szakmai előmenetelt, munkahelyi rotációt
- Hozzájárulnak alkalmazottak elégedettségéhez

Képzési és szervezetfejlesztési szolgáltatások az egyetemen

A munkavállalók tanulási és a változási folyamatát az egyetemen belül központilag végzik. Mindig a résztvevők igényének megfelelő csoportos vagy egyéni módszerekkel. Fontosabb képzések, szolgáltatások (Universität Duisburg-Essen - Personalentwicklung, 2013):



6.1.3.1. ábra: Az egyetem személyzetfejlesztésének összefoglaló ábrája (forrás: <https://www.uni-due.de/peoe/personalentwicklung.php>)

A strukturált kiválasztási folyamat

Új munkavállalóról szóló személyi döntések az egyetem életében a legfontosabb és legnehezebb döntések (Universität Duisburg-Essen - Das strukturierte Auswahlverfahren, 2013). A tervezett és jól felkészült személyzet kiválasztása tehát az első előfeltétele a szakmai személyi döntéseknek. Itt egy strukturált kiválasztási eljárás alkalmazása található meg, ami minden esetben kötelező.

- A folyamat főbb szakaszai:
 - Az adott munkakörhöz szükséges mérőrendszer kidolgozása
 - Felvételi bizottság összeállítása (oktatók esetében itt mindig van a tanárképzőről 1 fő)
 - Pályázat kiírása
 - Strukturált interjúk lebonyolítása a bíráló bizottság előtt
 - Értékelés és eredményhirdetés

Új alkalmazottak képzése az egyetemen

A houstoni egyetemhez hasonlóan minden új alkalmazott e-tananyagokon keresztül és személyes segítőkkel ismerkedik meg az egyetem struktúrájával, lehetőségeivel, továbbképzési rendszerével. Itt egy külön weboldal és 2-3 segítő áll a rendelkezésre.

Neu an der Uni? Herzlich Willkommen

> Verwaltung: Neu an der Uni

Neu an der Uni?
Herzlich Willkommen

Wir heißen Sie herzlich willkommen an der Universität Duisburg-Essen und freuen uns, dass Sie sich entschieden haben, hier zu arbeiten, zu lehren und zu forschen.

Damit Sie sich von Anfang an gut zurecht finden, haben wir einige interessante Informationen für Sie zusammengestellt.

UDE - Das ist die Uni

- Die Universität "Offen im Denken"
- Das Forschungsspektrum der UDE
- Die Lehrstrategie der UDE
- Diversity Management
- Gleichstellung und Familie
- Zahlen, Daten & Fakten
- Die UDE in der Universitäts-Allianz Ruhr (UA Ruhr)

UDE - Was uns leitet

- Die Leitlinien der UDE
- Der Hochschulentwicklungsplan (HEP)
- Grundsätze guter wissenschaftlicher Praxis
- Institutionelle Evaluation
- Korruptionsprävention
- Datenschutz
- Die Führungsgrundsätze der Verwaltung

UDE - So sind wir organisiert

UDE - Ihr neuer Arbeitsplatz

Nachgefragt
Ihre Ansprechpartnerinnen
Geschäftsstelle des Kanzlers
[Barbara Allekotte](#)
[Petra Schmitz](#)

Eingeladen
Die Termine für die Begrüßungsveranstaltungen 2015:
• [Dienstag, 17.3.2015](#)
• [Dienstag, 22.9.2015](#)

Schnell informiert
Über aktuelle Themen informieren Sie sich am besten hier:
• [Service und Internes](#) (RSS-Feed)
• [Presse](#) (RSS-Feed)
• [myUDE](#) (Uni-App)
• [Mailing-Listen der UDE](#)

Im Notfall
Wie verhalte ich mich?
Campus Duisburg
• [Brandschutzordnung Duisburg](#)
• [Verhalten im Brandfall](#)
• [Notfallinformationen](#)

6.1.3.2. ábra: Információk új alkalmazottak részére - részlet (forrás: https://www.uni-due.de/verwaltung/neu_an_der_uni/)

Mediációs szolgáltatás a munkavállalók részére

Van lehetőség, hogy az alkalmazottak és vezetőik védett környezetben, mediátor segítségével kommunikáljanak egymással. A „szolgáltatás” kb. 2 héttel előre meg kell „rendelni”, hogy a mediátornak legyen ideje felkészülni. Ő megteremti a megfelelő zavartalan környezetet a vitához és elegendő időt biztosít, hogy megvitassák a különböző témákat, problémákat.

Szervezeti egységek fejlesztése

A houstoni egyetemhez hasonlóan munkavállalók évente egyszer értékelik a munkájukat és egyeztetik kulcsfontosságú területeket, amelyek szükségesek az egyéni célok eléréséhez.

Minden változás az egyetemen hatással van a szervezetek életére. Ezért különösen fontos, hogy az egyetem minden szervezeti egységének hatékonyságát figyelve, rendszeresen végeznek csapatépítéseket, támogatásokat. Így segítve, hogy a változások erejét a szervezeti egységek sikere tudják átváltani.

Leadership Development - Vezetői támogatás

A menedzsmentre -bármely egyetemi területen- számos komplex és kihívást jelentő feladat hárul. Ennek a támogatására különböző eszközöket és módszereket biztosít az egyetem.

Egyedi támogatás, coaching és tanácsadás

A coaching önkéntes, célja, hogy egy innovatív tanácsadási módszerrel segítse az egyetem a munkavállalók problémáit, aggályait, egyéni fejlődését.

Tanári coaching

Az egyetemi oktatók számára létezik egy speciális segítő támogatás. Az oktatási problémáik kezeléséhez igénybe tudnak venni, jelenleg két szakember támogatását. Hozzájuk elektronikusan kell bejelentkezni. Majd tőlük személyre szóló tanácsokat, fejlesztéseket kapnak a konzultációk során.

Nők és férfiak közötti egyenlőség segítése

A női munkavállalók aktív támogatásban részesülnek annak érdekében, hogy egyenlő esélyeik legyenek az egyetemi karrier utakban.

Az egyetem stratégiai tervének prioritásai a minőségi oktatás és a tanárképzés szempontjából

Az egyetem 2013-as stratégiai tervében hangsúlyos helyen található a minőségi oktatás és a tanárképzés folyamatos fejlesztésének kérdéskörei. A bevezetésben megemlítik, hogy az egyetem elkötelezett egy állandó folyamat folyamatos fejlesztésben, ami az oktatás minőségét és a tanulás lehetőségeit javítja. Külön hangsúlyt fektet az oktatók fejlesztésére, kutatásaik támogatására. Ezen elvek mentén képzeli el az egyetem a hazai és külföldi versenyben való helytállást. Ebből a stratégiából most a tanárképzés fejlesztési stratégiákat emelném ki:

- (3.8) pont foglalkozik a tanárképzés fejlesztésével (Universität der Potenziale - Strategielinien zur Entwicklung der Lehre an der Universität Duisburg – Essen, 2013) p. 6.)). Tanárképzés oktatási és kutatási profil stratégiai eleme az egyetemnek. Ezért jött létre a Tanárképző Központ, mely koordinálja és fejleszti az egyetem oktatási szolgáltatásait. Célja, a jövőbeni a tanárok magas színvonalú és professzionális készségeinek fejlesztése. A minőségi vizsgálatok, fejlesztési szabványok kidolgozása a tanárképzésben és minőségbiztosítási értékelés révén.
- A központ feladata az egyetemen a megfelelő oktatás és képzés fejlesztése. Kiemelten fontos az empirikus kutatás-fejlesztés a szakdidaktika területén és az interdiszciplináris kutatások.
- (3.11) pont a virtuális és fizikai tanulási helyszínek, módszerek fontosságát emeli ki. (Universität der Potenziale - Strategielinien zur Entwicklung der Lehre an der Universität Duisburg – Essen, 2013) p. 7.). Megállapítja, hogy országosan a diákok túlnyomó része nem nappali rendszerű képzésben vesz részt az egyetemen vagy a munkahelyen. Ezért

szükség van a számukra megfelelő oktatási platformok, e-learning és az önálló tanulási formák kidolgozására. Amely anyagok digitális média által didaktikusan szerkesztettek, önállóan tanulhatóak, lehetővé teszik az interakciót a diákok és a tanárok körében.

Tanítás és tanulás professzionalizálódás programok – Összefogás az egyetemek között

A Heinrich-Heine Egyetem, Düsseldorf, a Duisburg-Essen egyetem együttműködve kínál egyéves szakmai továbbképzéseket az egyetemi oktatás, egyetemi fejlesztés érdekében.

A résztvevők ebben a képzésben (különböző tudományágakhoz és tantárgyakhoz tartozó területen) szakértői tanácsadásokkal, egyetemi oktatás specialitásaival és tanulási programok készítésével és egyetemi fejlesztésekkel foglalkoznak.

A 2015-ös képzési kínálat az egyetemi oktatók számára (Hochschuldidaktik – Terminplan, 2014) (mindegyik képzés tanúsítványt nyújt):

- **Csoportdinamika.** A tanítványok és oktatók közötti interakciók jobb megértését segíti elő a képzés.
- **Tanulás és tanítás alapmodul.** A workshop első napján jó gyakorlatok kerülnek bemutatásra, majd mindenki a saját moduljával foglalkozik. A téma a tanítási / tanulási folyamatok tervezése, formatervezése.
- **Tanulás és tanítás kiegészítő modul.** A képzés középpontjában a „service learning”, mint a projekt és a csoport-orientált tanítási/tanulási környezet kialakítása áll. Ez a képzés mutatja be az aktuális egyetemi oktatási trendeket.
- **Tanulás és tanítás haladó modul.** Gyakorlati képzési modul „tanítás és tanulás a mindennapokban”. Részei: az önálló felkészülés és tanítási gyakorlat.
- **Tanmenet készítési technikák - jövő műhely.** A Workshop olyan tanmenet készítési technikákat mutat be, amely kiemeli a hallgatói kreativitást és célja, hogy összehozza egy csoport kreatív potenciálját.
- **Szemináriumi munkamódszerek.** Olyan szemináriumok tervezését mutatja be az oktatók számára, ahol a hallgatói tevékenységek kerülnek a központba.
- **A szóbeli vizsgák tervezése, megvalósítása.** A szóbeli vizsgák speciálisak az egyetemi oktatásban. Ennek objektív értékelése speciális kihívást egyetemi oktató számára. Ennek lehetőségeit mutatja be a képzés.
- **Mindennapi tanári munka tervezése.** Az oktatók gyakran túlterheltek. Úgy érzik, hogy a határidőnaplójuk tele van. Az oktatók mindnapi munkájának jobb szervezéséhez nyújt segítséget ez a képzés.

6.1.4. A müncheni Ludwig-Maximilian Egyetem Tanárképző Központ speciális képzései

A Ludwig-Maximilian Egyetemen Münchenben (LMU) a nemzeti és nemzetközi szinten az egyik legerősebb a tanárképzéssel rendelkezik. A kiemelkedő tudományos környezetet teremt a tanárjelölteknek és az egyetem oktatói számára. Jelenleg mintegy 9000 diák, oktató vesz részt valamilyen kurzusukon.

Tanárképzés központi feladatát 14 karon végzi el a Tanárképző Központ. Ezen kívül működtet kutatási hálózatot. Ennek a tagja a müncheni Center of Learning Sciences (MCLS).

A Tanárképző Központ munkája igen kiterjedt, most leszűkítve, kifejezetten az egyetemi oktatók számára készített két programját mutatom be.

A központ szervezeti felépítését és funkcióit a következő ábra mutatja be:

Münchener Zentrum für Lehrerbildung (MZL)



Zusammenhänge schaffen



Vielfalt managen



Orientierung geben



Schule verstehen



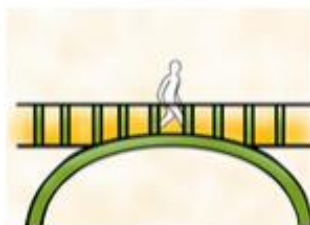
Das MZL



Professionalität entwickeln



Chancen eröffnen



Übergänge erleichtern



Schule mitgestalten

6.1.4.1. ábra: A központ szervezeti felépítése (forrás: <http://www.mzl.uni-muenchen.de/mzl/index.html>)

A Tanárképző Központ speciális oktatóknak szánt képzési struktúrája - Profil

A tanárképző „Profil” nevű képzési rendszerrel célozza meg az összes egyetemi oktatót, vagy azokat, akik várhatóan oktatni fognak az egyetemen. A képzés nyitott és az egyetemi kollégáknak ingyenes.

Profil nevű képzési program mélyreható ismereteket és készségeket fejleszt, hogy megfeleljenek az oktatók a mindennapi kihívásoknak. Az alapötlet az, hogy az oktató a célzott tervezési és komolyabb módszereket ismeretei által időt és energiát tudjon megtakarítani, így a képzésükre több energiát tudjanak fektetni. A képzések 3-5 naposak.

A képzést a bajor egyetemek elismerik.



6.1.4.2. ábra: Tanári képesítést program felépítése forrás (http://www.profil.uni-muenchen.de/profil/ueber_profil/index.html)

Az 5 napos alapképzés témakörei:

- Visszajelzés adása
- A tanítás alapjai
- Élmény alapú tanítási szemlélet
- Párbeszéd technikák (interjú, kérdezői technikák, aktív hallgatási technikák)
- Az egész napos tanítási gyakorlat

Egy egyetemi oktató a következő kérdésekre kapja meg a választ az alap tanfolyamon:

- Mi a szerepe a munkában a testbeszédnek és a retorikának?
- Mi a felelőssége egy tanárnak?
- Milyen hagyományos és média alapú módszerek léteznek?

- Hogyan lehet elősegíteni az aktív oktatási kommunikációt?
- Milyen hatékony visszajelzési technikák vannak?

LehramtPRO program

Minden félévben a Tanárképző Központ egy-egy oktatási területen tematikus képzéseket indít LehramtPrO néven (LehramtPRO - Aktuelles Kursprogramm , 2015). A kurzusok szintén nyitottak és az egyetemi oktatók számára ingyenesek. Külső résztvevőket 18-50 Euro képzési költség terheli. A 2014/2015 fontosabb kurzusai a következők:

- PadUcation- tanulás és tanítás helyszínének megváltozása – Telefon applikációk
- Élő hang - stresszmentes kommunikáció
- A helyes testbeszéd
- Class Team - Az érzelmi intelligencia fejlesztése a tanítás alatt
- Gyakorlati az önismeret
- Órai kommunikációk, interjú technikák
- Mi teszi a tanári szakmát könnyebbé?
- Vizsgák tervezése
- A stressz megelőzése pedagógusoknak
- Meditáció lehetősége az iskolában
- Időgazdálkodás
- Öt perc Színház – diák motivációs eszközök

6.1.5. Egyetemi humánerőforrás fejlesztésének innovatív megvalósulásának formái Németországban

Németországban a strukturált humánerőforrás-fejlesztési folyamatoknak a felsőoktatásban sok évtizedes hagyománya van. Ennek egyik eleme a mentorálás. Ez a szabályozott módszer, eljárás beépült az oktatási és a munkaerőpiaci szereplők folyamataiba.

A kutatásainkat leszűkítjük a felsőoktatás környezetében megtalálható mentorálási folyamatok elemzésére. A németországi felsőoktatásban megjelenő mentori tevékenységek igen változatosak. Az aktívan működő Német Egyetemi Szövetség összefogja, összefoglalja ezeket a tevékenységeket. Egy külön honlapon az érdeklődő oktató, doktorandusz egyetemekre lebontva megtalálhatja a számára legígéretesebb mentorálási helyeket, módszereket. Ezen kívül össze tudja hasonlítani az egyes programokat.

Ezek közül emelünk most ki egyet, mely bemutatásával megismerhetővé válik a hazai felsőoktatási intézmények számára az a jó gyakorlat, mely működik Németországban.

Ezt a módszert vetjük össze egy hazai felsőoktatási intézmény elmúlt években végzett humánerőforrás fejlesztési megoldásával. A terjedelmi korlátok miatt a programok céljait és hasznosságait tartalmazza ez a publikáció.

Mentorálási rendszer a női hallgatók számára Hessen tartományban

A tartományban a mentorálás, mint segítő tevékenység a hesseni egyetemek közös projektje, amely a nőket a tudományos életben való karrierjük előmozdításában támogatja. Erre egy külön szervezetet hoztak létre. Mentorin Hessen néven. A vállalatokkal és a nem egyetemi kutatóintézetekkel folytatott szoros együttműködés lehetővé teszi a megfelelő mentori kompetenciák és a források összekapcsolását. Hessen konzorcium a következőkből áll:

- 11 hesseni egyetem: 5 egyetem, 5 alkalmazott tudományegyetem és egy „új típusú” egyetem
- 11 jól ismert, nemzetközi vállalat
- 3 nem egyetemi kutatóintézet

A hesseni egyesített mentorálási program 2017 eleje óta létezik. Az új struktúra három korábbi Hessen-mentori mentori projekt alapján jött létre. Elődjének tekintik az 1998-ban, a német egyetemek női képviselőinek kezdeményezésére létrejött Nőügyi Tudományos és Technológiai Mentoráló Hálózatát. Ez a program a legnagyobb mentori projektek egyike, mely úttörő szerepet töltött be a német egyetemek mentorálásában. 2004 óta mind a tíz hesseni egyetem részt vesz benne.

Hesseni mentori rendszer országosan egyedülálló a tehetséges doktorjelöltek, fiatal kutatók számára. A mentorálás, a képzés és a hálózatépítés során a fiatal nőket a karrierjük, tanulmányuk létfontosságú szakaszaiban támogatják, gyakorlati módon felkészítik és segítik a karrierlehetőségeiket.

Az együttműködés a tudomány és az ipar között a projekt fő jellemzője, amely egy erős kapcsolat, hogy érvényesüljön az a cél, hogy több a női vezető legyen és kiegyensúlyozott nemi egyensúly alakuljon ki minden intézményben.

A hesseni egyetemek és főiskolák, valamint a nem egyetemi kutató cégekkel együtt - új szabályokat állítottak fel a nők előmozdítására az akadémiai környezetben. A közös projekt négy területet kínál:



5.1.5.1. ábra: A Hesseni mentorálási rendszer (forrás: <http://www.mentoringhessen.de/>)

Az egymást követő struktúra elsősorban a hallgatók karrierjében, tanulásában megjelenő átmeneti fázisokat és döntéseket segíti, a különböző karrierlehetőségek fényében. Segíti a női mentoráltak célcsoportját a tudomány felé vezető úton.

A módszertan szerint a rendszer minden projektelemben egyénre szabott mentori folyamatot kínálnak, amely lehetővé teszi az egyéni mentorálás és a csoportos támogatását is. Emellett közös képzési és hálózatépítési programot fejlesztettek ki, amely magában foglalja a célcsoport-specifikus és átfogó műhelyeket és eseményeket.

Mentorálási célok:

- A nők arányának növelése a szakemberi és vezetői pozíciókban a tudomány és az ipar területén
- Gyakorlati felkészítés a szakmai életre és a karrierépítés megerősítése
- A döntéshozatalban való segítség, orientálás a különböző karrier-pályákon
- A tudomány és az üzleti karrier közötti átjárhatóság javítása
- Az esélyegyenlőséggel rendelkező tudomány és vállalati kultúrák előmozdítása

Célcsoportok:

Németországban a tudományban és az iparban lévő vezető pozíciót betöltő nők aránya még mindig alulreprezentált. A női professzorok aránya Hessenben 24,3% (forrás: Hesseni Statisztikai Hivatal, 2015) A műszaki tudományok esetében a női professzorok aránya a hesseni egyetemeken 10%. Hasonló a hesseni gazdaságban is. Itt a menedzsment pozíciókban a nők aránya 2016-ban

22,4% volt (német átlag: 22,5%). Az igazgatótanácsokban és a felügyelőbizottságokban ez az érték jelentősen alacsonyabb.

- Természettudományi és mérnöki hallgatók (szakmai orientáció és a döntéshozatal segítése) (Bachelor és Master)
- Doktori és posztdoktori nők támogatása (döntéshozatal, pályaválasztás)
- posztdoktorok és posztdoktori kutatók számára az egyetemi munka segítése
- Nők speciális karrierfejlesztési tanácsadása

Minőségbiztosítás, értékelés és monitoring

A hesseni tartományi modell értékelésének általános célja olyan átfogó minőségbiztosítási rendszer kidolgozása és végrehajtása, amely lefedi az összes központi feladatot és megfelel a differenciált igények értékelésének. A minőségirányítási rendszer magában foglalja a hatásorientált nyomon követést, a folyamatok folyamatos optimalizálását, valamint a folyamatos értékelést a mentoráltak részéről. Ennek alapján az ellenőrzési és irányítási folyamatokra vonatkozó döntéshozatali folyamatok empirikus alapú információkhoz juthatnak. A három részből álló értékelési rendszer a következőkből áll:

- minőségbiztosítás
- értékelés
- folyamatfigyelés

A belső értékelés három szintből áll:

- a sikerek mérése az egyes területek célcsoportjai szempontjából: A mentorok és a mentoráltak önértékelése az elérni kívánt célok és személyes előnyök alapján
- a siker mérése a program célkitűzései szempontjából: a cél megvalósítás (operacionalizáció) és a célkoncepció összehasonlítása
- a siker mérése az érintett szervezetek szemszögéből: a szervezeti kultúra (szervezeti keret, erőforrások) változása az érdekelt felek irányából, vállalatok, együttműködő intézmények és kapcsolattartók szemszögéből.

A hesseni egyetemek a mentorálása, kapcsolatai

A Hessen tartomány egyetemei között létezik egy együttműködési megállapodás. Ez alapján cél, hogy a hesseni egyetemeken a nők szakmai támogatását még jobban elősegítsék és hatékonyabbá

tegyék. A tizenegy egyetemről a kapcsolattartó személyek helyben képviselik a Hesseni mentoring projektet és kapcsolattartók az egyetemek mentoraival. Támogatják az információs, hirdetési és kiválasztási folyamatot az egyetemi helyszínen, valamint a támogató program szervezeti megvalósítását, a képzések és a hálózati események.

A program előnyei az egyetemek és a partnerek számára:

- Versenyképességi előny és a vonzó támogatás révén a hallgatóktól a leendő professzorig
- A nők ösztönzése a végzettségük továbbfejlesztésére (mester, PhD, professzori)
- Teljes kínálat a női szakemberek és vezetők képzéséhez, támogatásához
- A hallgatói és doktori lemorzsolódások csökkentése és a női diplomások arányának növekedése
- Aktív Alumni gondozás az összes tudomány diplomások számára
- A nagy tehetségek előmozdítása és a minőségi színvonal növelése
- Hozzáférés a magasan képzett női junior munkatársakhoz
- A saját alkalmazottak célzott személyzeti fejlesztése
- A fiatal női vezetők stratégiai biztosítása
- A tudásátadás és az egyetemekkel való szoros hálózatépítés
- Képesse válik az egyenlő esélyek és a sokszínűség iránti elkötelezettség megvalósítására
- Tehetségek közös támogatása

A mentorálásban megjelenő céges kapcsolatrendszer

A mentorálási folyamatban jelenleg 16 céggel van kapcsolatuk. A folyamatban való részvétellel a vállalatok és a kutatóintézetek vonzó munkáltatóként válnak láthatóvá, megismerhetővé és így közvetlen hozzáféréssel rendelkeznek a magasan képzett női junior személyzethez. Ezáltal tervezhető humánerőforrás rendszer alakul náluk ki. Ezenkívül a belső női munkavállalók megjelennek, mint mentorok és ez is a személyzetük fejlesztésének, motiválásának hatékony formája. A résztvevő vállalatok és kutatóintézetek integrálják a mentorálást a személyzet belső fejlesztésébe, mentorokat küldenek, workshopokat és rendezvényeket szerveznek. Az ipar, a kutatás és az adminisztráció alkalmazottai, mint mentor részt vehetnek a ProCareerMINT és a ProCareer.Doc programban. A cégek támogatják a női és a férfi doktori hallgatókat karrierorientációjukkal és karriertervezésükkel.

A mentoráltak, a doktorjelöltek és a posztdoktori hallgatók kifejezetten a szakmai élet igényeire készülnek fel és közös munka segítségével integrálódnak a vállalatok vagy kutatóintézetek mindennapjaiba. A partner cégek a folyamatban való részvételükkel lehetőségük nyílik arra, hogy vonzó munkáltatóként mutakozzanak be, pl. a női hallgatók, a doktoranduszok és posztdoktorok számára, valamint személyre szabott karrierlehetőségeket kínálnak és workshopokat szervezhessenek.

A ProAcademia program

A mentori rendszer következő rész célközönsége a korai posztdoktorok és a végzős doktoranduszok. Számukra a tudományos karrier segítése. A program figyelembe veszi a hesseni egyetemeken növekvő igényt a fiatal női fiatal tudósok, az egyetemi személyzet fejlesztése és a nemek közötti egyenlőség célzott támogatása érdekében. A cél a tudomány vagy az egyetemeken kívüli kutatás sikeres elérésének elősegítése és minősítése. A programba a következő résztvevők léphetnek be:

- Aki szakmai jövőjét a tudomány művelésében látja, és szeretné stratégiai alapon megtervezni jövőbeli karrierjét
- Érdeklődik a tudomány-specifikus készségek elmélyítése és a tudományos közösség szorosabb összekapcsolása
- Hajlandó önálló mentori kapcsolatot létesíteni egy professzorral való elkötelezettséggel és intenzíven dolgozik a saját karrier stratégiáján
- Motivált arra, hogy folytassa tanulmányait a tudományos karriert érintő kulcsfontosságú képesítések területén és intenzív tapasztalatcserét folytasson
- Szeretne aktívan hálózatba kapcsolni a hesseni egyetemeken más fiatal tudósaival, és bővíteni interdiszciplináris kapcsolatrendszerét
- Készen áll a képzési és támogató programban való részvételre, valamint az értékelésre

A mentorálási folyamat

A program egyesíti a mentorálást, a karrier-specifikus intenzív képzést és a stratégiai kapcsolatépítést. A ProAcademia májusában kezdődik és 1,5 évre szól. (2018-ban 30 résztvevő számára állnak rendelkezésre helyek)

Mentoráltaknak szóló keretprogram

A mentorálást programok kísérik. Ezek a következők:

- Egyetemi kick-off esemény
- Bevezetés a mentoráláshoz és a kollégiumi tanácsadáshoz a mentorok számára
- Félidei tapasztalatcsere az időközi teljesítésben
- Záró esemény a mentorálási bizonyítványok odaítélésével
- Végző értékelés

A mentoring program végén a mentoráltak részvételi tanúsítványt kapnak, ha teljesítették a következő feltételeket:

- Megállapodás betartása a mentor és a mentorált között
- Részvétel a keretprogram legalább két eseményében
- Rendszeres részvétel a mentori üléseken
- Részvétel a kollegiális konzultációban
- Részvétel hat célcsoportos képzésben
- Részvétel két célcsoport-specifikus hálózati eseményben

Előnyök a mentoráltak számára

- Testreszabott karriertervezés és egyéni karrierfejlesztés
- Informális ismeretek és tapasztalatátadás
- A tudomány-specifikus kompetenciák elmélyítése
- Új pozíciók a tudományos közösségben

A külső mentorok

A fiatal posztdoktorokat és a végzős doktori hallgatókat egyéni mentorálásban támogatják az egyetemek, az alkalmazott tudományok kollégiuma és a nem egyetemi kutatások (országos szinten) tanárai. A mentorok „megszerzése” kétféle módon történik:

- A tanulóknak lehetőségük van arra, hogy személyi igényeiknek megfelelően javaslatot tegyenek egy vagy két kívánó mentorra.
- Ezenkívül jelenleg egy megfelelő mentor-csoport is létrehozásra kell, hogy kerüljön. Az egyetemek és a nem egyetemi kutatóintézetek (országos) professzorok mentorok által.

ProProfessur program

A cél az, hogy a vezető oktatók támogatást kapjanak a tudományos profiljához, stratégiai karriertervezésében. Tapasztalt professzorok tanácsot adnak nekik, és fontos informális

ismereteket közvetítenek a tudományos közösségtől. A programba a következő résztvevők léphetnek be:

Női posztdoktorok, docensek, fiatal professzorok, ifjúsági csoportvezetők, akik saját oktatói a hesseni egyetemeknek.

- Legalább jó minősítésű doktorátusa van
- A cél az, hogy professzor legyen egy egyetemen
- Már tett lépéseket a tudományos közösségben publikációk tudományos folyóiratokban és konferencia részvétellel. Gyakorlati tapasztalata már megszerzett
- Szeretné tovább fejleszteni kulcsfontosságú képzettségét a tudomány és a kutatás területén, és célzott, egyéni támogatást szeretne kapni karrierje számára
- Érdeklik más nagy potenciállal rendelkező stratégiai kapcsolatépítés

A mentorálási folyamat

Egyéni mentorálás tapasztalt professzorokkal, kollektív tanácsadás az egyes célok megvalósításához a mentoráltak csoportja szintjén. (2018-ban összesen 45 női résztvevő lesz a programban, 18 hónapos időtartamban)

Mentori keretprogram

- A projekt kezdetén az egyetemek közötti nyilvános kick-off esemény
- A projekt időtartama alatt a mentorok és a mentoráltak egyéni támogatási folyamata
- Záró esemény a mentorálási bizonyítványok odaítélésével
- Tudományos intenzív képzések

Tudományos fejlesztés területei

Az intenzív képzés fejleszti és erősíti az interdiszciplináris készségeket. A program tartalma szorosan illeszkedik a mentoráltak igényeihez

- Potenciális elemzés és célmeghatározás
- Kutatási finanszírozása
- A munka és a magánélet közötti egyensúly és a nemi kompetencia a tanításban
- Vezetői követelmények a tudományágban
- Egyetemi menedzsment és egyetemi politika
- Pályázati dokumentumok ismerete
- Külső féltől származó finanszírozás

Stratégiai kapcsolatépítés

- Tematikus hálózati események olyan témákban, mint a tartomány professzorai, szakértői felülvizsgálati folyamatok az egyetemen
- Informális hálózati események pl.: a pályázati dokumentumok és a kutatási profil kölcsönös egyeztetése
- Kapcsolatépítése a külső finanszírozási vonal résztvevőivel, valamint a tudomány, a politika és a közigazgatás mentoraival

A mentorok az egyetemeken, az alkalmazott tudományok egyetemein és a kutatóintézeteken minden tantárgynak tapasztalt tanárai. A mentorok írásos tanácsadást kapnak, és lehetőséget kapnak arra, hogy mérlegeljék szerepüket egy moderált programban. Ezen kívül kínálunk egy egynapos képzést a mentorok számára a „A professzorok vezetési lehetőségei” témában. Mindkét eseményt a ProProfessur és a ProAcademia mentorai számára kínálják.

Előnyök a mentorok számára

- Egyéni karriertervezés és egyéni karrierfejlesztés
- Kulcsfontosságú kompetenciák a kutatásban és az egyetem vezetésében
- Csereprogramok és kapcsolatépítés más ambiciózus tudósokkal
- Informális ismeretek és tapasztalatok átadása
- Beágyazódás a tudományos közösségben

Összefoglalás

Bemutatásra került példák alapján megállapítható, hogy az egyetemek fejlesztésének alapja a munkatársak folyamatos képzése. Megfelelő humán erőforrás fejlesztés nélkül nincs esélyük a nemzetközi versenyben megfelelő eredményeket elérni, így a hallgatók érdeklődése is más intézmények felé irányul. (Mészáros, A felsőoktatás humán erőforrás fejlesztésének aktuális kérdései, 2014)

Megállapítható, hogy a prosperáló egyetemek komoly erőforrásokat kötnék le a munkatársak képzésére. Ez főként a műszaki felsőoktatási intézményekre igaz, hisz itt a kiemelkedő oktatókat komoly álláslehetőségekkel csábítják el a munkaerő-piaci szereplők.

Felfedezhető, hogy a bemutatott intézmények hasonló, de ország specifikus strukturált képzési rendszert alakítottak ki, amelynek egyik központi megvalósító szervezeti egysége az egyetem Tanárképző Központja. Természetesen ennek az elnevezése egyetemenként eltérhet, de mindegyik intézménynél centrális pozícióba helyezkedik el.

Az is látható, hogy a Tanárképző Központok „interface” szerepet töltenek be az egyetem és a külső munkaadók, társadalmi közösségek, munkavállalók között. Ezen szervezetek minősége komoly befolyással van az intézmény társadalmi megítélésére.

Bízom benne, hogy minden hazai Tanárképző Központ talál a maga számára jó példát és sikerül rendszer szinten is beépíteni a saját egyetemének programjai közé!

Irodalomjegyzék

Frey, D., Peus, C., & Traut-Mattausch, E. (2005). Innovative Unternehmenskultur und professionelle Führung – entscheidende Bedingungen für eine erfolgreiche Zukunft? In D. K. Fleschhut, *Management Excellence*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Hochschuldidaktik – Terminplan. (2014). Forrás: <https://www.uni-due.de/zfh/events/index.php%3Fid%3Dveranstaltungsliste&usg=ALkJrhgR2yUcr7N--8Ht1ItCEjMkQvAakw>

LehramtPRO - Aktuelles Kursprogramm. (2015). Forrás: <http://www.mzl.uni-muenchen.de/kurse/programm/index.html>

Mészáros, A. (2014). A felsőoktatás humán erőforrás fejlesztésének aktuális kérdései. In R. Richárd, *Makrogazdasági döntések - hálózati szinergiák*. Sopron: Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó.

The University of Houston's Work/Life Program. (2012). Forrás: <http://www.uh.edu/work-life/>

Universität der Potenziale - Strategielinien zur Entwicklung der Lehre an der Universität Duisburg – Essen. (2013). Forrás: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/qualitaet-der-lehre/ude_strategiepapier_lehre.pdf

Universität Duisburg-Essen - Das strukturierte Auswahlverfahren. (2013). Forrás: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/pe_oe/personalentwicklung/strukturiertes_auswahlverfahren.pdf

Universität Duisburg-Essen - Personalentwicklung. (2013). Forrás: <https://www.uni-due.de/peoe/personalentwicklung.php>

University of Houston - staff-handbook. (2012). Forrás: <http://www.uh.edu/human-resources/for-employees/policies-procedures/staff-handbook.pdf>

Internet források: (letöltve: 2015. 05-08 között)

- <http://www.uhsa.uh.edu/>
- https://www.uni-due.de/peoe/pe_grundlagen.php
- <https://www.hochschulverband.de/mentoring.html#>
- <http://www.mentoringhessen.de/>
- <http://www.ruhr-uni-bochum.de/mentoring/>
- <http://www.scn-ruhr.de/mentoring/>
- <http://www.s-a.uni-muenchen.de/studierende/mentoring/index.html>

6.2. Hazai felsőoktatás intézmény szervezeti kultúrájának vizsgálata és fejlesztése.

Bevezetés

A fejlett országok, ezen belül az Európai Unió tagországai többségének felsőoktatási rendszereiben az elmúlt évtizedekben nagy horderejű változások történtek, amelyek eredményeképpen e rendszerek történetileg kialakult alapvető jellemezői jelentős mértékben átalakultak és jelenleg is átalakulóban vannak.

A változások mögött több, egymást erősítő ok található, amelyek részben a felsőoktatási rendszereken kívül, a tágabb gazdasági-társadalmi környezet átalakulásában, részben magukon a felsőoktatási rendszereken belül találhatóak. Ezek közül az - egymással szorosan összefüggő, egymásra kölcsönösen is hatással lévő - okok közül érdemes a legfontosabbakat összefoglalni:

- a felsőoktatás korábban lezajlott mennyiségi növekedése és tömegessé válása, az ebből fakadó belső strukturális feszültségek, továbbá az ezek feloldását célzó beavatkozások iránti igények;
- az egész életen át tartó tanulás domináns oktatáspolitikai paradigmává válása és e paradigma több összetevője (pl. az oktatás és a munka világa közötti közvetítő rendszerek átalakulása, különösen a kvalifikációs rendszerek reformja);
- a közigazgatás és a kormányzás reformjai, ezen belül különösen az ún. Új Közzszolgálati Menedzsment (New Public Management) megközelítésének a térhódítása, az ezzel együtt járó minőség- és teljesítménymenedzsment és elszámoltathatósági eljárások terjedése;
- az információ-technológia fejlődése, ezen belül különösen az oktatási szolgáltatások előállítása és értékesítése számára új feltételeket teremtő hálózati kommunikáció térhódítása;
- az emberi tanulás, ezen belül a felnőttkori tanulás természetéről való tudásunk növekedése és átalakulása, a „tanulás tudományának” (*learning science*) fejlődése és ezzel párhuzamosan a tanulás hatékony megszervezésével kapcsolatos igények átalakulása;

Az egymástól egyre inkább különböző felkészültségekkel, előtanulmányokkal és tapasztalatokkal érkező hallgatóság kezelése új kihívás elé állítja az intézményeket. Az akadémiai kör régebb óta jelezte, hogy fokozódó problémát jelent számukra a korábbi kevés, kiválogatott hallgatói körrel való foglalkozás után a nagyobb tömegben és eltérő előismeretekkel megjelenő hallgatók színvonalas oktatása. Intézményi szinten e helyzet kezelésére ezekben az években kezdenek eljárásokat, technikákat kialakítani. (Drótos & Kovács, 2009) p. 26)

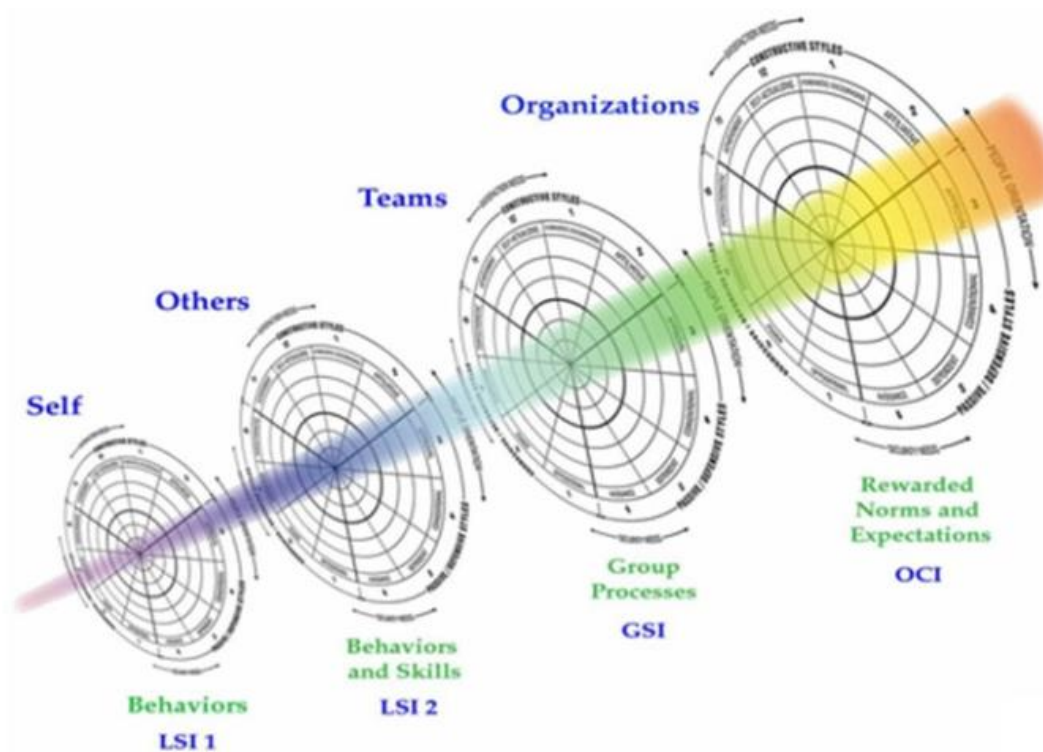
Az elmúlt két évtized leginkább érintetlenül maradt, és mára egyre nagyobb feszültségek forrásává váló területe az oktatásszervezés, a tanítási módszerek és a tanulástámogatás kérdésköre. Még az olyan mélyreható és átfogó változás, mint a képzési szerkezetváltás sem volt képes érdemi innovációt bevinni az oktatás és oktatásszervezés hagyományos világába, amely mindinkább korlátjává válik az eredményes képzésnek, a hazai és nemzetközi képzési együttműködéseknek. A hazai felsőoktatásban mind a mai napig jellemző a csoportok szerinti oktatásszervezés, az előadások dominanciája, a sokféle, elaprózott óraszámú, kis kreditértékű tantárgyakból álló kínálat, az extenzív képzés, az egyéni tanulástervezést elutasító oktatói attitűd és az egyének eltérő képességeit tekintetbe vevő tanulástámogatási technikák hiánya. A szerkezeti átalakulást nem kísérte az oktatási módszerek reformja, a tanuló-orientált szemlélet megjelenése. A nemzetközi tapasztalatok azt jelzik, hogy egy röpke évtized nem elegendő arra, hogy e téren mélyreható változások terjedjenek el, de éppen ezért kulcskérdés, hogy legalább elindul-e a diskurzus a szükséges változtatásokról, azok mikéntjéről, és lesz-e néhány intézmény, amely úttörőként belekezd a hagyományos oktatási módszerek megreformálásába. A tanulást támogató, a tanulóra orientált oktatási módszerek és tanításszervezési eljárások hiányában a hazai intézmények hamarosan Európa archaikus kövületeivé válhatnak

A felsőoktatás-menedzsment ma dominánsnak tekinthető megközelítései - mindenekelőtt a new public management és a vállalkozó egyetem a fokozódó versenyből, a rendelkezésre álló erőforrások csökkenéséből, a változó méretből és a megváltozott társadalmi elvárásokból kiindulva a menedzsment rendszerszemléletű nézőpontjának érvényességét (és szükségességét) feltételezik, amikor olyan eszközök bevezetését sürgetik, amelyek a vezetőt az erőforrások tervezésében, kontrolljában és monitorozásában segítik. (Etzkowitz, 1997) (141-152 p.) és (Clark, 1998). Ilyen eszköz például a stratégiatervezés, a felelősségi és elszámolási egységek kialakítása (kontrolling), az emberi-erőforrás menedzsment stb.

Az olyan szociál-technológiák alkalmazása mögött is ez a szemléletmód uralkodik, amelyek a vezetőt egyfajta „kultúra-mérnöknek” tekintik, a vezetésket pedig olyan eszközök gyűjteményének, amelyek segítik a vezetőt a kívánatos szervezeti kultúra kialakításában, az egyetemi tagok szervezeti identitásának menedzselésében, az elkötelezettség javításában stb.. Ezeknek az ismereteknek a felsőoktatás vezetése és az oktatói kar is csak részben van a birtokában. Ennek a mértékét vizsgálni kell. Ezeket a vizsgálatokat a vezetékelméletben alkalmazott szervezeti kultúra szinten és egyéni kompetencia szinten is meg kell tenni.

Elmondható, hogy egy egyetem oktatási minősége elsősorban a színvonalas oktatókon múlik. Minőségi igényként, a mindenkori, elvárásoknak megfelelő, éppen aktuális készségek és tudás birtoklását, elsajátítását helyezi kitűzendő célként egy egyetem a dolgozói elé - így biztosítva a folyamatos fejlődést, s a mindig időszerű - azaz pillanatról pillanatra korszerű tudás meglétét. Az egyetemi oktatók szakmai és oktatási képességei mellé viszont új, a munkaerőpiacon ma már nélkülözhetetlen készségek, az úgynevezett kulcsképessegek társulnak. Ezek olyan általános, a szakmai ismeretektől független képességek, melyek minden munkakör betöltését megkönnyíthetik számunkra. Ezért egy egyetemnek az humán erőforrását folyamatosan diagnosztizálni és fejleszteni kell. E folyamat keretein belül elemezni kell az adott intézmény kultúráját is.

Első elemzési terület a szervezeti kultúra. A kultúra egy szervezet legmélyebb struktúrája, a felszínen is jól látható működési, illetve a középső szintnek tekinthető szervezeti struktúra alatti réteget jelenti. Felmérése, objektív, adatokkal való alátámasztása, láthatóvá tétele nagyon nehéz, s csak az utóbbi évtizedek munkapszichológiai, szociálpszichológiai, szociológiai, szervezeti, vezetéstudományi kutatásai és ezek eredményei tették lehetővé, hogy egyáltalán megpróbálhassunk tárgyyszerűen értekezni egy szervezet kultúrájáról. A kultúra a vizsgálatban megközelítésében egy adott közösség működési normáit, értékeit tükröző, személyes kapcsolatokban megjelenő viselkedéseknek, illetve az erről vallott nézeteknek, hiedelmeknek összességét jelentette. Megváltoztatása lassú és nehéz folyamat, a szervezet életére való hatása átfogóbb és erősebben meghatározó, mint a szervezeti vagy működési struktúráé.



6.2.1. ábra: a változás integrált modellje (forrás: HS)

Második kutatási terület a személyes hatékonyság a felsőoktatásban. A kompetenciafejlesztő központok módszerének használata, az egyetemi dolgozók, tanárok, kutatók készségeinek, kompetenciáinak meghatározása és felmérése, a visszajelzés, értékelés, fejlesztés e formája forradalmi újítás egy oktatási intézmény életében. Kihívást jelent a ma szinte evidensnek számító felfogás számára, amely az egyszer teljesített elvárásokra végtelen érvényességgel bíró jogosultságokat épít. Minőségi igényként, a mindenkori, elvárásoknak megfelelő, éppen aktuális készségek és tudás birtoklását, elsajátítását helyezi kitűzendő célként az Egyetem dolgozói elé - így biztosítva a folyamatos fejlődést, s a mindig időszerű - azaz pillanatról pillanatra korszerű - tudás meglétét.

A kutatás célja és folyamata

A kutatási folyamat ezen kétféle módszertannal alkotta meg a Széchenyi István Egyetem (kultúrafejlesztésének alapjául szolgáló) szervezeti diagnózist.

1, a Humán Synergistics (HS) módszertanán alapuló kultúrafelmérés és visszajelzés globális értelemben vizsgálta az Egyetem szervezeti kultúráját.

2, A Fejlesztő Központok (Development Center - DC) során a szervezetben meglévő és fejlesztendő egyéni készségeket feltárása történt, a kutatás 2. szakaszát jelentő fejlesztési program, együttesen figyelembe véve és összehangolva e kétszintű vizsgálat eredményeit, az egyéni és a szervezeti igényekhez egyaránt illeszkedik. A magyar felsőoktatási környezet gazdasági - politikai változásainak fényében különösen fontossá válik ez fajta tudatosság az egyetemi cím fennmaradását szolgáló változások elérésében. A DC-re 2012 tavasza során száz fő részvételével zajló szakasza a vezetői és oktatói készség-, valamint együttműködés-fejlesztő tréningek lebonyolítását foglalja magában.

6.2.1. A kutatás módszertana

Szervezeti kultúra felmérés

A résztvevők a Humán Synergistics kérdőíveivel kapcsolatban az októberi zászlóbontás alkalmával kaptak részletes információkat. Az első online kérdőívet (OCI ideális - Ideális szervezeti kultúrára vonatkozó kérdőív) 2010. október 21-én kapták meg a program résztvevői. 96 főből határidőn belül 81 fő küldte vissza a kérdőívet. A második illetve harmadik kérdőívet (OCI jelenlegi - Jelenlegi szervezeti kultúrára vonatkozó kérdőív, valamint OEI - szervezeti

hatékonyság leltár) esetében a kitöltései arány az első kérdőívénél rosszabb, ám a nemzetközi átlagnak megfelelő volt. (78, illetve 72 főtől érkezett meg a kérdőív határidőn belül.

A felmérés eredményeit a résztvevők visszajelző műhely keretében dolgozták fel.

A személyes oktatói és vezetői hatékonyság kérdéskörét érintően ezt az elvet követtük a Széchenyi István Egyetemnek nyújtott munka első fázisában is.

A Humán Synergistics módszertana különféle szinteken kezeli és méri a szervezeti változást. A különböző eszközök azonos modelleken alapulnak, lehetővé téve így a kapott eredmények összehasonlítását. A Széchenyi István Egyetemen felvett kérdőívek (OCI - Szervezeti Kultúra Leltár és OEI: Szervezeti Hatékonyság Leltár) a globális szervezeti kultúrát, valamint a kultúra jelenlegi állapotának kialakulásához vezető összetevőket vizsgálták. A Humán Synergistics további eszközei a szervezetben működő munkacsoportok, valamint a vezetők és a nem vezető beosztásban dolgozó szervezeti tagok egyéni hatékonyságát vizsgálja. Ezek az eszközök jelen kutatásban nem szerepeltek. (Mészáros & Baróti, The structural training of professors and leaders in 2010-2012 built on the assessment of the Széchenyi István University, 2013)

Szervezet és kultúra

Két kultúrátípust különböztethetünk meg:

Konstruktív kultúra - Proaktív	Defenzív kultúra - Inaktív/Reaktív
• támogatja az újításokat • erősíti a személyes teljesítményt • értékeket jelenít meg	• ahogyan az emberek látnak, az sokkal fontosabb annál, mint hogy mit teszel • el kell kerülni a megszegyenülést • a status quo fenntartása a cél

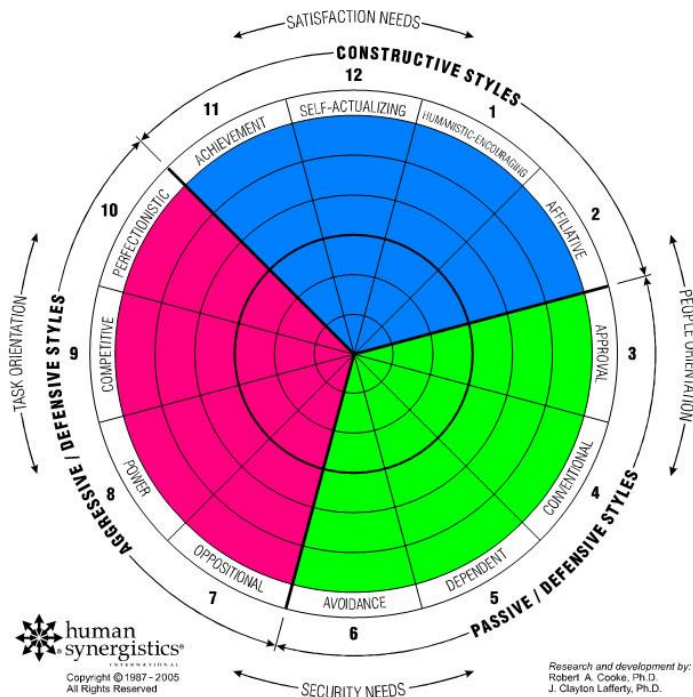
Mérőrendszer felépítése:

120 kijelentés (1-től 5-ig terjedő értékelési skála) 12 stílus 3 klaszter:

- konstruktív
- passzív-védekező
- agresszív-védekező

Hatások:

- Szerepek tisztasága
- Szolgáltatás minősége
- Alkalmazotti elégedettség
- ideális kultúra meghatározása (milyen viselkedéseket kellene elvárni és ösztönözni a szervezetekben ahhoz, hogy azok maximális hatékonysággal működhessenek)



6.2.1.1. ábra: OCI - Szervezeti kultúra leltár (forrás: HS)

Circumplex alapú ábrázolás

A Circumplex alapú ábrázolás lehetővé teszi, hogy egy szervezet adatait további a szervezeti alegységek és az egyes válaszadók eredményeihez hasonlítsuk. A „nyers” pontszámokat százalékpontokká alakítjuk. A Circumplex közepén húzódó vastagított vonal az ötvenedik százalékpont helyét ábrázolja. Az ábra középpontja és a vastagított vonal közötti eredményeket alacsonynak, az e fölé eső eredményeket magasaknak tekintjük az említett szervezetekhez viszonyítva.

Kompetenciafelmérés

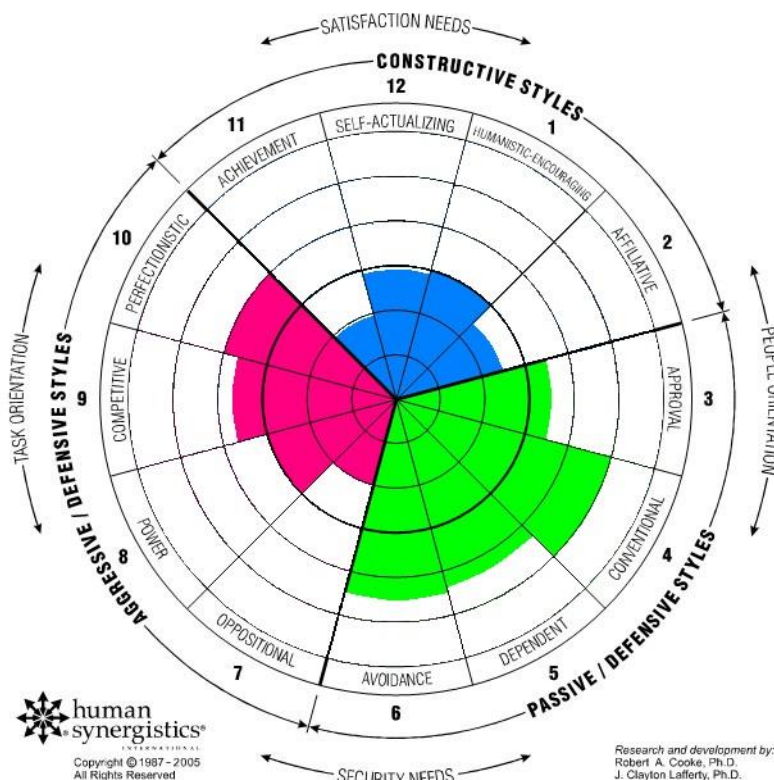
A Fejlesztő Központok (DC) megvalósításával felmértük a projektben részt vevő oktatók és vezetők személyes kompetenciáit, és ezeket összehasonlítottuk a kívánt célokkal. Mind a kompetencia felmérés alapértékeit, mind a kívánt, azaz elérendő célokat: a felmérés kulcstényezőit és azok elvárt arányát (a kompetenciaprofílt) az egyetem dolgozói határozták meg; ez a Fejlesztő Központ módszertanával megalkotott diagnózis hitelességének záloga. Ily módon felmérésünk mind egyéni, személyes, mind pedig szervezeti szinten megbízható diagnózist nyújt - az egyetem dolgozói készítették, az ő véleményeiket, tapasztalataikat mutatjuk meg a felmérés eredményeinek közlése során.

A Fejlesztő Központok résztvevőinek mindegyike elektronikus úton részletes személyes fejlesztési tervet kapott a megfigyelt kompetenciákra lebontva, melyet megoszthatott vezetőjével. A kompetenciák mentén készült megfigyelői összefoglaló a teljesítményértékelési beszélgetés alapjául is szolgálhat.

A visszajelzés interaktívan történt, vagyis a megállapított kompetenciaszintekkel és az egyes résztvevők számára javasolt fejlesztési irányokkal kapcsolatos eredményeket a program e fázisának vezetői a résztvevőkkel közösen - velük egyeztetve és közös megegyezésre jutva - alakították ki. (Mészáros, A.; Baróti, E., 2013)

6.2.2. A kutatás eredményei

Szervezeti kultúra felmérés eredményei



6.2.2.1. ábra: Jelenleg működő kultúra (N=77) (forrás: HS)

Ami az cirkumplex ábrából elsőre szembetűnő: a középső, vastagított kört (átlagot) magasan meghaladó zöld klaszter, defenzív kultúrájú elvárások többsége („alkalmazkodás”, „elkerülés”, „függés”), kiemelkedőek a „perfekcionizmus” és a „versengés” agresszív stílusai. Átlag alattiak az „együttműködés” és a „teljesítmény” stílusai a konstruktív klaszterből, továbbá az agresszív védekező klaszter „ellenállás” stílusa.

A szervezetben nagyjából átlagos szinten elvártnak élik meg a kitöltők az „önmegvalósítás”, a „bevonás-támogatás” és a „hatalom” stílusokat.

Láthatóan nagy a szórás is - azaz a kitöltők véleménye jelentősen eltérhet az egyes kérdésekkel kapcsolatban.

6.2.2.1. táblázat: Elsődleges stílus: Alkalmazkodás (forrás: saját kiértékelés)

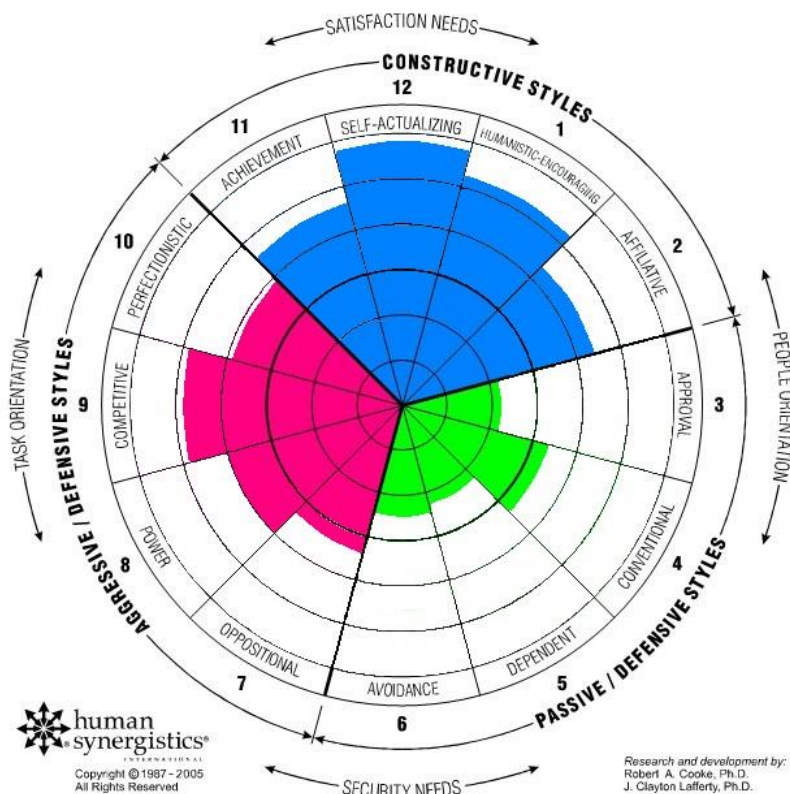
Kijelentések pontszámai		T.Á*	Kül.
Fogadja el a hatalmi viszonyokat	3.62	1.54	2,08
Alkalmazkodjon a környezetéhez	3.99	2.21	1,78
Ne borzolja a kedélyeket	3.52	1.83	1,69
Alkalmazkodjon	3.84	2.44	1,40
A szabályokat tekintse fontosabbnak, mint az ötleteket	2.97	1.61	1,36

*történelmi átlag

6.2.2.2. táblázat: Másodlagos stílus: Elkerülés (forrás: saját kiértékelés)

Kijelentések pontszámai		T.Á.	Kül.
Ne vonódjon be érzelmileg	2.88	1.34	1.54
Hozzon inkább népszerű, mintsem szükségszerű döntéseket	2.60	1.35	1,25
Kritikus helyzetben „maradjon csöndben”, és váljon	2.45	1.36	1.09
Soha ne marasztalják el a problémákért	2.66	1.57	1,09
Várja meg, hogy mások lépjenek először	2.35	1.38	0.97

*történelmi átlag



6.2.2.2. ábra: Ideális kultúra (N=81) (forrás: HS)

6.2.2.3. táblázat: Ideális kultúra szélsőértékei (forrás: saját kiértékelés)

IDEÁLIS KULTÚRA (legmagasabb pontszámok)		
Teljesítmény	Legyen előrelátó és tervezzen	4.68
Teljesítmény	Cselekvés előtt gondolja át a lehetséges opciókat	4.62
Önmegvalósítás	Élvezze a munkáját	4.57
Bevonás-támogatás	Segítsen másoknak fejlődni	4.53
Együttműködés	Rendelkezzon jó kapcsolati készségekkel	4.52

IDEÁLIS KULTÚRA (legalacsonyabb pontszámok)		
Alkalmazkodás	Mindenkinek mondjon mást, hogy elkerülje a konfliktust	1.26
Elkerülés	Halogassa a tennivalóit	1.27
Elkerülés	Hárítsa másra a felelősséget	1.32
Ellenállás	Ellenezze az új ötleteket	1.33
Elkerülés	Kritikus helyzetben „maradjon csöndben”, és váljon	1.44

Tanulságos eredmények

- alapvetően **passzív / defenzív kultúra**
- **agresszív/defenzív** jellegen belül a **perfekcionizmus** kiemelkedő
- a kíváncsi kultúra / fejlődés iránya felismert: **konstruktív** törekvés
- **passzív / defenzív** kultúrából a **konstruktív** kultúrába az út - az **agresszív / defenzív** jellemzőkön át vezet
- jó állapotú tényezők: stressz, munkahely megtartása, kommunikáció lefelé, célfogadás
- kritikus tényezők: munka minősége, visszajelzés, kommunikáció felfelé, igazságos kritika, tisztelet, kölcsönös támogatás, bevonás, szerepek tisztasága, motiváció, empowerment

Okozó tényezők, hiányok:

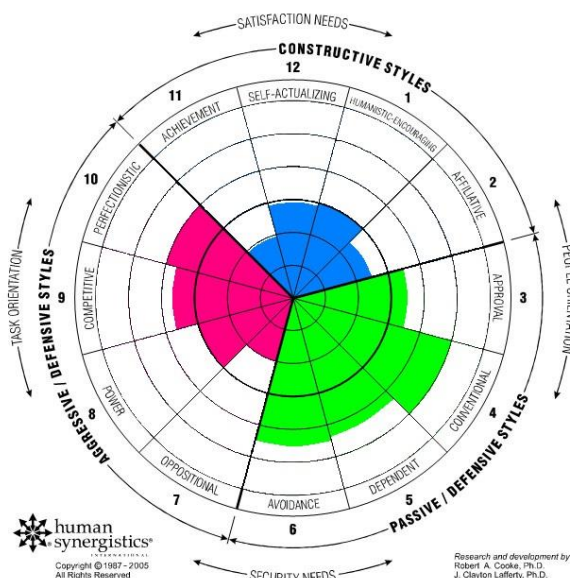
- nem jó az alkalmazotti bevonódás, a befolyás megoszlása
- elégtelen a lefele történő kommunikáció
- kulcshiányok:
 - együttműködés (horizontális, és érdemi vert)
 - értékelés, visszajelzés
 - konfrontáció
 - szakmai önbecslés, elismerés

A fejlődés iránya

- felfelé irányuló vertikális kommunikáció, bevonás, közös célok és visszajelzés, értékelés
- horizontális kommunikáció, tájékoztatás, közösség belső marketing javítása

Jelenleg működő kultúra – Nemzetközi kitekintésben

A világon még egy helyen történt HS alapú kultúrafelmérés. Ennek cirkumplex alapú összehasonlítását mutatja az alábbi ábra:



Széchenyi István Egyetem



Ausztrália és Új-Zéland egyetemei

6.2.2.3. ábra: Nemzetközi összehasonlítás (Forrás: HS)

Összefoglalás, kitekintés

A diagnosztikus fázis során nyert tapasztalatok azt mutatják, hogy a megjelenő résztvevők többsége elköteleződött a kultúraváltási folyamat mellett, és erre vonatkozóan akciótervet is megfogalmazott. A szervezeti hatékonyságot növelő készségfejlesztő tréningek lehetséges tematikái, a DC eredményekre alapozva az alábbiak:

- Asszertivitás, konfliktuskezelés tréning
- Professzionális kommunikáció tréning
- Empowerment vezetői tréning

Összességében elmondható, hogy a Széchenyi István Egyetem aki elsőként alkalmazott a vezetéstudományban korszerű, és a versenyszféra piacvezető szervezeteinél mértékadó valid kultúrafelmérést és épített rá strukturált oktatói-vezetői szervezetfejlesztést. Lehet és szükséges is egy szervezeti átalakulás során egy valid mérőrendszerre épített kutatást végezni egy felsőoktatási intézményben.

Irodalomjegyzék

Clark, B. R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. London: IAU Press & Pergamon.

Drótos, G., & Kováts, G. (2009). *Felsőoktatás-menedzsment Szerkesztette:* . Budapest: Aula Kiadó.

Etzkowitz, H. (1997). Universities and the Global Knowledge Economy. The Triple Helix of University-Industry-Government Relations. In H. Etzkowitz, & L. Leydesdorff, *The Entrepreneurial University and the Emergence of Democratic Corporatism* (old.: 141-152). London .

- Mészáros, A., & Baróti, E. (2013). The structural training of professors and leaders in 2010-2012 built on the assessment of the Széchenyi István University. In K. János (Szerk.). *Questions and Perspectives in Education IRI Educational Conference*, old.: 353-362. Komárno: International Research Institute.
- Mészáros, A.; Baróti, E. (2013). The culture assessment of the Széchenyi István University and the structural training of professors and leaders in 2010-2012 built on the assessment. In S. J. Satef Brdarevic (Szerk.). *8th Research/Expert Conference with International Participation*, old.: 373-378. Zenica: University of Zenica.

6.3. Oktatói szerepek tudományos vizsgálata a Széchenyi István Egyetemen

Bevezetés

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

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

2009-ben a Műszaki Tudományi Karon végeztünk egy előkutatást az oktatók körében. E vizsgálat célja az volt, hogy felmérjük, mennyire vannak tisztában a kompetencia-alapú oktatás kritériumaival. Az empirikus kutatás eredményei alapján kezdtük el a strukturált oktatói képzéseket 2009-ben. Ennek a kutatásnak az eredményei számos helyen bemutatásra kerültek. (Baróti & Mészáros, Módszertani diverzitások megjelenése a műszaki felsőoktatásban, 2011) p. 273)

2009-2012 között egy valid Humán Synergistics alapú korszerű szervezetdiagnosztikai eszközzel mértük fel az egész egyetemet, és ez alapján korszerűsítettük a humánerőforrás-fejlesztési stratégiáját. Ennek a kutatásnak is publikálásra kerültek az eredményei. ((Baróti, E.; Mészáros, A., 2012) p. 238) és ((Mészáros, Duális mérnökképzéshez szükséges strukturált oktatói továbbképzések a Széchenyi István Egyetemen, 2013) p. 65)

2012-2013-ban egy másik mérőrendszerrel végeztünk szervezetfejlesztési kutatásokat, és állapítottunk meg oktatói profilokat. Ez a kutatás a RaDAr modellen alapult. (Mészáros, A., 2013b)

Jelen tanulmányt a legutóbbi empirikus kutatás bemutatására szűkítem le.

Az elmúlt 5 év kutatásai egyúttal pedagógiai kísérletnek is tekinthetők, hisz a műszaki felsőoktatásban dolgozóknak döntő többségükben nincs pedagógiai végzettsége, sosem mérték őket ilyen tekintetben, nem kaptak tanácsokat a munkájukhoz, és személyiségfejlesztésben sem vettek részt.

A kutatások segítségével az egyetem a humánerőforrását szeretné a munkaerő-piaci és a tudományos elvárásoknak megfeleltetni.

6.3.1. A RaDAr modellen alapuló kutatás célja

A kutatás célja az volt, hogy a különböző oktatói szintek kompetencia-elvárásainak megfogalmazása profilok segítségével, majd a kialakított profilok alapján az oktató személyes kompetenciáinak felmérése és visszajelzése.

Az eredetileg szándékolt egységes profil helyett végül a hierarchikus oktatói szinteknek megfelelően négy különálló, de egymásra hasonló profilt hoztunk létre annak érdekében, hogy differenciálni lehessen az elvárásokat. Ezek: Tanársegéd, Adjunktus, Docens, Egyetemi tanár.

A profil finomításához kérdőíves vizsgálatot végeztünk három célcsoport körében: az egyetem oktatói, hallgatói és céges partnerei töltötték ki a kérdőíveket.

A kutatás másik eleme, a kiválasztott oktatók személyes kompetenciamérése. Ennek segítségével ellenőriztük, hogy a fejlesztési stádiumban lévő profilok jól használhatók-e. Ezzel kapcsolatban a tapasztalataink pozitívak voltak, a vizsgálatban részt vett oktatók igazolták a profilok pontosságát.

A kutatásban a Műszaki Tudományi Karról 25 fő vett részt a 190 fős oktatói állományból

Az eredményeket érdemes rendszer szinten értelmezni, úgy, hogy azok összefüggésben állnak egymással, és az egyetem működési módjára is lehet belőlük következtetni.⁵

6.3.2. A RaDAR módszertan

Az egyes oktatási szinthez tartozó oktatói profilok mérhetővé tétele a RaDAR modellen alapul.

Az RDA angol mozaikszó, a Role Diagrammatic Approach rövidítése, amit szerepközpontú megközelítésnek fordíthatunk. (A magyar szóhasználatban a RaDAR szót használjuk a későbbiekben.) A RaDAR szakmai és tapasztalati tudásra épülő modell, amely a humán kapcsolatok és a humánerőforrás menedzsment területén használható.

A modellt holland pszichológusok és tanácsadók fejlesztették és próbálták ki több éves munkával. A kutató-fejlesztő munka 1985-ben indult 17 holland pszichológus részvételével a hollandiai utrechti, a leideni és Twente-i Egyetemek együttműködésében. A modell szerepekben és interakciókban írja le az emberek viselkedését. Olyan eszköz, amely jól használható az egyéni kompetenciák és a szervezeti elvárások összehangolására.

A RaDAR modellben számos pszichológiai elmélet összegződik, többek között a jól ismert Nagy Ötös (Big Five) személyiség-karakterisztika; a RaDAR ugyanazt méri, mint a legelfogadottabb személyiség tesztek. Dimenziói szakmailag megalapozottak, az emberi viselkedés elfogadott kategóriáiban működnek, kiegészítve néhány, a munkavállalás szempontjából fontos kategóriával. A RaDAR modell kifejlesztése, normalizálása és validálása tudományos módszerekkel történt.

Mára a RaDAR nemzetközileg elfogadott és alkalmazott eszközzé vált.

A RaDAR két fő dimenziója: viselkedés és értékek

A RaDAR holisztikus, komplex kompetenciamérő modell, amely az emberi magatartás és viselkedés felmérésére épül. A viselkedés az, ami kifelé megjelenik, látható, tanulmányozható, a személy ezt mutatja önmagáról. Az értékek arról szólnak, azt mutatják, hogy egy személy mit talál fontosnak és mire törekszik.

Viselkedés

A legfontosabb tényező annak eldöntésére, hogy egy alkalmazott megfelelő-e egy bizonyos feladat ellátására az alkalmazott specifikus (rá jellemző) viselkedése; vagy – ahogy mondani szoktuk – „a munkának illenie kell hozzád”, és ezzel gyakran a viselkedésre utalunk. A viselkedés nagyon személyfüggő; a lényeg az, hogy legyen egy személyes stílus a munkával való foglalkozásra. Ha

ezt a személyes stílust számításba vesszük, akkor magasabb lesz a sikeres, célravezető közbelépés esélye, különösen hosszú távon. Ilyenkor beszélhetünk minőségi kiválasztásról.

Ez azonban csak akkor valósítható meg, ha a személy tudatában van saját viselkedésének. A (RaDAr alapú) viselkedési jellemzők fő előnye, hogy a személyek leírása és elemzése a pozitívumokra fókuszál, és hogy a személyes jellemzők a tényleges viselkedés és a preferált (előnyben részesített) viselkedés kombinációjában ragadhatók meg, amit a RaDAr modell felszínre is hoz.

Egy viselkedési térkép létrehozásával – ami azt írja le, hogy mi szükséges egy bizonyos munkakör sikeres ellátásához – jól következtethetünk egy személy alkalmasságára egy feladatkör ellátását illetően.

Értékek

Az értékek vagy „preferált viselkedés” a legabsztraktabb szint, amelynek segítségével a munkában megjelenő motiváció leírható. A személyes értékek tudatosulása pontosabb választáshoz vezethet, ami hosszú távon jobban figyelembe veszi a személyiség fejlődését.

Ahogy a munka egyre növekvő szerepet játszik társadalmi identitásunkban, és a szabadidő egyre fontosabb szerepet tölt be a személyes egyensúlyban, erős tendencia mutatkozik a dolgozóknál, hogy több elégedettséget, sikerélményt szerezzenek munkájukban. A munkának illenie kell a személyes motivációhoz és érdeklődéshez. Csak ekkor képes a munkavállaló megfelelően megküzdeni a folyamatosan változó munkakörnyezettel.

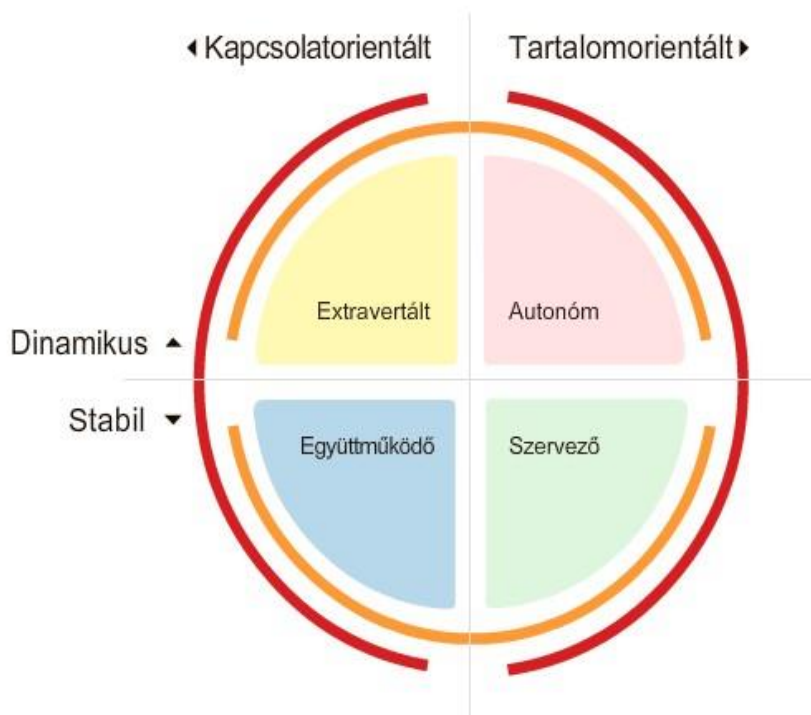
Következésképpen az érdeklődés, motiváció, személyes értékek a munkában fontos tényezők a személyes célok kidolgozásában és elérésében is.

A preferált viselkedés különösen fontos, amikor a dolgozók feladatai, megbízatásai nem egyeznek elvárásaikkal. Ezekben a helyzetekben az értékeket gyakran nehéz szavakkal kifejezni és elégedetlenség, alulteljesítés jelenhet meg; utóbbi kifejeződhet az emberi működés vagy a munkafolyamat más szintjein is. Ezért fontos, hogy a különböző szintek közötti kapcsolat is kifejezésre kerüljön.

Funkcióprofil/munkaköri profil

A modell segítségével lehetőség van az úgynevezett funkcióprofilok vagy más néven az egyes munkakörök, szakmák sajátosságaira, kompetencia-elvárásaira épülő profil létrehozására. Ehhez mindenképp azokat a kompetenciákat kell megfogalmazni, amelyek nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy valaki az adott szakmában, munkakörben eredményesen teljesítsen. Az összegyűjtött kompetenciákból ezt követően súlyozással kiválasztjuk azt a néhány elemet, amelyek a legfontosabb elvárásoknak tekinthetők. Ezt a funkciót használtuk az oktatói kompetenciaprofilok elkészítéséhez.

A RaDAr modell öt fő osztályozási kritériumot alkalmaz. Ezek közül itt hármat mutatunk be. Ezeknek a dimenzióknak a segítségével jobban kategorizálhatók az adott személy viselkedési működési módjai, részletesebb képet kaphatunk a jellemző mechanizmusairól. Mindhárom dimenzió igen hasznosnak bizonyul a kompetenciáknak az adott személy saját életében történő azonosításában.



6.2.3.1. ábra A RaDAr dimenziói (Forrás: Qualitas Tanácsadó és szolgáltató Kft)

1. dimenzió: Dinamikus – Stabil

A dinamikus személy jellemzően extrovertált, kifelé forduló, jól viseli és kezeli a folyamatos változást, a változatokat, és alapvetően a külső dolgokra, a külvilágra fókuszál. A stabil személy inkább introvertált, fontos, biztonságot adó számára az ismétlés és az állandóság, s inkább a belső dolgaira fókuszál. A függőleges koordinátatengely jelöli ezt a dimenziót.

2. dimenzió: Kapcsolatorientált – Tartalomorientált

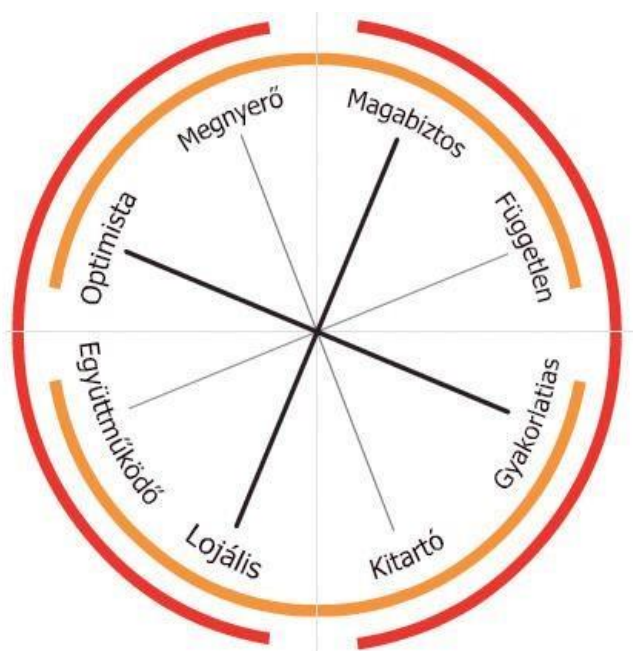
A kapcsolatorientált ember szívesen dolgozik együtt más emberekkel, az emberekkel való kapcsolatai mindennél fontosabbak számára. A tartalomorientált ember számára maga a munka fontos, előnyben részesíti a feladatot az azt végzővel szemben.

Ezt a dimenziót a vízszintes koordinátatengely határozza meg. A két dimenzió négy síknegyedre fesheti ki, amelyek a személy főbb beállítódásait jelzik.

3. dimenzió: Vezető – Megvalósító

A RaDAR modellben mind a négy síknegyedben van még egy tengely, amely a dolgozók szervezetben betölthető szerepével van kapcsolatban. A kutatások szerint a tengelyek tükrében is elkülönülnek a vezetési és a megvalósító szerepek.

A modell nyolc féltengelye tehát a következő (vastaggal a vezetői tengelyek):



6.2.3.2. ábra A RaDAR tengelyek (Forrás: Qualitas Tanácsadó és szolgáltató Kft)

1. Meggyerő
2. **Optimista**
3. Együttmüködő
4. **Lojális**
5. **Magabiztos**
6. Független
7. **Gyakorlatias**
8. Kitaró

A RaDAR képzési profilok pókhálóábrái a koordináta-rendszer szerint is értelmezhetők, a táblázatban szereplő negyedek és dimenziók is itt jelennek meg.

A negyedek a következők:

- Q1 – Extraverzió, kifelé fordulás (bal felső negyed)
- Q2 – Együttmüködés, kooperáció (bal alsó negyed)
- Q3 – Autonómia, asszertivitás (jobb felső negyed)
- Q4 – Szervezés, folyamat-centrikusság (jobb alsó negyed)

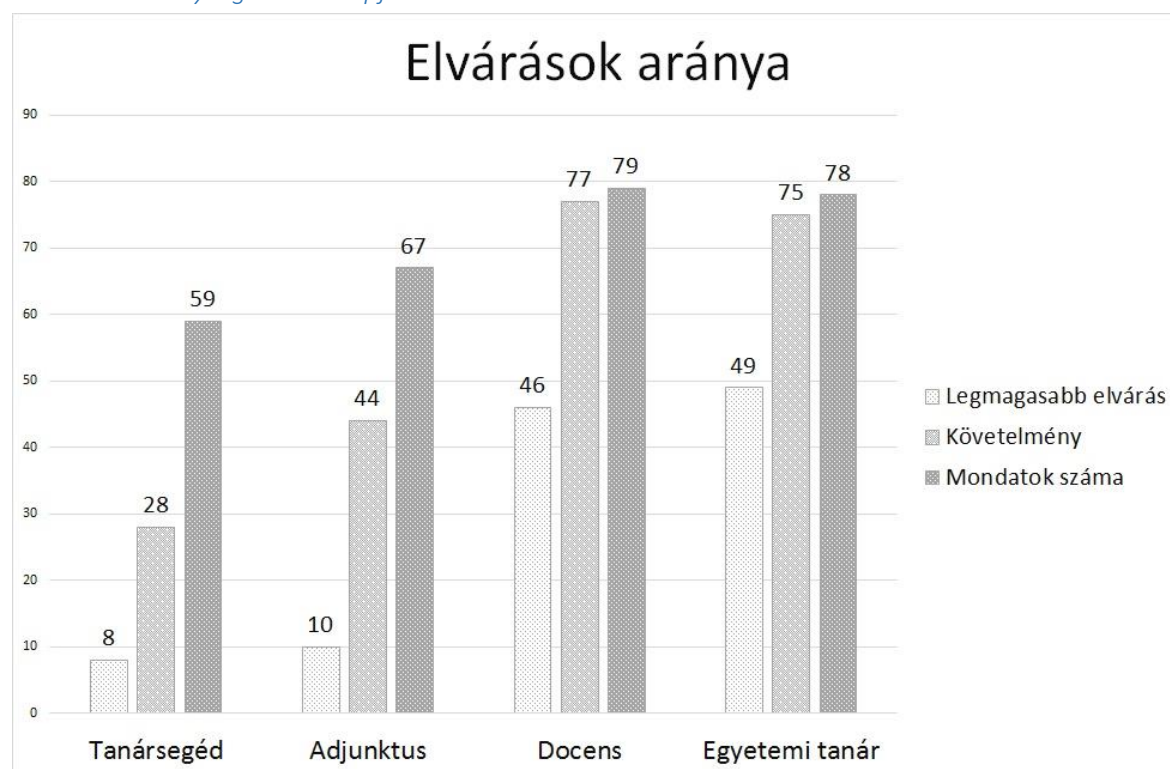
6.3.3. Kutatás menete

1. Kiemelkedő elvárások, kompetenciák megállapítása 3 profilalkotó műhely keretében történt meg.
2. Ezután mind a 4 oktatói szinthez elkészültek a súlyozott tevékenység listák (mondat listák).

3. A kialakított profilok a kutatásban összehasonlításra kerültek a munkaerőpiaci szereplők és a hallgatói elvárások.
4. A kialakított és pontosított profilok tükrében 25 oktató felmérése.
5. Személyes visszajelzés kapcsán az oktatók megismerhették az erősségeiket és a fejlesztendő területeiket.
6. A felmért egyetemi terület visszajelzést kapott a humán erőforrás állapotáról és a továbbfejlesztésének lehetőségeiről.

6.3.4. A kutatás eredményei

Elvárások a tevékenységi listák alapján



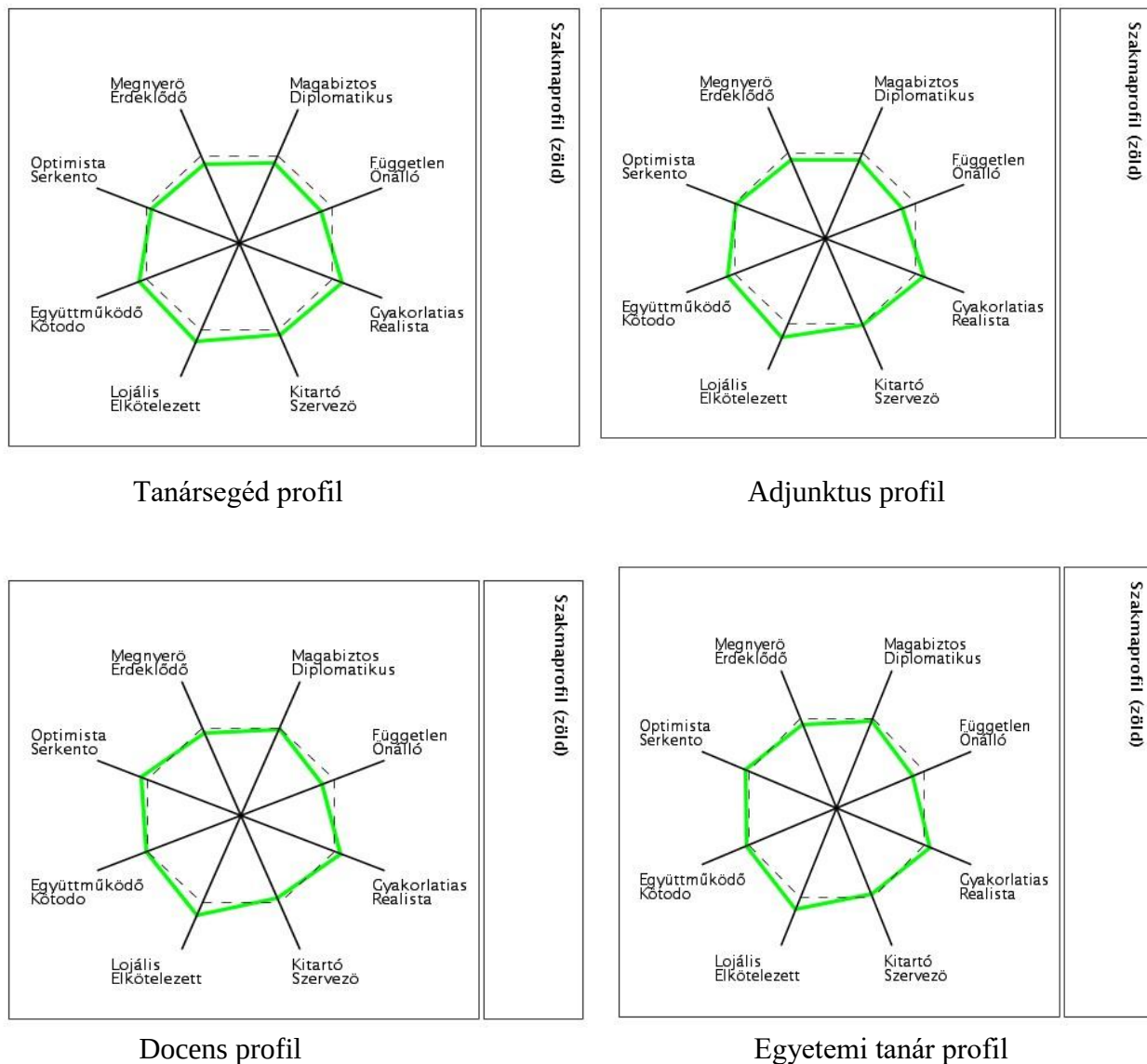
6.3.4.1. ábra: Elvárások aránya a különböző státuszok esetében (forrás: saját szerkesztés)

Öt elvárás kapott minden oktatói státusz esetében maximális pontszámot, ezek a következők:

- Előadásokat, gyakorlatokat, szemináriumokat tart
- Felelősséget vállal a saját munkavégzéséért
- Felkészül az óráira
- Gondolatait világosan meg tudja fogalmazni
- Szemléltet a magyarázat során

Profilok

A profilok két dimenzió mentén vannak leírva: a kompetencia klasszikus felosztása szerint (tudás, ismeret; készség, képesség; attitűd, motiváció), illetve egy tartalmi keretrendszer szerint, amely három csoportra bontja a kompetenciákat, aszerint, hogy milyen kontextusban használják őket.



6.3.4.2. ábra: Profilok (forrás: saját szerkesztés)

6.3.5. A kutatás további eredményei - Összehasonlítás

Látható az, hogy a legmagasabb tengelyérték a Lojális Elkötelezett tengely lett minden profil esetében, míg második helyen rendre a Gyakorlatias Realista tengely lett a befutó. A Tanársegéd és az Adjunktus esetében az Együttműködő Kötődő, a Docensnél és az Egyetemi tanárnál pedig az Optimista Serkentő tengely kapott még magas pontszámot.

Jelenlegi jellemzők

Minden oktató számára készült egy kérdőív, mely segítségével az oktatók saját magukra nézve négyfokú skálán átlagosan mennyire érezték jellemzőnek a profilok állításait. Elemszám: 91.

6.3.5.1. táblázat: az 5-5 leginkább, illetve legkevésbé jellemző állítást (forrás: saját szerkesztés)

átlag: 3,6	Mennyire jellemző jelenleg az oktatókra az adott állítás?
3,81	Munkavégzésében megbízható (munkáltató felé)
3,80	Képes önálló munkavégzésre
3,80	Felelősséget vállal a saját munkavégzéséért
3,76	Előadásokat, gyakorlatokat, szemináriumokat tart
3,67	Törekszik az oktatott tárgy és a gyakorlat közötti kapcsolat bemutatására
...	
2,28	Tananyagfejlesztést irányít
2,26	Oktatási tevékenységét intézményi szinten összehangolja
2,10	Tudományszervező munkát végez
1,77	Doktori kutatás témavezetője
1,47	Doktori iskolában oktat

6.3.6. Az egyetemi oktatókkal kapcsolatos elvárások

Oktatói rangsor szerint

Mindhárom válaszoló csoportnak (oktatók, hallgatók, vállalati szféra) az „Ön szerint mennyire fontos, hogy az adott állítás a Széchenyi Egyetem oktatóra érvényes legyen” kérdésre adott válaszait négyfokú skálán mértük (1 – egyáltalán nem jellemző, 4 – teljes mértékben jellemző).

Négy olyan állítás volt, amelyeket mindhárom csoport a legfontosabb 20 közé sorolt.

- Gondolatait világosan meg tudja fogalmazni
- Képes logikusan felépített, érthető, a hallgatókat motiváló előadások megtartására.
- Munkavégzésében megbízható (munkáltató felé)
- Tudatos kapcsolatépítés

Az oktatók és hallgatók rangsorában két olyan állítás található, melyeket e két csoport a 20 legfontosabb közé sorolt, de a vállalati szakemberek nem.

- Képes jó prezentációkat tartani (szép, esztétikus)
- Ismeri a hallgatói munka értékelésének alapelveit

Az oktatók és vállalati szakemberek rangsorában három olyan állítás található, melyeket e két csoport a 20 legfontosabb közé sorolt, de a hallgatók nem.

- Képes önálló munkavégzésre
- Önállóan képes a saját szakmai fejlesztésére
- Képes a problémák felismerésére

Nyolc olyan állítás található az oktatók „top20”-as listájában, amit csak ők soroltak ide, a másik két csoportnál nem szerepelnek a legfontosabb 20 között, ezek:

- Személyes példát mutat a pontos, fegyelmezett munkavégzésben (hallgatók felé)
- Döntésképes
- A különböző oktatási módszereket adekvát módon alkalmazza
- Színvonalas publikációs tevékenységet folytat
- Széles körű oktatás-módszertani ismeretekkel rendelkezik
- Saját tevékenységére képes reflektív módon reagálni
- Lojális
- Felelősséget vállal a saját munkavégzéséért

Végül három olyan állítás is található az oktatók „top20”-as listájában, amit a másik két csoport a legkevésbé fontos 20 közé sorolt, ezek:

- Önálló kutató munkát végez
- Témavezetést, konzultációt végez (TDK, szakdolgozat, diplomamunka)
- Előadásokat, gyakorlatokat, szemináriumokat tart

Az oktatók és hallgatók viszonylatában három esetben fordul elő, hogy az oktatók a lista végére, míg a hallgatók a lista elejére tették az állításokat. Ezek a következők:

- Projektszemléletet alkalmaz az oktatásban
- Tanulási környezetet fejleszt
- Az egyetem által alkalmazott elektronikus rendszereket (tanulásiirányítás, oktatási felületek stb.) szakszerűen használja

Oktatói profilok - (az első 3 jellemző kiemelve)

I. Tanársegéd jellemzői

1. Technológia- és tudásmenedzsment, K+F+I

Készség, képesség

- Előadásokat, gyakorlatokat, szemináriumokat tart, tananyagfejlesztést végez. Felkészül az óráira.
- Szemléltet a magyarázat során.
- Az oktatáshoz kapcsolódó adminisztrációs feladatokat lát el.

Attitűd, motiváció

- 1. Projektszemléletet alkalmaz az oktatásban

2. Szakmai együttműködés és kommunikáció, illetve vezetés

Készség, képesség

- Gondolatait világosan meg tudja fogalmazni.
- Bele tudja élni magát a munkatársai és a hallgatók nézőpontjába, gondolatvilágába, érti, hogyan gondolkodik a hallgató, tudja, hogy mit tud.
- Képes motiválni a hallgatókat.

Attitűd, motiváció

- Tiszteletben tartja mások gondolkodását, véleményét.
- Fejlesztő értékelést alkalmaz, támogatja a hallgatók önálló tanulását.

3. Elkötelezettség, felelősségvállalás és szakmai etika

Készség, képesség

- Munkavégzésében megbízható. Saját tevékenységére képes reflektív módon reagálni.
- Ismeri saját erősségeit és gyengeségeit, fejlesztendő területeit.
- Képes alkalmazkodni a változásokhoz (minden területen).
- Gondosan használja a kar erőforrásait.

Attitűd, motiváció

- Személyes példát mutat a pontos, fegyelmezett munkavégzésben a hallgatók felé.
- Nyitott a változásokra.
- Rendelkezik szakmai jövőképpel.

II. Adjunktus

1. Technológia- és tudásmenedzsment, K+F+I

Készség, képesség

- Előadásokat, gyakorlatokat, szemináriumokat tart, tananyagfejlesztést végez. Felkészül az óráira.
- Szemléltet a magyarázat során.
- Az oktatáshoz kapcsolódó adminisztrációs feladatokat lát el.

Attitűd, motiváció

- Projektszemléletet alkalmaz az oktatásban
- A tananyagot folyamatosan fejleszti, aktualizálja

2. Szakmai együttműködés és kommunikáció, illetve vezetés

Készség, képesség

- Gondolatait világosan meg tudja fogalmazni.
- Bele tudja élni magát a munkatársai és a hallgatók nézőpontjába, gondolatvilágába, érti, hogyan gondolkodik a hallgató, tudja, hogy mit tud.
- Képes motiválni a hallgatókat.

Attitűd, motiváció

- Tiszteletben tartja mások gondolkodását, véleményét.
- Fejlesztő értékelést alkalmaz, támogatja a hallgatók önálló tanulását.

3. Elkötelezettség, felelősségvállalás és szakmai etika

Készség, képesség

- Munkavégzésében megbízható. Saját tevékenységére képes reflektív módon reagálni.
- Ismeri saját erősségeit és gyengeségeit, fejlesztendő területeit.
- Képes alkalmazkodni a változásokhoz (minden területen).
- Gondosan használja a kar erőforrásait.

Attitűd, motiváció

- Személyes példát mutat a pontos, fegyelmezett munkavégzésben a hallgatók felé.
- Nyitott a változásokra.
- Rendelkezik szakmai jövőképpel.

III. Docens

1. Technológia- és tudásmenedzsment, K+F+I

Készség, képesség

- Előadásokat, gyakorlatokat, szemináriumokat tart, tananyagfejlesztést végez. Felkészül az óráira.
- Szemléltet a magyarázat során.
- Az oktatáshoz kapcsolódó adminisztrációs feladatokat lát el.

Attitűd, motiváció

- Projektszemléletet alkalmaz az oktatásban
- A tananyagot folyamatosan fejleszti, aktualizálja

2. Szakmai együttműködés és kommunikáció, illetve vezetés

Készség, képesség

- Gondolatait világosan meg tudja fogalmazni.
- Bele tudja élni magát a munkatársai és a hallgatók nézőpontjába, gondolatvilágába, érti, hogyan gondolkodik a hallgató, tudja, hogy mit tud.
- Képes motiválni a hallgatókat.

Attitűd, motiváció

- Tiszteletben tartja mások gondolkodását, véleményét.
- Fejlesztő értékelést alkalmaz, támogatja a hallgatók önálló tanulását.

3. Elkötelezettség, felelősségvállalás és szakmai etika

Készség, képesség

- Munkavégzésében megbízható. Saját tevékenységére képes reflektív módon reagálni.
- Ismeri saját erősségeit és gyengeségeit, fejlesztendő területeit.
- Képes alkalmazkodni a változásokhoz (minden területen).
- Gondosan használja a kar erőforrásait.

Attitűd, motiváció

- Személyes példát mutat a pontos, fegyelmezett munkavégzésben a hallgatók felé.
- Nyitott a változásokra.
- Rendelkezik szakmai jövőképpel.

IV. Egyetemi tanár

1. Technológia- és tudásmenedzsment, K+F+I

Készség, képesség

- Előadásokat, gyakorlatokat, szemináriumokat tart, tananyagfejlesztést végez. Felkészül az óráira.
- Szemléltet a magyarázat során.
- Az oktatáshoz kapcsolódó adminisztrációs feladatokat lát el.

Attitűd, motiváció

- Projektszemléletet alkalmaz az oktatásban
- A tananyagot folyamatosan fejleszti, aktualizálja

2. Szakmai együttműködés és kommunikáció, illetve vezetés

Készség, képesség

- Gondolatait világosan meg tudja fogalmazni.
- Bele tudja élni magát a munkatársai és a hallgatók nézőpontjába, gondolatvilágába, érti, hogyan gondolkodik a hallgató, tudja, hogy mit tud.
- Képes motiválni a hallgatókat.

Attitűd, motiváció

- Tiszteletben tartja mások gondolkodását, véleményét.
- Fejlesztő értékelést alkalmaz, támogatja a hallgatók önálló tanulását.

3. Elkötelezettség, felelősségvállalás és szakmai etika

Készség, képesség

- Munkavégzésében megbízható. Saját tevékenységére képes reflektív módon reagálni.
- Ismeri saját erősségeit és gyengeségeit, fejlesztendő területeit.
- Képes alkalmazkodni a változásokhoz (minden területen).
- Gondosan használja a kar erőforrásait.

Attitűd, motiváció

- Személyes példát mutat a pontos, fegyelmezett munkavégzésben a hallgatók felé.
- Nyitott a változásokra.
- Rendelkezik szakmai jövőképpel.

Összefoglalás

A Széchenyi István Egyetem humánerőforrás fejlesztési kutatásai átfogó és konkrét célokat fogalmaztak meg. A RaDAR vizsgálatból kiderült, hogy nem alaptalan az a meglátás, hogy szükség van standard kompetenciaprofil alapú fejlesztésre, és arra, hogy ez olyan körülmények között történjen, amely támogatja a fejlesztés beépülését. 2013-2014-es kutatási időszakban a vizsgált 25 fő mellett újabb 28 fő vizsgálata történt meg. Cél, hogy az empirikus kutatások alapján a meglévő oktatói továbbképzési rendszert finomítani tudjuk. A kutatás ezeken kívül megmutatta, hogy a párhuzamosan kialakított oktatói profilok fejlesztési elvárásai összefüggnek a szervezet jelenlegi állapotának javításával. Érdekes volt megtapasztalni, hogy az egyetemen a sikeres kutatás-fejlesztések hatására az oktatók elkezdték átalakítani a saját oktatási környezetüket és tananyagaikat. Új módszertanra alapozott, hallgatóközpontú oktatási és értékelési formák jelentek meg interaktív és online környezetekben, amire más felsőoktatási intézményekben is számos példa mutatkozott (BME). (Molnár, Gy., 2011) p 172.) Tehát, ha új módszereket szeretnénk egy intézménybe bevezetni, ahhoz a humánerőforrás fejlesztés elengedhetetlen. Ilyen paradigmaváltás például a duális mérnökképzés elindítása, mely bizonyította létjogosultságát korunk folyamatosan változó környezetében. (Molnár, 2013) p. 132) Fontos kiemelni még, hogy a fejlesztés keretein belül megszületett kompetencia-elvárások a teljesítmény-értékelés és munkaerő-gazdálkodás szintjein is megjelennek, több tekintetben nemzetközileg is sikeresebbé teheti az egyetemet.

Irodalomjegyzék

- Baróti, E., & Mészáros, A. (2011). Módszertani diverzitások megjelenése a műszaki felsőoktatásban. In B. András, *Regionalitás és szakképzés: új kihívások, új lehetőségek a szakképzésben és a felnőttoktatásban: XI. Országos Neveléstudományi Konferencia*. Budapest: MTA Pedagógiai Bizottsága. doi:ISBN:978-963-313-041-4
- Baróti, E.; Mészáros, A. (2012). Széchenyi István Egyetem kultúrafelmérése (HS segítségével) és a ráépülő strukturált oktatói-vezetői képzései 2010-2011-ben. In T. P. Benedek András, *XII. Országos Neveléstudományi Konferencia: A munka és nevelés világa a tudományban*. Budapest: MTA Pedagógiai Bizottság. doi:ISBN:978-963-89110-8-7
- Education & training 2003-2010*. (2003). Brussels: 11.11.2003 COM (2003) 685 final.
- Mészáros, A. (2013). *Duális mérnökképzéshez szükséges strukturált oktatói továbbképzések a Széchenyi István Egyetemen*. Győr: Universitas-Győr Nonprofit Kft. doi:ISBN:978-615-5298-25-7
- Mészáros, A. (2013b). *Széchenyi István Egyetem „Oktatói kompetencia profilok fejlesztése – szervezeti visszajelzés” szolgáltatások tárgyban kiírt közbeszerzési pályázatban elkészített tanulmány* *Qualitas Tanácsadó és szolgáltató Kft közreműködésével*. Győr: Széchenyi István Egyetem.
- Molnár, G. (2013). Új IKT-tendenciák a nemzetközi és hazai gyakorlatok tükrében, különös tekintettel a tanítás-tanulás folyamatára. In B. András, *Digitális Pedagógia 2.0*. BME GTK; : Typotex Kiadó.
- Molnár, Gy. (2011). Új módszerek a pedagógiai gyakorlatban - az IKT alapú megoldások tükrében. *Szakképzési Szemle*, 3. szám.

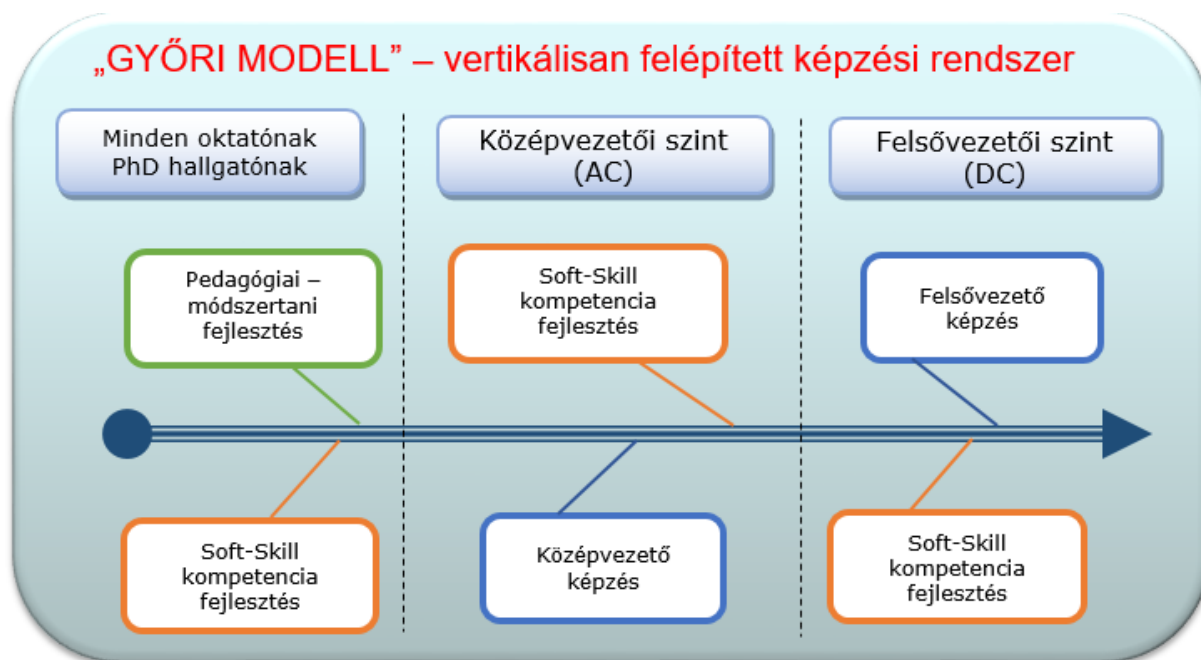
6.4. Vertikálisan felépített, strukturált egyetemi képzések oktatók számára

Bevezetés

A felsőoktatás tananyagai, oktatási formái a XXI. század kezdetén radikálisan megváltoztak – a következő évtizedekben ez a változás folyamatosan tetten érhető lesz. (Baróti, Nevelési és oktatási aspektusok és új módszertani lehetőségek a faipari mérnökképzésben PhD disszertáció, 2010) Az új oktatási környezetnek, a megváltozott hallgatói hozzáállásnak és az aktuális munkaerő-piaci elvárásoknak való megfelelés komoly kihívást jelent az oktatók számára. (Brussels, Commission, 2003) A kompetencia-alapú oktatásra való felkészítés és a felsőoktatásban dolgozó oktatók infokommunikációs technológiában (IKT) való jártasságának fejlesztése merőben új módszertani eljárásokat jelent. A mai, megváltozott tudástérben szükségszerűvé vált, hogy a felsőoktatás a konstruktív pedagógia módszereit alkalmazza, annak sajátos munkaformájával és eszközrendszerével együtt. (Csath, 2010) A műszaki, informatikai és természettudományos képzések oktatói jellemzően alacsony arányban rendelkeznek pedagógiai végzettséggel. Ezért is volt jelentős, hogy a Széchenyi István Egyetem azt a célt tűzte ki, hogy megfelelő módszertani, kompetencia-alapú felkészítést nyújt, elsősorban az érintett szakterületek munkatársainak.

Ezekén kívül a hosszú távú oktatói fejlesztések keretében cél volt egy új típusú egyetemi menedzsmentképzés bevezetése. Ehhez egy vertikálisan felépített, modularizált program lett tervezve, mely folyamaton végighaladva a képzés résztvevője megismerkedhet a modern menedzselési technikákkal, vezetői készségei hatékonyan fejlődhetnek.

A Széchenyi István Egyetem minőségpolitikájának alapvető irányelve, hogy az oktatók folyamatosan fejlesszék magukat, egyre rugalmasabb munkaerővé váljanak. Ez történhet önképzéssel és célorientált továbbképzésekkel. Ezt a két képzési módot szem előtt tartva megalkottuk a „győri modellt” mely speciális válaszokat próbált nyújtani a felsőoktatási dolgozók igényeire, tanulási szokásaira alapozta a fejlesztés tartalmát és módszertanát. A kialakított fejlesztő folyamathoz bárki tudott csatlakozni:



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

A Széchenyi István Egyetemen zajló képzési tevékenység hatékonyságának fokozása, elsősorban olyan új oktatási módszerek bevezetése által, amelyek jobban segítik az ismeretek elsajátítását, megértését, s érdekesebbé teszik a tanulási folyamatot. Ugyancsak fontos célkitűzés az oktatók idegen nyelvi és infokommunikációs-technológiai (IKT) készségének fejlesztése, valamint a tananyag-fejlesztési programokban való részvételre történő felkészítés.

6.4.1. A képzési struktúra kutatási alapjai

A 2010-2013 között lezajlott két valid mérés diagnosztikus fázis során nyert tapasztalatok azt mutatják, hogy a megjelenő résztvevők többsége elköteleződött a kultúraváltási folyamat mellett, és erre vonatkozóan akciótervet is megfogalmazott.

A fejlesztési program két módszertanilag jól elkülöníthető szakaszra bontottuk:

- A Fejlesztő Központok (Development Center - DC) során a szervezetben meglévő és fejlesztendő egyéni készségeket feltárása történt meg.
- 2012 tavasza során száz fő részvételével zajló szakasza a vezetői és oktatói készség-, valamint együttműködés-fejlesztő tréningek lebonyolítását foglalta magában.

Az alkalmazott diagnosztikus eljárások, interaktív módszertanukból kifolyólag arra is szolgáltak, hogy megteremtsék a résztvevők elköteleződését, és növeljék motivációjukat a célzott kulturális változásokkal kapcsolatban.

Az oktatói Fejlesztő Központok során a megfigyelők számszerűsített formában is értékelték a résztvevők megfigyelt kompetenciáit. (1-2 pont: gyenge; 3-4-5 pont: közepes; 6-7-8 pont: jó; 9-10 pont: kiváló.) A végleges kompetencia-pontszámok ezen értékelések átlagolásával jöttek létre. Kvantitatív eredményeikről az oktatók nem kaptak visszajelzést.

6.4.1.1. táblázat: oktatók kompetenciaátlagai (forrás: (HS, 2012))

1 <i>kommunikáció</i>	2 <i>problémakezelés</i>	3 <i>együttműködés</i>	4 <i>nyitottság</i>	5 <i>megbízhatóság</i>	6 személyes <i>hatékonyság</i>	Össz. <i>átlag</i>
Oktatói kompetencia eredmények összesített átlaga						
7,3	7,3	6,9	7,2	7,8	6,6	7,2
Ideális kompetencia szintek						
9,5	7,3	7,8	8,5	8,7	8,5	

A Fejlesztő Központok (DC) vizsgálatai alapján 2 szervezeti hatékonyságot növelő készségfejlesztő tréning került megtervezésre és megvalósításra a Széchenyi István Egyetem oktatói és vezetői számára:

- Asszertivitás, konfliktuskezelés
- Professzionális kommunikáció
- Empowerment vezetői képzések

6.4.2. A kialakított készségfejlesztő vezetői tréningek tematikái

Professzionális kommunikáció tréning

A tréning célja

A szociálpszichológiai kutatások szerinti, a konfliktusok 80%-át okozó kommunikációs zavarok megelőzésével és megszüntetésével preventív eszközkészletet ad a személyes kommunikációs hatékonyság növelésére és az együttműködés fejlesztésére. A tréning során a résztvevők elsajátítanak korszerű, versenyszférában széles körben elterjedt és alkalmazott kommunikációs modellt (MBTI). A modell az egyéni kommunikációs stílusok *különbözőségeit* értéként kezeli, s a tolerancia fejlesztése által csökkenti a személyes konfliktusok kialakulásának esélyét. A gyakorlatorientált tréningen külön figyelmet fordítunk a modellnek a - tanári és vezetői munkának egyaránt alapvető részét képező - visszajelzés, értékelés során történő alkalmazására. A résztvevők megtanulják, hogy a jól alkalmazott visszajelzések (kritikák, és dicsérek) rendszere hogyan válhat a személyes fejlesztés és a harmonikus légkörű munkaközösség kialakításának alapvető eszközévé.

Tematika és módszertan

- Az MBTI-modell fogalomhasználata és eredete
 - Carl Gustav Jung és Isabell Myers-Briggs személyiség- és preferencia elmélete
 - A kommunikációs tengelyek fogalma
 - Az egyes kommunikációs típusok megismerése
- Önismeret
 - Veleszületett kommunikációs preferenciák meghatározása
 - Kommunikációs stílusok hatása a vezetői munkára
- A vezetői kommunikáció hatékonysága
 - Kommunikációs tippek különböző típusok fejlesztése- és a velük való kapcsolatfelvétel érdekében - a személyre szabott kommunikáció
 - A meggyőzés, a konfliktus-megelőzés és feloldás módszerei
- Gyakorlati alkalmazás: szituációs gyakorlatok
 - A programon a résztvevők az elmélet megismerése után szituációs helyzetgyakorlatokon vesznek részt, ahol gyakorolják az egyes kommunikációs típusok felismerését és a velük való hatékony kapcsolatépítés és kommunikáció kialakításának technikáit
 - A szituációs gyakorlatokat videóra vesszük, majd elemezzük, személyre szabott fejlesztést nyújtva minden résztvevő számára

Empowerment vezetői tréning

A tréning célja

Egy egységes, együttműködés-orientált vezetői módszertan átadása, a vezetés felelősségi köreinek tisztázása, az aktuális vezetési szerepekkel kapcsolatos teendők azonosítása. Vezetői identitás, a Széchenyi Egyetem iránti lojalitás, a szervezeti és különböző szintekre (Karok, Tanszékek) lebontott célok megvalósítása, értékek képviselése. Alapvető vezetői készségek fejlesztése - „vezetői térkép” kialakítása.

Különösen fontosnak látszik a vezetői alapkészségek kialakítása és tematikus átvétele ama felsőoktatási intézményeinkre jellemző specialitás miatt, amely szerint az egyetemi vezetők tudományos munkáságuk révén nyernek vezetői kinevezéseket, ami oktatói tevékenységük minőségével sem feltétlenül korrelál, de semmi összefüggése nincs vezetői képességeikkel és e tevékenységük hatékonyságával.

Tematika és módszertan

- Vezetői identitás, vezetői alapkompenciák:
 - Vezetői önismeret

- Tulajdonságok, készségek, attitűdök - a hatékony vezető jellemzői
- A vezetői hitelesség és bizalom tényezői
- Helyzetfüggő/Szituatív vezetés, Motiválás, Delegálás, coaching:
 - Vezetői stílusok
 - Stílushatékonyság
 - A szituatív vezetés modellje
 - Motiválás, fegyelmezés
- Az energetizált szervezet

Asszertivitás, konfliktuskezelés tréning

A tréning célja

Konfliktushelyzetekben való, személyes hatékonyságot és közösségi, szervezeti célt optimálisan megvalósító viselkedés elsajátítása. Érzelmileg nehéz, feszült, kritikus helyzetek kezelése, különös tekintettel az egyetemi életben mindennapos szükségletet kielégítő visszajelzések (kritika, dicséret, értékelés) adására és fogadására. Cél, hogy a konfliktus megközelítésében a veszélyérzetet, félelmet felváltsa az érdeklődés - a nehéz szituációknak, mint lehetőségeknek felfogása, kezelése. Az asszertív viselkedés személyes fejlődése és közösségi normaként való értelmezése, elfogadása az egész egyetem működésének hatékonyságára, az egyes Tanszékek hangulatára, légkörére is hatással lehet.

Tematika és módszertan

- önismeret a nehéz helyzetekben
- konfliktuskezelési stratégiák
- az asszertív viselkedés - út az agresszió és a megadó viselkedés között
- kritika adása és fogadása
- a konfliktuskezelés lépései
- az ellenállás kezelése
- az elfogadás és az egyetértés közötti különbség - mikor tudja, hogy értjük?
- konfliktusos viselkedések motivációs alkalmazása

6.4.3. Az egyetemi oktatók számára megtervezett módszertani képzések

1. Módszertani képzések

1. Konstruktív didaktika és tananyagfejlesztés
2. Multimédia, e-tanulás és kommunikáció (IKT)
3. A nem formális oktatás módszerei

4. Konfliktuskezelés

5. Tutori és mentori tevékenység a gyakorlatban

2. Szakmai nyelvtudás bővítését szolgáló képzések

1. Angol, német általános és szakmai kurzusok

3. Vezetőképzés (strukturált vezetői-oktatói utánpótlás biztosítása)

1. Csapatépítés

2. Konfliktuskezelés

3. Menedzsment ismeretek

4. Vezetői ismeretek

6.4.4. A módszertani képzések kialakításának elvi alapja

A módszertani felkészítés során a pedagógiai paradigmaváltáshoz szükséges azon kompetenciák kerültek fókuszba, amelyek az oktató hármas szerepét veszik figyelembe: a tanár egyszerre tananyagfejlesztő, tutor és mentor.



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

A képzések összeállításánál az volt a cél, hogy a program mind az elméleti, mind pedig a metodikai ismeretek és tevékenységek gyakorlatias elsajátítását biztosítsa:

- A **tananyagfejlesztői** szerepkör esetében a curriculum-fejlesztés, az IKT alkalmazása, a szakiránynak megfelelő tananyagfejlesztő és értékelési kompetenciaprofilok elsajátítása került középpontba. E szerepkör a tanítási-tanulási folyamat rendszerszemléletű

megközelítését igényli, és a feldolgozandó tananyagban megfogalmazható tartalom, cél, és a követelmények összhangjának megteremtésére koncentrál.

- A **tutori** szerepkörnél a tanítási és a tanulási tevékenységet támogató oktatói kompetenciák gyakorlati elsajátítása volt a cél, hiszen a hallgatók szakmai kompetenciáinak kialakítását az eredményes tananyag-feldolgozás módszertani ismereteinek helyes alkalmazása biztosítja. A képzés során az oktatók tapasztalatot szerezhettek a konstruktív tanítási és tanulási folyamat formális és nem formális módszereinek megszervezésében, alkalmazásában, tanácsadói tevékenységük elektronikus környezetben történő gyakorlásában.
- A **mentori** szerepkör tekintetében a hallgatókkal való empátikus bánásmódot, az asszertív magatartás, a segítő, támogató, tanácsadói tevékenység ismereteit és módszereit lettek bemutatva, amelyekkel a kapcsolati kompetenciákat eredményesen lehet kialakítani, illetve fejleszteni.

6.4.5. A módszertani blended learning kurzusok képzési stratégiája



6.4.5.1. ábra: Képzési rendszer és módszer (forrás: saját szerkesztés)

A kurzusok a blended learning (kevert képzés) alapú pedagógiai stratégiát követték. A résztvevők a Moodle keretrendszerben fértek hozzá az elméleti ismeretek e-tananyagához, a személyes képzésen pedig az elméleti anyag feldolgozása, megvitatása után a gyakorlati megvalósítás módszereit sajátíthatták el az oktatók 2x8 órás intenzív képzés formájában.

A kurzusok felépítése, munkaformája és az alkalmazott módszerek egyaránt az interaktív tanulási környezet feltételeihez igazodtak. A résztvevők többségében a műszaki, informatikai és természettudományi területek oktatóit képviselték, ezáltal a korszerű pedagógiai módszerek leendő alkalmazása interdiszciplináris jelleggel bír.

A módszertani modul kurzusainak légkörére a konstruktivitás volt jellemző, amely őszinte, kritikus problémafeltárást, majd ennek alapján pedagógiai szempontokra épülő szakmai, ismeretelméleti, tanulás-pszichológiai és konfliktuskezelési megoldásokat eredményezett.

6.4.6. A módszertani képzések leírásai elemei

1. Konstruktív didaktika és tananyagfejlesztés

A képzés tartalma:

- A paradigmaváltás szükségessége a kompetencia alapú oktatásban, és az oktatói szerepekben
- A folyamat rendszerjellemzői, egyértelmű célok és követelmények meghatározása
- Az oktatási folyamat tervezése a célok a követelmények és kompetenciák függvényében
- A hallgatói tevékenység ellenőrzésének, értékelésének módszerei
- E-tananyagok fejlesztése; tanulás-módszertani szempontok a tartalom megjelenítésében, a tanulás támogatásában

A képzés során a résztvevők...:

- a kompetencia alapú oktatás elméleti hátterére alapozva, gyakorlati példákon keresztül megismerték a tananyag-fejlesztés rendszerjellemzőit, ezzel segítve a megvalósítási stratégiák, módszerek kialakítását,
- megismerték az egyértelmű célleírás és követelmények tipikus módjait,
- megismerték a hallgatói tevékenység értékelésének mérésmetodikai módszereit,
- a gyakorlatban elsajátították az e-tananyagok fejlesztésének módszereit, felépítését, pedagógiai követelményeit.

A képzés eredményeként a résztvevők képessé váltak...:

- a tanulási folyamat megtervezésére a célok, követelmények és kompetenciák ismeretében, a kontakt órákon a konstruktív módszerek alkalmazására,
- mérésmetodikai ismeretek alapján egyéni mérőeszközök létrehozására,
- tanulás-módszertani szempontok alapján e-tananyagokat megtervezésére, összeállítására.

2. Multimédia, e-tanulás és kommunikáció (IKT)

A képzés tartalma:

- E-learning, rendszerek (Coedu, Moodle), az e-learning időszerűsége, fontossága
- Multimédia módszerek, eszközök, technikák ill. szoftverek alkalmazási lehetőségei, kiválasztásának szempontjai, interaktivitást biztosító megoldások
- Blended learning: E-learning tananyag kontakt, jelenléti oktatással kiegészítve
- A hallgatók egymással történő virtuális ill. közvetlen („kontakt”) interakciójának előkészítése, inspirálása
- Ellenőrző, értékelő eszközök, feladatlapok, tesztek készítése, értékelése

A tréningen résztvevők...:

- gyakorlati példákon keresztül megismerték a felsőoktatásban alkalmazott e-learning rendszerek jellemzőit
- megismerték az e-learning tananyagokban alkalmazható multimédiás és interaktív módszereket, technikai megoldásokat, az alkalmazható szoftvereket,
- megismerkedtek a felsőoktatásban már bevált e-tanulás kommunikációs lehetőségeivel, pl. az e-fórumok hatékonyság-fokozó erejével
- példákon keresztül begyakorolták, hogyan lehet a kiválasztott elemi tananyagrészekhez megfelelően párosítani a multimédiás szemléltető megoldásokat, hogyan lehet alkalmazni az e-learning jellegű módszertani fogásokat.

A tréning eredményeként a résztvevők képessé váltak...:

- a tantárgy tananyagából a blended learning formában feldolgozandó tananyag kiválasztására és e-learninges strukturálására (Kurzus – modul – lecke – mérés, értékelés),
- a szöveges anyagok „képernyő-centrikus” megformálására,
- az e-learning tananyag elektronikus hivatkozás-rendszerének megtervezésére („hipertext”),
- a megfelelő multimédia megoldások kiválasztására, megtervezésére,
- önellenőrző, mérő, értékelő eszközök kiválasztására, megtervezésére.

3. A nem formális oktatás módszerei

A képzés tartalma:

- A kooperatív tanulás és tanítás elméleti háttere és mint oktatás-módszertani elem alkalmazásának saját élményű gyakorlása
- A projektpedagógia alkalmazásának lehetőségei a felsőoktatásban (módszertani vita, ötletbörze és gyakorlat)

- Tréningmódszer mint motiváló nem-formális módszertani lehetőség a felsőoktatásban (prezentáció és csoportos gyakorlat)
- Hallgatói attitűdök vizsgálata a tanári attitűd és módszertan függvényében
- Követelmények, számonkérés és új értékelési módszerek
- Portfólió
- Tanári stratégiák kézikönyve – módszertani példa –, és ötlettár koncepciójának kidolgozása

A tréningen résztvevők...:

- új oktatás módszertani elemeket ismertek meg, és témacentrikus, interaktív, saját élményű csoportos gyakorlatok során alkalmazták és fejlesztették oktatói attitűdjüket és készségeiket,
- továbbfejlesztették saját oktatás-módszertani eszköztárukat,
- megismertek olyan új motiváló módszereket, amelyek a felsőoktatásban is alkalmazhatóak,
- fejlesztették kapcsolati kompetenciáikat,
- támogatást kaptak új oktatói kompetenciák kialakításához,
- részt vettek egy új, felsőoktatásra szabott módszertani példa- és ötlettár összeállításában.

A tréning eredményeként a résztvevők képessé váltak...:

- a nem-formális oktatási környezet megteremtésére
- nem-formális módszertani elemek oktatásban való alkalmazására
- motiválóbbr tanári attitűd, módszerek és értékelés alkalmazására

4. Konfliktuspedagógia

A képzés tartalma:

- A konfliktusok meghatározása, a konfliktusok típusai
- A pozitív énkép kialakítása, egyéni konfliktuskezelési stílusok
- Proaktív szemléletű konfliktus-megoldási stratégiák és módszerek
- Agresszív, asszertív (erőszakmentes) és szubmisszív (önfeladó) reakciók hatása a konfliktusok megoldására
- A hatékony önérvényesítés technikáinak alkalmazása konfliktushelyzetekben

A tréningen résztvevők...:

- a konfliktusok elméleti hátterének megismerésén és a szituációs játékokon keresztül megismerték a konfliktusok törvényszerűségeit, ezzel segítve a megoldási stratégiák megértését, tudatos alkalmazását,
- tipikus konfliktushelyzetek, szituációk megismerése, elemzése által gyakorolták a hatékony konfliktuskezelési módszereket,
- oktatási szituációkhoz kapcsolódó konfliktus-helyzetekben gyakorolták az asszertív kommunikációs technikákat, a munkájuk során előforduló konfliktusok megoldását.

A tréning eredményeként a résztvevők képessé váltak...:

- a konfliktusok helyes kezelésére, a helyes kapcsolati kompetenciák kialakítására,
- az asszertív kommunikációra,
- a megismert módszerek és technikák alkalmazásával a konfliktus-helyzetek tudatos kezelésére, megoldására.

5. Tutori és mentori tevékenység a gyakorlatban

A képzés tartalma:

- Tanári-tutori szerepek az e-learning képzésben
- A tutor feladatai az e-learning képzésben
- A hatékony tutori kommunikáció jellemzői
- Kommunikáció a hallgatókkal
- A hallgatók támogatása, mentorálása, problémáik kezelése

A tréningen résztvevők...:

- megismerték a tutori és a tanári munka közötti különbségeket,
- megismerték, milyen tanári szerepek azonosíthatóak az e-learning képzésben,
- megismerték a tutor szerepét és legfontosabb feladatait,
- elsajátították a hatékony hallgató-tutor kommunikáció alapelveit,
- példákon keresztül gyakorolták a tutor-hallgató kommunikációt,
- megtanulták, hogyan kezeljék a hallgatók problémáit.

A tréning eredményeként a résztvevők képessé váltak...:

- az e-learning és blended learning képzésekben eredményesen segíteni a hallgatók munkáját,
- az elektronikus tananyagok minőségének javításához hatékonyan hozzájárulni.

Szakmai nyelvtudás bővítése - a nyelvi képzések (angol, német) felépítése

Bevezető (felkészítő) szint:

- E-learning tananyag (10 modul), minden alkalom végén egynapos nyelvi felkészítő tréning

Műszaki nyelvi szint:

- E-learning tananyag (15 modul), minden alkalom végén egynapos nyelvi felkészítő tréning
- 2 napos előadás-technikai tréning, idegen anyanyelvű oktató bevonásával

A bevezető és a műszaki nyelvi kurzusok módszertani felépítése

Felkészítő szint

A tréning célja a résztvevők nyelvi készségfejlesztése, általános nyelvi tudásának bővítése középfokú szinten, oly módon, hogy képesek legyenek a szaknyelvi modulok teljesítésére.

A képzés e-tananyag segítségével történik, minden modul után kontaktórákkal, amelyek az ismeretanyag elmélyítését, a házi feladatok ellenőrzését, illetve a szóbeli kifejezőképesség fejlesztését szolgálják.

Minden modul tartalmaz egy-egy témakört szókinccsel, olvasmánnyal, írásbeli és szóbeli gyakorlatokkal együtt, valamint alapvető grammatikai ismétlést és gyakorlást.

A kontaktórákon a modulok átismétlésén és szituációs gyakorlatokon kívül fejlesztésre kerül a hallás utáni értés, a fogalmazási készség és a nyelvi közvetítés képessége.

Műszaki nyelvi szint

A szaknyelvi képzések a következő területeket érintik:

- német: járműgyártás
- angol: gazdasági ismeretek, környezetvédelmi ismeretek, tervezés és fejlesztés (járműgyártás), telekommunikáció, a kurzus végén idegen nyelvű előadás tartása
- A releváns szakszókincs elsajátítása
- Prezentációs készségek és technikák fejlesztése, ennek alapján Idegen nyelvi prezentáció tartása
- Idegen nyelvű sajtócikkek, szakmai cikkek szövegfeldolgozása

A tréning eredményeként a résztvevők...:

- képessé váltak a megismert módszerek és technikák alkalmazásával tudatosan kezelni, illetve megoldani az idegen nyelvi helyzeteket,
- megszerezték a szükséges nyelvi, grammatikai, lexikai és kommunikációs képességeket,
- képesek váltak idegen nyelven történő szaknyelvi előadások megtartására.

Az egyes modulok tananyagát a Moodle keretrendszerrel tölthették le a résztvevők, akik önálló felkészülés után kontaktórákon dolgozták fel a témaköröket. Az adott témakör elején a bemelegítő kérdések a témával kapcsolatos meglévő ismereteket frissítették fel, ezután következtek a releváns szakszókincshez kapcsolódó gyakorlatok, majd egy aktuális újságcikk feldolgozása. Ezt követték a különböző beszédgyakorlatok, amelyek szerepjáték, véleménykifejtés, illetve esettanulmány feldolgozása formájában fordultak elő. A modulokhoz angol és magyar nyelvű szöveget tartozik, a gyakorlatokhoz pedig megoldókulcs. Minden modul nyelvtani ismétlő egységet is tartalmazott, amely a szaknyelv használatában előforduló leggyakoribb nyelvtani szerkezeteket gyakoroltatja. Az órákat a különböző készségek begyakoroltatása jellemezte, a legfőbb hangsúlyt azonban a beszédképesség és a hallás utáni megértésre fordították. Az oktatók aktív részvétele és az oldott hangulat ösztönzőleg befolyásolta a tréner munkáját.

Vezetőképzés (strukturált vezetői-oktatói utánpótlás biztosítása)

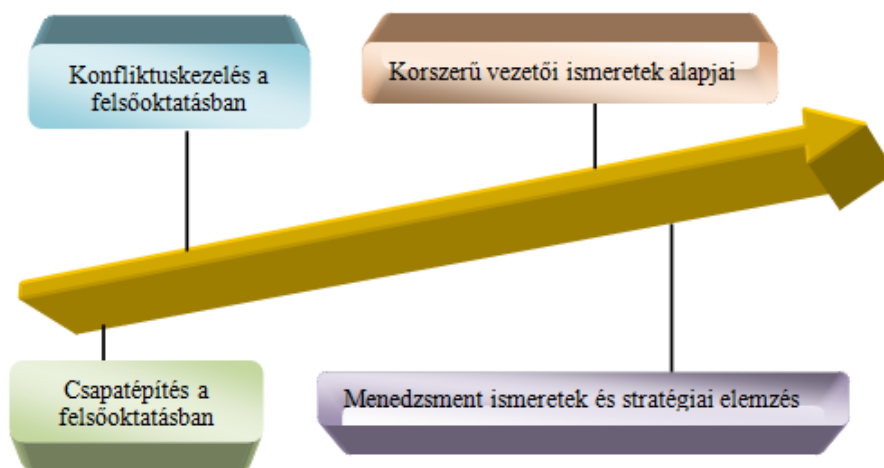
A felsőoktatásban nincs jelen olyan tervezett és strukturált vezetői kiválasztás és képzés, mint a vállalati szférában. Az egyetemi vezetők feladatai között viszont számos hasonló funkciót lehet találni, mint a cégeknél dolgozó társaiknál. Így elkerülhetetlen, hogy előbbiek a felsőoktatásra operacionalizált képzéseken vegyenek részt. A fejlesztés keretében ezért egy vezetőképzési képzési rendszer került kialakításra a Széchenyi István Egyetemen.

A korszerű vezetői ismereteket (minőségügy, vállalkozási ismeretek, pályázati ismeretek, stratégiai elemzési ismeretek, fenntartható fejlődés, fogyasztóvédelem), valamint a menedzsment készségeket és ismereteket külső helyszínen, 2 napos tréningek során sajátították el a résztvevők. Előtte két alapképzést tartottak csapatépítés és konfliktuskezelés témakörökben.

A vezetőképzés elemei:

- Csapatépítés a felsőoktatásban
- Konfliktuskezelés a felsőoktatásban
- Menedzsment ismeretek
- Vezetői ismeretek

Az egyetemi vezetők képzése egy vertikálisan felépített, négy lépcsős, modulrendszerű képzéssel valósult meg a következő ábra szerint:



6.4.6.1. ábra: Vezetői képzési rendszer (forrás: saját szerkesztés)

A Széchenyi István Egyetem oktatói a képzés révén egy felfutó rendszerű, tervszerű képzési sorozaton vettek részt, amely a következő indirektív célokat is szolgálta:

- fiatal tehetségek oktatói-kutatói pályán tartása,
- tervszerű vezetői utánpótlás biztosítása,
- nemi esélyegyenlőség növelése,
- a regionális felsőoktatási intézmények számára sztenderdek biztosítása.

Összefoglalás

A Széchenyi István Egyetem az első magyar felsőoktatási intézmény, ahol a vezetéstudományban korszerű, és a versenyszféra piacvezető szervezeteinél mértékadó szervezeti diagnosztikai eszközöket is alkalmaztak. A kompetenciafejlesztő központok módszerének használata, az egyetemi dolgozók, tanárok, kutatók készségeinek, kompetenciáinak meghatározása és felmérése, a visszajelzés, értékelés, fejlesztés e formája forradalmi újítás egy oktatási intézmény életében.

A felmérések tehát nem csak a projekt második lépéseként megvalósított készségfejlesztések előkészítéseként bizonyultak adekvát lépésnek, de önmagukban is példaértékűek a felsőoktatás globális fejlesztése terén. A Széchenyi István Egyetemen a sikeres projekt hatására az oktatók elkezdtek átalakítani a saját oktatási környezetüket és tananyagaikat. Új módszertanra alapozott, hallgatóközpontú oktatási és értékelési formák jelentek meg. Valamint bevezetésre kerül egy strukturált humánerőforrás-fejlesztési rendszer, aminek részeként rendszeres pedagógiai és személyiségfejlesztő képzések kerülnek meghirdetésre az oktatók számára. Ez a kutatásfejlesztés példa lehet más intézmények részére is.

Irodalomjegyzék

- Baróti, E. (2010). Nevelési és oktatási aspektusok és új módszertani lehetőségek a faipari mérnökképzésben PhD disszertáció. Sopron: Nyugat-magyarországi Egyetem.
- Brussels, Commission. (2003. 11 11). Education & training 2010 2010" The success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms communication from the Commission Brussels. 11.11.2003 COM (2003) 685 final. Brussels.
- Csath, M. (2010). A magyar versenyképesség puha tényezői. Letöltés dátuma: 2013.. 09 20, forrás: <http://www.ujreformkor.hu/node/132>
- HS. (2012). A Széchenyi István Egyetem Oktatói továbbképzések és kapcsolódó szolgáltatások tárgyban kiírt 19728/2010 közbeszerzési pályázatban foglalt képzési programok végrehajtása a Human Telex Consulting közreműködésével, Széchenyi István Egyetem. TÁMOP-4.2.1-08/1-2008-0005.
- Mészáros, A. (2006). *Vertikális modularizáció a mérnöktanár-képzésben, különös tekintettel az iskolarendszeren kívüli oktatásra való felkészítésre – PhD disszertáció*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.

II. rész - Hallgatók érzelmi intelligenciájának mérése és fejlesztésének lehetősége a felsőoktatásban

6.5. Az érzelmi intelligencia fejlesztésének lehetőségei a felsőoktatási képzésekben

Bevezetés

Az érzelmi intelligencia közvetlenül befolyásolja a tanár teljesítményét, mint a sikeres oktatás értékelésének egyik jele. Martins, Ramalho és Morin (2010) egy átfogó meta-elemzésben kimutatta, hogy az érzelmi intelligencia egyértelműen, erőteljesen és egyértelműen kapcsolódik a mentális és fizikai egészséghez. Az érzelmi intelligenciát az iskolai teljesítmény tekintetében vizsgálták. Bemutatták, hogy az érzelmi intelligenciának vannak a szervezeti, klinikai, egészségügyi, oktatási és szociális vonatkozásai. Nem szabad azonban azt gondolni, hogy a területen nincsen kritikai vélemények és vitáról. Számos kutató még mindig kételkedik, hogy az érzelmi intelligencia ad-e valami többletet a hagyományos személyiség- és kognitív képesség változókhoz (A., Bastian, & Nettelbeck, 2005) Egy másik nagy érdeklődésre számot tartó és fontos kérdés az, hogy az érzelmi intelligencia fejleszthető-e. Di Fabio és Kenny (2011) közelmúltbeli bizonyítékai azt sugallják, hogy a speciális képzés jelentős előnyökkel járhat. Többet kell tudnunk arról, hogy milyen típusú képzésre van szükség, és miért.

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 értelmi intelligencia (IQ) és az érzelmi intelligencia (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 különbözik az IQ-tól abban az értelemben, hogy képes az érzelmeket a környezeti ingerekre reagálni.

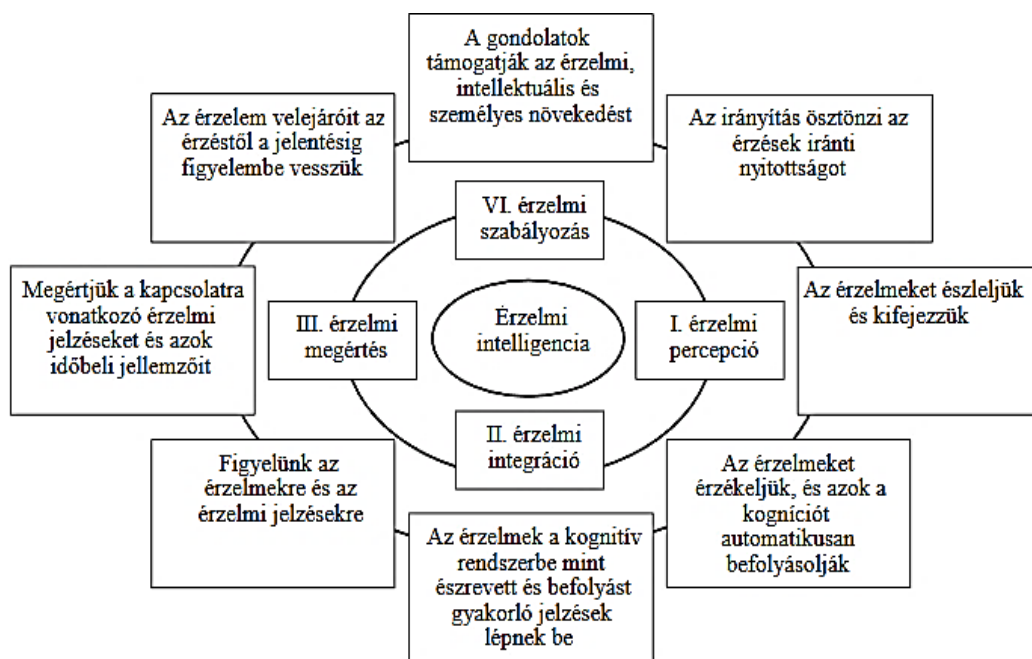
Tehát az érzelmi intelligencia a legegyszerűbben úgy fejezhető ki, hogy képesek vagyunk felismerni és szabályozni az érzelmeket magunkban és másokban, hogy hatékony döntéseket tudjunk hozni. Az érzelmi intelligencia viszonylag új kifejezés, de áttételesen már Platón, 2000 évvel ezelőtt is foglalkozott vele és kijelentette, hogy minden tanulásnak érzelmi alapja van. (Bollokné Panyik, 1999) A pszichológusok munkájának eredménye, hogy a 19. században elkezdtek összekapcsolni az érzelmeket a gondolattal, ami további kutatásokat eredményezett az érzelmek és a gondolat viszonyáról, és az érzelmi intelligencia fogalma hivatalosan is létrejött. Wechsler kifejlesztette a nem-kognitív intelligencia fogalmát, amely szerint az élet sikeréhez nélkülözhetetlen, és az intelligencia nem teljes, amíg nem tudjuk meghatározni a nem kognitív aspektusait. (Dhani & Tanu, 2016) A később bemutatásra kerülő pszichológiai nézetek közös nevezője az érzelmi intelligencia tekintetében, hogy legalább három készséggel területet

különböztethetünk meg: érzelmi tudatosság, vagy a saját érzelmek azonosításának és megnevezésének képessége; az érzelmek kihasználásának képessége, és olyan feladatokra való alkalmazása, mint a gondolkodás és a problémamegoldás; és az érzelmek kezelésének képessége, amely magában foglalja mind a saját érzelmeinek szabályozását, ha szükséges, és az emberek felkeltését vagy megnyugtatótását. Így elfogadható, hogy az érzelmi intelligencia túlmutat a pusztán kognitív elemeken, mivel az affektív tartomány egyes elemeit is magában foglalja.

6.5.1. Az érzelmi intelligencia modelljei

Az érzelmi intelligencia fogalma

Az érzelmi intelligencia kezdeti, képességre utaló definícióit az 1990-es években Mayer és munkatársai rögzítették. Szerintük az „érzelmi intelligencia az érzelmi információfeldolgozás olyan formája, amely magában foglalja a saját érzelmek és mások érzelmeinek pontos értékelését, az érzelmek megfelelő kifejezését, valamint az érzelmek olyan adaptív szabályozását, amely javítja az élet minőségét”. (Mayer & Salovey, “Emotional intelligence”, 1990) 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 munkatársai továbbgondolták és kibővítették az eredeti meghatározást. (6.5.1.1. ábra) Eszerint az érzelmi intelligencia „az a képesség, hogy felismerjük az érzelmek jelentését és kapcsolatait, valamint gondolkodjunk, és problémákat oldjunk meg mindezek alapján. Az érzelmi intelligencia szerepet játszik az érzelmek észlelésében, az érzelmekhez kapcsolódó érzések asszimilálásában, valamint az érzelmek által hordozott információ megértésében és az érzelmek kezelésében.” (Sternberg, 2000)



6.5.1.1. ábra. Salovey és Mayer modellje és a kompetenciákhoz tartozó cselekvéssorok. (Forrás: Oláh, 2005, 158-159)

Az érzelmi intelligencia tulajdonságon alapuló definíciói – szemben a képesség alapú meghatározásokkal – képességek vagy tulajdonságok összetevőjeként írják le az érzelmi intelligenciát. Az érzelmi intelligencia képesség-alapú modelljei az érzelmi intelligenciát egy önálló intelligenciafajtának tekintik, amely az IQ-hoz hasonlóan a maximális teljesítmény mérésén keresztül objektív tesztekkel mérhető.

Goleman (2000) szerint az érzelmi intelligenciának öt összetevője van: az érzelmek ismerete, az érzelmek kezelése, önmagunk motiválása, mások érzelmeinek felismerése és az emberi kapcsolatok kezelése. Ebben a felfogásban az érzelmi információ általános feldolgozásáról és a feldolgozáshoz szükséges képességekről áttevődik a hangsúly a motivációra (itt önmotiválás) és általában véve az emberi kapcsolatokra, illetve azok kezelésére. (Goleman, D.; Boyatzis, R.E.; Rhee, K.S., 2000)

Az érzelmi intelligencia tulajdonságon alapuló modelljei alapvetően különböznek a képességen alapuló modellektől. E tulajdonság alapú modellek képviselői úgy használják az érzelmi intelligencia fogalmát, mint olyan tulajdonságok vagy képességek listáját, amelyek révén az egyén sikeres lehet az életben.

Bar-On (1997) úgy definiálja az érzelmi intelligenciát, mint „nem kognitív képességek, kompetenciák és készségek olyan együttese, amely befolyásolja az ember azon képességét, hogy megküzdjön a külső környezet követelményeivel és nyomásával” (Bar-On, 1997).

Bar-On szerint az érzelmi intelligencia egymással kapcsolatban lévő érzelmi, személyes és társas képességek többfaktoros készlete, amely lehetővé teszi, hogy megfeleljünk a mindennapok kihívásainak és elvárásainak. Bar-On 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 és konnatív faktoroknak az intelligens viselkedésre gyakorolt hatásáról. Sifneos meghatározása az alexitímiáról, az érzelmi-társas intelligenciatengely patológikus végpontjáról és Appelbaum koncepciója a pszichológiai beállítottságról e tengely eupszichikus végpontján. (Goleman, 1997)

Bar-On modellje az érzelmi intelligencia öt kulcsfontosságú komponensét foglalja magában. Képesség arra, hogy:

- felismerjük, megértjük és kifejezzük érzéseinket és érzelmeinket;
- megértjük mások érzéseit, és kapcsolatba kerülünk velük;
- kezeljük és kontrolláljuk az érzelmeket;
- kezeljük a változásokat, átalakítjuk és megoldjuk a személyes és interperszonális természetű problémákat;
- pozitív érzelmeket generálunk és képesek legyünk az önmotiválásra.

Az érzelmi intelligencia olyan információkezelő képességegyüttes, amely az érzelmek alkalmazkodást szolgáló, kognitív hatékonyságot erősítő funkcióját aknázza ki.

Az EQ kutatásának története

1930-as évek - Edward Thorndike leírta a szociális intelligencia fogalmát, mint a képességet arra, hogy más emberekkel együtt tudjon megérteni a saját és mások belső állapotát, motívumait és viselkedését. 1940-es évek - David Wechsler kifejlesztette a nem-kognitív intelligencia fogalmát, amely szerint a létfontosságú az élet-intelligencia nem teljes, amíg nem tudjuk meghatározni nem kognitív szempontjait. (Dhani, P.; Sharma, T., 2016.) (6.5.1.1. táblázat)

6.5.1.1. táblázat: Érzelmi intelligencia kutatás történeti összefoglalója (Forrás: (Dhani, P.; Sharma, T., 2016.)

Időszak	Kutatási terület, főbb megállapítások
1900-1969 Intelligencia és érzelmek Külön szűk mezők	Intelligencia kutatás • Pszichometrikus megközelítést fejlesztenek ki és finomítják. Érzelmek kutatása • Debate, ami először történik: fiziológiai reakció vagy érzelem. • Darwin elméletéből való örökölhetőség és az érzelmi válaszok evolúciója, hogy mostanra kulturálisan határozzák meg őket. • Szociális intelligencia bevezetésre kerül.
1970-1989 Az EQ prekurzorai	• A kognitív és befolyásoló terület pszichológiája is megvizsgálja az érzelmek kölcsönhatását a gondolatokkal. • Gardner több intelligencia elmélete egy intraperszonális intelligenciát és interperszonális intelligenciát ír le. • A társadalmi intelligenciával kapcsolatos empirikus munka négy komponenst alakított ki: a szociális készségek, az empátiás készségek, a prosaikus attitűdök és az érzelmi (érzékenység). • Az agykutatás elkezdte elkülöníteni az érzelmek és a kogníció közötti kapcsolatot. • Az EQ alkalmankénti használata.
1990-1993 Az EQ kialakulása	Az EQ • Mayer és Salovey megjelenése publikál egy cikket az EQ-ről. • Az EQ első képességmérése. • Az Intelligence folyóirat szerkesztője azzal érvelt, hogy létezik EQ. • Az EQ további kutatásai az agyi tudományokban
1994-1997 A népszerűsítés	• Goleman Emotional Intelligence címmel könyvet ír • A Time magazin a —EQ kifejezést használja a borítóján • Közzétett modellelméletekkel az EQ méréseket publnak
1998-tól napjainkig Kutatás az adott témában	Az EQ intézményesítése • az EQ-fogalom javításai. • a témával kapcsolatos szakértői vélemények megjelenése.

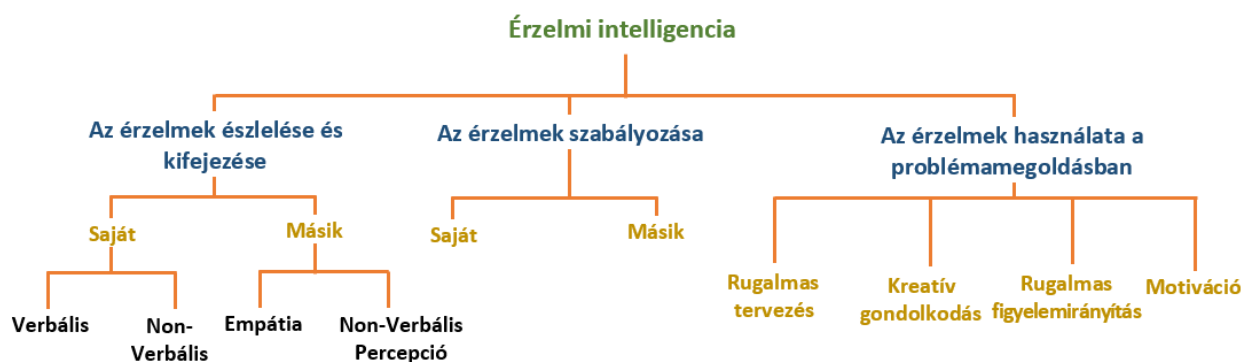
Az érzelmi intelligencia összetevői

Salovey és Mayer kezdetben az érzelmi intelligenciát személyiségdimenziókhöz kapcsolták, később azonban azoktól differenciálták és megalkották a képesség-alapú modelljüket. Az ő definíciójuk szerint az érzelmi intelligencia azokat a képességeket integrálja magában, amelyek a személy fejlődését garantálják: "az érzelmi intelligencia az érzelmi információ észlelésének, kifejezésének, felhasználásának és irányításának azon képessége, amely elősegíti a személy fejlődését" (Mayer & Salovey, "Emotional intelligence", 1990) 189.o.

Eredeti modelljük szerint az érzelmi intelligenciát három képességcsoport alkotja:

1. érzelmek észlelése és kifejezése
2. érzelmek használata a problémamegoldásban
3. érzelmek szabályozása

Alábbi ábra mindezt részletesebben tartalmazza:



6.5.1.1. ábra: Az érzelmi intelligencia 3 ágú modellje Salovey és Mayer 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 alszámai ugyanezen területeket mérik, amelyet saját kutatásomban szintén alkalmaztam. A modell alapján látható az is, hogy az empátia az érzelmi intelligencia érzelmek észlelése és kifejezése ágon a „másik” felé irányuló érzelmi megismerő képesség területét jelöli.

1993-ban már úgy definiálják az érzelmi intelligenciát, mint a szociális intelligencia azon típusát, amely tartalmazza azon képességeket amelyek segítségével észlelhetjük, differenciálhatjuk a saját és mások érzelmeit, valamint az információt használni tudjuk arra, hogy saját, vagy mások gondolatai életére és viselkedésére hassunk. (Mayer & Salovey, 1993)

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

Daniel Goleman tette az érzelmi intelligencia fogalmát igazán elfogadottá 1995-ben megjelent nagysikerű könyvével. (Goleman, 1997) az ÉI fogalmát vezeti be, az emberi kapcsolatok új perspektívába helyezésével. 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 alap kijelentése, 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: „szociábilis agy”. „A neurobiológia feltárta az agynak azt a –felépítéséből adódó –tulajdonságát, hogy szociábilis, 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 és áttekinthetőbb képet ad 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 személyiség szerkezet elméletére, amely bizonyos módon irányítja az emberi vitalitást. Az érzelmi intelligencia elméleti keretének figyelembe kell vennie az emberi személyiséget és annak következményeit. Ahogy Saarni (2000) megemlítette: „meglepő, hogy az érzelmi intelligenciát

gyakran az ego identitásának és az egyén fejlődési történetének etikai értékeire való hivatkozás nélkül határozták meg, mintha az emberi személyiség teljesen lapos lenne”. (Saarni, C., 2000)

Végezetül elemezni kell a nyilvánvaló viselkedést, és egy teljesítményelméletre van szükség ahhoz, hogy megértsük, hogyan fejezik ki az emberek érzelmeiket sajátos kontextusukban és helyzetükben. Nyilvánvalóan az elméletek integrációja viszi előrébb az érzelmi intelligencia kutatását és megértését.

Az érzelmi intelligencia öt összetevőjének mindegyike tartalmaz bizonyos számú érzelmi, személyes és társas képességet, készséget, valamint ezek facilitátorait. Az érzelmi és társas szempontból intelligens viselkedést meghatározó képességek a következők.

- 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 felismerésének és megértésének képessége.
- Stressztűrés: az egyén képessége a kedvezőtlen eseményekkel és stresszel teli helyzetekkel szembeni ellenállásra anélkül, hogy „darabokra hullana” azáltal, hogy képes a stresszel aktív és pozitív módon megküzdeni.
- Impulzuskontroll: ellenállás vagy késleltetés képessége a cselekvésre készítő impulzusnak, drive-nak vagy kísértésnek.
- Valóságérzékelés: a szubjektíven tapasztalt és az objektíven létező valóság felbecsülésének, összevetésének és értékelésének képessége.
- Rugalmasság: a változó helyzetekhez és feltételekhez történő alkalmazkodás képessége érzelmekben, gondolatokban és viselkedésben.
- Problémamegoldás: a problémák azonosításának és értelmezésének, továbbá azok lehetséges hatékony megoldásainak, létrehozásának és végrehajtásának képessége.
- Empátia: más érzéseinek megértése és megbecsülése.
- Interperszonális viszony: kölcsönösen kielégítő interperszonális viszonyok kialakításának és fenntartásának képessége, mely viszonylatokra érzelmi közelség, az érzelmek nyújtásának és fogadásának kiegyenlítetttsége jellemző.

Az érzelmi és társas szempontból intelligens viselkedést további öt tényező segíti, facilitálja.

- Optimizmus: az élettel szembeni pozitív attitűd fenntartásának képessége szerencsétlenségek és sorscsapások 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 szerinte csak lehetőség a sikerek eléréséhez, és nem jelenti magát a sikert.

Feltételezték, hogy az érzelmi intelligencia fejlettsége összefüggésben áll (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.

6.5.2. 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.

Vizsont vannak oly tesztek, amelyek az EQ-t „valódi” intelligenciának vagy képességnek tekintenek, amelyet önmagában lehet és kell mérni.

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 konvergencia 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 konstrukta 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 több kutató (például Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner és Salovey, 2006) jelezte, hogy a teljesítményteszttel mért, ill. a kérdőívvel mért érzelmi intelligencia két elkülönülő egyéni különbséget vizsgál.

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

1. a mentális képességek mérésére a pszichológia hagyományosan nem alkalmaz önbeszámolón alapuló módszereket,
2. a kérdőívvel történő mérés során lényeges megfelelési torzítások léphetnek fel, illetve

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)

6.5.3. Érzelmi intelligencia fejlesztése a felősoztatásban

A magasabb EQ-val rendelkező embereknek miért is lesznek 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 csapatmunka szociális készségeihez, amelyek nagyon fontosak a munkában.

- 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 előbbit 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 motiválódobak és támogatódobak. Több izgalmat, lelkesedést és optimizmust generálnak. (Furnham, 2012)

Nemzetközi példa

University of San Francisco tanárképző karán (<https://www.usfca.edu/education>) a hallgatóknak egy érzelmi intelligencia 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 elméletek vizsgálatát és hasznosítását az oktatásban és a tanulásban.

Témakörök - módszerek:

- 1-7 alkalom: az érzelmi intelligencia és a kreativitáselméletek áttekintése. (A modul olvasmányokból, fórumokból, esettanulmányokból és feladatokból állt). A feladatok közé tartozott az irodalomkutatás, pedagógiai relevanciakutatás, projektszoportos brainstorming, hogy miként lehet beépíteni az intelligenciaelméleteket egy projekten keresztül az oktatásba. A bemutatók után feedback körök módszerével segítették egymás projektjeinek a pontosítását.
- 7 alkalomtól a projekt desing folyamatata következett. Megvalósult projektek témakörei voltak: jégtörő gyakorlatok alkalmazása a tanításban, szociális érzelmi információk megjelenése a tanórán, önmagunk érzelmi állapota és az empátia fejlesztése, érzelmek azonosítása és kezelése, szorongás kezelése a tanórán. Ezen témakörök esetében a projekt kidolgozza az óravázlatokat, lecketerveket, amely web alapú tanári, tanuló, szülői tanulási segédletekké alakítottak. Az online felületre rövid ismertetőket, bemutatókat készítetek. 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 et teremtsenek a tanulók számára. A hallgatók különböző kognitív ismereteket igénylő tantárgyakba

integrálták az érzelmi intelligencia fejlesztést. (zene, testnevelés, földrajz, biológia, matematika, közgazdaságtan). Minden tárgynál szerették volna bemutatni az atipikus gondolkodás lehetőségét. Cél volt, hogy csökkentsék a tanulók érzelmi szorongását a tanórán

Az érzelmi intelligencia fejlesztése kulcsfontosságúak az oktatásban. A bemutatott kurzus sikeresen motiválta a tanárjelölteket az érzelmi intelligencia elmélet gyakorlati alkalmazására. Az érzelmi intelligencia fejlesztését célzó módszerek pedagógiai hasznosnak bizonyultak, a pozitív tanulási tapasztalatok megteremtése, új, kifejező tanári gesztusok alkalmazása, a kollegialitás kultúrájának előmozdítása területén. A kurzus eredményei arra utalnak, 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)

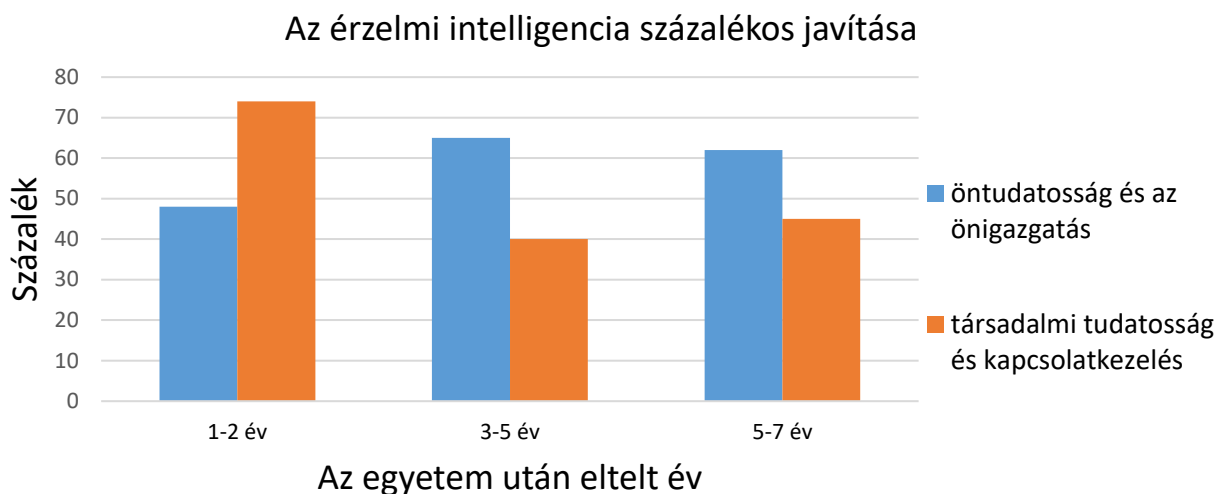
Az érzelmi intelligencia, mint pályát befolyásoló tényező

Az érzelmi intelligencia elméletének további tényezője az a feltételezés, hogy az IQ-val ellentétben érzelmi intelligenciát lehet kifejleszteni. Meggyőző empirikus kutatások állnak már rendelkezésre, amely arra utalnak, hogy ezek a készségek javíthatók és tanulhatók.

Bar-On azt találta, hogy az idősebb korosztályok inkább az EQ skálán magasabb pontszámot érnek el, ami azt sugallja, hogy bizonyos mértékig az EQ az életélményen 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 meglehetősen plaszticitást mutat. (Davidson, Jackson, & Kalin, 2000)

Bár az érzelmi intelligencia kompetenciáival kapcsolatos kutatások közül kiemelkedik a Case Western Reserve University Weatherhead School of Management-ben végzett longitudinális 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 mutatják, hogy az érzelmi intelligenciához tartozó kompetenciáik jelentősen javultak, sőt ezek a fejlesztések idővel fenntarthatók lettek. 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. (6.5.3.1. ábra)



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

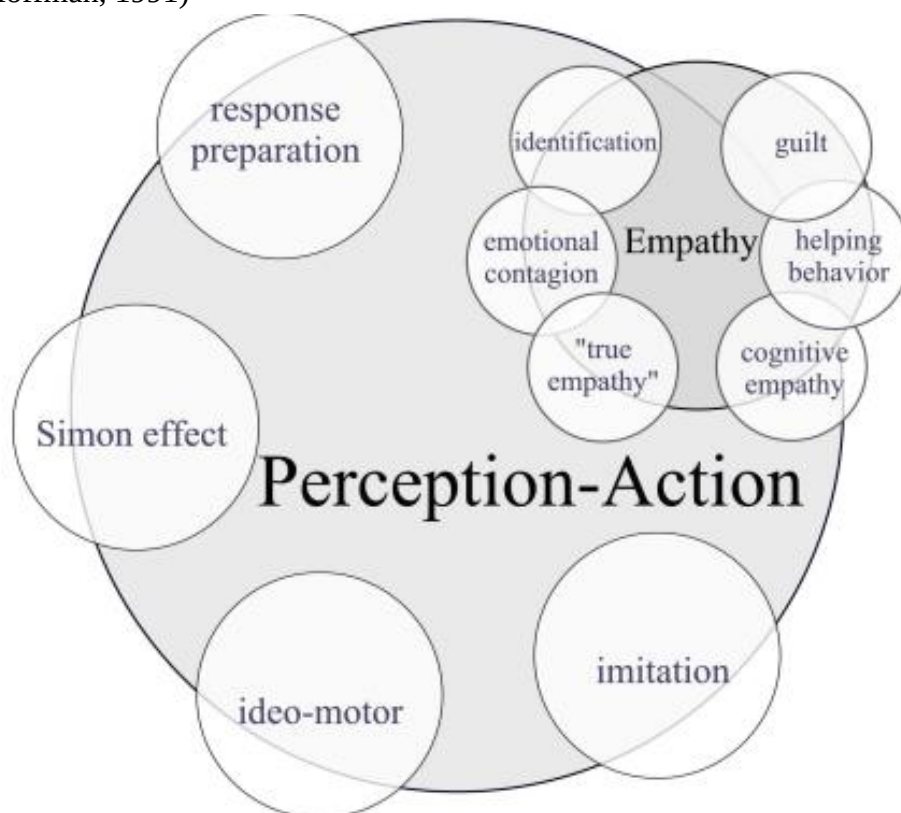
Az affektív idegtudományi megállapítások is alátámasztják az érzelmi intelligencia fejlesztésének lehetőségét. LeDoux megállapításai azt mutatják, hogy bár az egyedi érzelmek központi kapcsolataiban stabil egyéni különbségek vannak az aktiválási mintákban, szintén megfigyelhető a plaszticitás. (LeDoux,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

A jelenlegi gyakorlatban azonban a hagyományos képzések az egyetemen alapvetően teljesítményelvűek. Ezért ritka az érzelmi intelligencia fejlesztésre összpontosító nem hagyományos pedagógiai módszerek használatát. 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).

6.5.4. Az empátia, megküzdés és az érzelmi intelligencia kapcsolata

Magyarországon az empátia fogalma Buda Béla nevéhez kötődik, akinek 1978-ban jelent meg az Empátia- a beleélés művészete című könyve. A könyv hatására az empátia fogalma nemcsak a szakmai, hanem az értelmiségi köznyelv mindennapi részévé vált. Buda Béla empátia fogalmát így határozza meg: „empatizálni annyit jelent, mint látni a másik ember szemével, hallani a másik ember fülével és érezni a másik ember szíve szerint.” (Buda, 1985)

Baron Cohen (2004) szerint: „az empátia késztetés arra, hogy felismerjük mások érzelmeit és gondolatait, és hogy megfelelő érzelmekkel reagáljunk ezekre”. (Baron-Cohen, 2004) Carl Rogers 1959-ben így ír róla: „empátiásnak lenni azt jelenti, hogy az ember a másik értelmezési keretét pontosan érzékeli a benne foglalt érzelmi jelentésekkel és összetevőkkel együtt, úgy, mintha az ember a másik lenne, de anélkül, hogy ezt a ‚mintha-jelleget’ bármikor is elvesztené”. Az affektív összetevő az empátikus törődésre, aggodalomra, a kognitív összetevő pedig egy másik nézőpont felvételére vonatkozik. (6.5.4.1. ábra) Önmagában az affektív empátia magának az empatizáló személynek akár kellemetlen is lehet, hiszen a másik negatív érzelmeit látva saját maga is distresszt, szorongást élhet át. Így az affektív empátia kognitív empátia nélkül, bizonyos túlérzékenységet, vulnerabilitást okozhat. Ezt a más szenvedése láttán jelentkező, önmagára vonatkoztatott szorongást nevezzük empátiás distressznek, mely az empátiás törődés rovására mehet. (Hoffman, 1991)



6.5.4.1. ábra: Az empátia percepció-akció modellje (forrás

https://www.researchgate.net/publication/10866840_Empathy_Its_Ultimate_and_Proximate_Bases)

A diszpozicionális és szituatív empátia; az empátia interperszonális és intrapszichés tényezőkkel való kapcsolata

Az empátia az érzelmi intelligencia egy részhalmaza, s mely fogalom Bar-On nevéhez fűződik (Bar-On, 1997). Az empátia mérésének másik lehetősége, ha azt vizsgáljuk, hogy a személy mennyire képes felismerni mások érzelmi reakcióit, azaz a szituatív empátiát teszteljük.

Az empátia olyan képesség, amely a személyiségtől függ: vannak jó és kevésbé jó empátiás készségű emberek. Ezt diszpozicionális empátiának nevezzük. (Davis, H. M., 1983) Ez nem jelenti azt, hogy az empátiát ne lehetne fejleszteni. Továbbá az empátia függ a személy pillanatnyi állapotától is. Hiszen ha valaki fáradt, fájdalma van, vagy súlyos gondok nyomasztják, akkor beleélő képessége is csökken. Tulajdonképpen minden olyan dolog, ami a személy figyelmét saját énjére irányítja, csökkenti az empátia mértékét. Így az empátiás képesség nem csak egyfajta stabil személyiségjellemző, hanem az aktuális állapottól is függ. Ez utóbbi a szituatív empátia, mely mindig adott pillanatra vonatkozik.

Az empátia interperszonális aspektusára koncentrálva Davis (1983) is úgy vélekedik, hogy megjelenhet a másik affektív állapota nyomán a befogadóban parallel érzelmi válasz, ami a másik aktuális vagy feltételezett érzelmeihez hasonló emóciók megjelenéséhez vezet.

A szociális problémamegoldás, a szorongás és az empátia kapcsolatát 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 negatív orientáció és az elkerülés, illetve az impulzivitás az empátia másik összetevőjével, a személyes distresszel mutat egyre szorosabb kapcsolatot. A negatív orientációra nagy hatással bír mindegyik életkori csoportban a vonásszorongás. A mindennapi pedagógiai gyakorlatban, valamint a jövőbeni kutatási-fejlesztési célok megfogalmazásakor egyaránt hasznosak lehetnek a feltárt eredmények. (Gáspár & Kasik, 2015)

A negatív érzések átvételére vonatkozó hajlamot mérő Davis féle IRI distressz-skálája szignifikáns, pozitív összefüggést mutat az érzelmi kimerüléssel és a személyes hatékonyság érzésének csökkenésével. Míg a deperszonalizációval fordítottan jár együtt a perspektíva felvétel és az empátiás törődés, addig a személyes hatékonyság érzésének növekedésére prediktív értékkel bír a nézőpontváltásra való képesség. A distressz érzése az érzelmi kimerülés és személyes hatékonyság csökkenése esetében is befolyásoló tényezőnek bizonyul. A személyes hatékonyság érzésének alakulását meghatározó három legfontosabb változó a megélt distressz, a nézőpontváltásra való képesség és a személytelen bánásmód. Várható, hogy a személyes hatékonyság érzésének csökkenését a megélt distressz és a deperszonalizáció befolyásolja leginkább a vizsgált változók közül. A nézőpont-váltásra való képesség megjelenésével várható a személyes hatékonyság érzésének növekedése. A deperszonalizációt az empátiás törődés, valamint a gyógyító-páciens kapcsolatot középpontba állító attitűd csökkenti, az érzelmi kimerülés növekedésével azonban várható a deperszonalizáció megjelenése. (Fülöp & Devecsery, 2012)

Az empátia fontos alapot teremt ahhoz, hogy képesek legyünk bensőségesen kapcsolódni másokhoz és szintén fontos bázisa a stresszel való megküzdésnek és konfliktusaink adekvát kezelésének. (Kremer & Dietzen, 1991)

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

Empátia mérése

Az empátia kutatása felé fordult a figyelem, objektív mérése is fontossá vált és többféle ilyen tesztet is kifejlesztettek. Az önkitöltő tesztek, melyek az egyén viselkedésbeli szokásaira, társas kapcsolataiban mutatott érzékenységre kérdezek rá, azt mérik, hogy az illető személy általában milyen empátiás képességgel rendelkezik, azaz a diszpozicionális empátia fokát vizsgálják. Ilyen teszt például Baron-Cohen empátia hányados tesztje (Baron-Cohen, 2004)

Empátia és érzelmi intelligencia mérést végeztek el mentálhigiénés egyetemi hallgatók körében. A vizsgálatban 104 egyetemi hallgató és tanáraik vettek részt. Azt vizsgálták, hogy tanítható-e az empátia, megtanítható-e egy másik embernek, hogyan „érezze” a másik embert („to walk in someone else’s shoes”). A mérés a Davis – féle IRI Interperszonális Reaktivitás Index Skálájával történt pre-, és posztteszt alkalmazásával. A mérések közötti beavatkozás Rogers alapú készségfejlesztő tréninggel történt. 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” statisztikailag 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 rendelkeztek a mérés elején, a fejlesztés során az derült ki, hogy a férfiak empátiás készségfejlesztése is hasonlóan fejleszthető, jelentős különbségek csökkentek, azaz empátia tekintetében mindkét nem egyaránt fejleszthető. Faktoranalízis elvégzése után, amely során figyelembe vették Davis azon ajánlatát, mely szerint az összemipátiás faktort ne mind a négy alskála eredményeiből számolják, hanem a személyes disstressz kihagyásával képezzék az empátiás átlagot. Kimutatható fejlődés történt az empátiás törődés, a perspektívaáltás és összemipátiás átlagban (fantáziaskála, empátiás törődés, perspektívaáltás alskáláinak értékösszege). Davis szerint az IRI használata során, a független és függő változókat az empátia külön alskáláin nem lehet pontosan megbecsülni. További javaslata, hogy a személyes distressz alskálát ne adjuk a többi alskála eredményeihez, mert az a legprimitívebb empátia komponens. Kimutatható, hogy az életkor előrehaladtával, a valódi felnőtté válás bekövetkeztével, azaz a személyiség érettebbé válásával a személyes disstressz alskála empátia komponense csökkenő tendenciát mutat. A vizsgálat további eredménye, hogy a személyiség való empátiás képességének kialakulása a gyermekkori kommunikációval és a serdülőkori 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 az IRI skála használatával. Pl. a fantáziaskála értékeiben növekedés tapasztalható egyetemista korosztályokban a serdülő korosztályhoz viszonyítva. Tehát egyetemisták empátiás készségei már fejlettebbek és ennek alapja a fantáziaskálában kimutatható. Ezekre épülhetnek az érettebb empátiás komponensek, mint a perspektívaváltás kognitív és empatikus törődés attitűdbeli komponensei. A vizsgálat további megállapításai, hogy nők empátiás kommunikációja jobb, mint a férfiaké, Rogers alapú fejlesztő tréning hatására ez kiegyenlítődik. Azaz a férfiak empátiás készségei, ha úgy tetszik hasonlóképpen fejleszthető. Az empátia tanítható nemtől függetlenül. A három alskála értékei alapján számított összempátiás potenciál, mint emocionális empátiás készség vizsgált a kutatásban. (S., Nadeau, K., & Marz, 1994)

Az érzelmi intelligencia és a megküzdési stratégiák kapcsolata

A megküzdési képességek, más néven coping stratégiák azt mutatják meg, hogyan tud a megfigyelt ember a stresszkeltő élethelyzetekkel megbirkózni. A magatartástudomány álláspontja szerint az ember-környezet rendszer dinamikusan formálja a személy viselkedését. (Kopp, 1994) Ebben a rendszerben a főszerep a döntési folyamatra hárul. A személynek folyamatosan dönteni kell arról, hogy képes-e az adott környezeti kihívásoknak megfelelni, megoldást találni. Egyszóval megküzdeni a helyzettel.

Az ember-környezet modell szerint a személy egyensúlyi állapot fenntartására törekszik. Stressznek ebben az esetben az a személy mentális egyensúlyvesztése. A megküzdés egy olyan folyamat, amely során a személy kognitív és magatartási erőfeszítéseket tesz a stressz forrását jelentő konfliktus megoldására.

Lazarus és Launier (1978) kétféle megküzdési formát különböztet meg: (Margitics & Pauwlik, 2006)

- **Problémaközpontú megküzdés:** ekkor a személy a helyzetre, a problémára összpontosít, hogy megkísérelje azt megváltoztatni, hogy a jövőben el tudja kerülni.
- **Érzelempözpontú megküzdés:** a személy ekkor azzal foglalkozik, hogy enyhítse a stresszhelyzet okozta érzelmi reakciókat, megakadályozza a negatív érzelmek elhatalmasodását. Akkor is ilyet használ a személy, ha a helyzetet nem tudja megváltoztatni.

A problémaközpontú megküzdés problémamegoldó stratégiák alkalmazását jelenti, amely irányulhat kifelé, magára a problémás helyzetre, de befelé is, a személy önmagában változtat meg valamit, ahelyett, hogy a környezetet módosítaná.

Billings és Moos (1984) kutatásaik során azt találták, hogy akik problémaközpontú megküzdést használtak stresszhelyzetekben, mind a stressz alatt, mind a stressz után kevésbé voltak depressziósak. (Margitics & Pauwlik, 2006)

Lazarus és Folkman (1986) kutatásai eredményeként a problémaközpontú és érzelemközpontú megküzdési formákon belül további nyolcféle stratégia különíthető el: (Margitics & Pauwlik, 2006)

- konfrontáció: ez a problémával való szembe helyezkedést, aktív megküzdést jelenti;
- eltávolodás: a helyzettől való érzelmi és mentális távolságtartást jelenti, hogy energiát gyűjthessen a további megküzdéshez;
- érzelmek és viselkedés szabályozása: ez az adott helyzet megoldását legjobban segítő érzelmi kifejezőmód és viselkedés megtalálását jelenti;
- társas támogatás keresése: a társas környezet részéről rendelkezésre álló erőforrások, támogatások keresését és kihasználását jelenti;
- a felelősség vállalása: az észlelt, tulajdonított kontroll vállalása kerül előtérbe ebben az esetben;
- problémamegoldás-tervezés: kifejezetten kognitív, racionális stratégia, azoknak a lehetőségeknek a kiértékelését jelenti, amelyek a helyzet megoldását elősegíthetik;
- elkerülés-menekülés: nem vállalja a konfrontációt, kilép a szituációból;
- pozitív jelentés keresése: a negatív jelentésű esemény kihívásként, bizonyos szempontból pozitívként való értékelése történik ekkor;

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, 1995)

Összefoglalás

Ha az érzelmi intelligencia arra utal, hogy képes azonosítani és kezelni saját érzelmeit, valamint mások érzelmeit, akkor ennek a kutatása és fejlesztése a pedagógusok körében elsődleges.

Az érzelmileg intelligens személyek magas szinten képesek hasznosítani a saját és mások érzelmi állapotaiban rejlő lehetőségeket, képesek felismerni, hogy érzelmeik és hangulataik milyen jelentős hatást gyakorolnak megismerő folyamataikra és társas kapcsolataikra, valamint képesek

kivédeni az érzelmek lehetséges romboló hatásait. Ehelyett az érzelmeiket úgy hasznosítják, hogy azok serkenteni tudják a kognitív és társas működésüket és előmozdítják fejlődésüket. (Nagy, 2012) Buda Béla könyve óta sok kutatás látott napvilágot az empátia kialakulásáról és neurobiológiai hátteréről. A szakirodalomban egyetértés van abban, hogy az empátia több dimenziós fogalom, amely affektív és kognitív komponenseket is tartalmaz (Preston, 2002) Már serdülőkorban is jelentős a szerepe az empátia és a szorongás egyes jellemzőinek, vagyis ezek fejlettsége meghatározó a problémamegoldás alakulásában és fordítva: Mind a szorongás, mind az empátia függ a problémák megoldásának hatékonyságától.

Irodalomjegyzék

- 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.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- 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
- 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.
- Buda, B. (1985). *Az empátia- a beleélés lélektana*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- 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. (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., & Tanu, S. (2016). *Emotional intelligence; history, models and measures* . Forrás: <https://www.researchgate.net/publication/305815636>
- Dhani, P.; Sharma, T. (2016.. 07.). *Emotional intelligence; history, models and measures*. Forrás: <https://www.researchgate.net/publication/305815636>
- Furnham, A. (2012. February). *Emotional Intelligence* . Forrás: [researchgate.net: https://www.researchgate.net/publication/221923485](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>

- 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.
- 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.
- 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
- Kopp, M. (1994). *Orvosi pszichológia*. Budapest: SOTE Magatartástudományi Intézet.
- 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.
- LeDoux, J. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. New York: Simon and Schuster.
- Margitics, F., & Pauwlik, Z. (2006). Megküzdési stratégiák preferenciájának összefüggése az észlelt szülői nevelői hatásokkal. *Magyar Pedagógia*, 106. évf. 1. szám, 43–62.
- 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., & Salovey, P. (1990). "Emotional intelligence". *Imagination, Cognition and Personality*, 185-211.
- Mayer, J., & 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
- Nagy, H. (2009). Egy objektív érzelmi intelligenciateszt konvergencia 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
- Oláh, A. (1995). Coping strategies among adolescents: A cross cultural study. *Journal of Adolescence*, 18./4, 491–512.
- Preston, S. d. (2002). Empathy: its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*.
- 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_Rogian_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

Scheusner, H. (2002). *Emotional Intelligence Among Leaders and Non-Leaders in Campus Organizations*. Forrás: <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/32134>

Siegel, J. D. (2018). *Mindsight - Elmetudatosság - A személyes átalakulás új tudománya - Bepillantás a terápiába*. Budapest: Ursus Libris.

Sternberg, R. (2000). "Models of Emotional Intelligence". In M. J.D., P. Salovey, & D. R. Caruso, *Handbook of Intelligence*. England: Cambridge University Press.

6.6. EQ vizsgálatot a pedagógushallgatók körében

Az emberek a legtöbb alapvető megküzdési stratégiát használják valamennyi feszültségkeltő helyzetben, vannak azonban specifikus stresszorokhoz kötődik megoldások. Az érzelmek regulálása például egyértelmű kár és veszteség esetén a konfrontáció és problémaorientáció gyakoribb olyan helyzetekben, amelyeket kihívásként értelmezünk. Ha megváltoztathatónak látjuk a körülményeket, akkor problémafókuszú stratégiákkal operálunk, és többnyire konstruktívak vagyunk, ha kívülről irányítottan definiáljuk a történéseket, akkor passzivitással és érzelemcsillapító megküzdéssel reagálunk. (Forrai, 2010)

Hipotézisünk a következő volt: Az alacsonyabb EQ-val rendelkező hallgatók megküzdési stratégiáinak faktorai, viselkedéskészlete eltér a magasabb EQ-val rendelkező társaiktól.

6.6.1. Vizsgálati módszer és eljárás

Eljárás

A vizsgálati célhoz a kvantitatív kutatási módszerhez tartozó korrelációs stratégiát alkalmaztuk, amely során vizsgáltuk a hallgatók érzelmi intelligenciáját és megküzdési stratégiáinak faktorait és azok kapcsolatát. A korrelációs stratégia a változók együtt járását vizsgálja anélkül, hogy a változókat manipulálnánk.

Ez az eljárás objektív eredményeket hoz, valamint nagyszámú minta és változó vizsgálatára alkalmas. Hátránya, hogy viszonylag merev válaszadási lehetőségeket biztosít, és nem lehetünk biztosak, hogy a valós viselkedést tükrözik az eredmények. (Szokolszky, 2004).

A vizsgálati eljárás során a résztvevők papír alapú kérdőíveket töltöttek ki. Az első kutatásban 77 nappali tagozatos hallgató adatait vettük figyelembe.

Az adat felvétel a nappali tagozaton a gyógypedagógus Ba hallgatóknál 2018. december 4-én, a zenetanár MA hallgatóknál 2018. december 5-én történt. Az adatfelvétel helye 9022 Győr Liszt Ferenc utca 42. A vizsgálatban résztvevő személyek teljesen anonim és önkéntes módon vettek részt a vizsgálatban.

A kérdőívet a validált kérdéssor segítségével készítettem, amelynek szerkezete a következő volt: Egy bevezető szöveggel indult, amely során a résztvevő személyek tájékoztatást kaptak a kutatásról. Ez a rész a ráhangolódást segítette. Ezután következett néhány kérdés a demográfiai változókkal kapcsolatban, mint nem, életkor, szak, tagozat.

Végül következett az a 121 kérdéses Bar-On (EQ-i) magyar verziójának a kérdései és az Oláh Attila féle MMPK 51 kérdései egy második kérdőívben. A kérdőív csomag kitöltése végén

megköszöntük a vizsgálatban való részvételt és a segítséget. A kérdőív kitöltése átlagosan 50 percet vett igénybe.

6.6.2. A kutatáshoz alkalmazott mérőeszközök bemutatása

A kutatáshoz két validált kérdőívet használtam. 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 megkövetlené mindenkitől, a saját belső érzéseivel a teljes szinergiát. Viszont vannak oly tesztek, amelyek az EQ-t „valódi” intelligenciának vagy képességnek tekintenek, amelyet önmagában lehet és kell mérni. 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.

BAR-ON EQ-i teszt

Érzelmi kvantitatív készlet (EQ-i)

Bar-On szerint az EQ-i eredetileg a pszichológiai jólét elméletének empirikus vizsgálatára épült. A kifejlesztett elméletileg eklektikus és többtényezős megközelítés az, hogy operatíván és kvantitatívan értékelje a nem kognitív kompetenciák és készségek összetett összefüggéseit, amelyek befolyásolják a pszichológiai jólét elérését.

A Bar-On 20 éves kutatására alapozva és mintegy 110 000 ember által végzett világszerte. Bar-On különböző eszközöket tervezett az érzelmi érték mérésére. Ez a teszt az érzelmi intelligenciának elsődleges tudományos mérőrendszere. A kutatások azt mutatják, hogy erős az összefüggés az érzelmi intelligencia és a munka teljesítménye között.

A magyar kérdőív telemetrikus adatai: 121 rövid elemet tartalmaz, és egy 5 pontos Likert-skálát alkalmaz, a „nagyon ritkán” vagy „nem igaz” -tól kezdve, „nagyon gyakran igaz velem” vagy „igaz”.

Kitöltése hozzávetőlegesen 30-40 perc, bár nincs formális határidő. Az EQ-i 16 éves és idősebb személyek számára alkalmas. A teljes EQ pontszámot öt összetett skálából áll, amely tizenöt alskálát tartalmaz.

Megbízhatóság: Az EQ-i megbízhatóságát illetően az EQ-i két megbízhatósági vizsgálata volt, nevezetesen a belső konzisztencia és a megbízhatóság újbóli tesztelése. A Cronbach alfa-együtthatók minden alskálánál magasak. Az együtthatók 0,69 (társadalmi felelősségvállalás) és 0,86 (önértékelés) magas szintjei között mozognak, az átlagos belső konzisztencia 0,76. Ez nagyon

jó megbízhatóságot jelez. (6.6.2.1. táblázat) Az ismételt teszt megbízhatóságánál két dél-afrikai csoportot teszteltek, egy csoportot egy hónap után, a második pedig négy hónap után. Az átlagos ismételt megbízhatósági együttható egy hónap után 0,85 volt, négy hónap után pedig 0,75.

6.6.2.1. táblázat: Az EQ-i kérdőív megbízhatósági adatai (forrás: (Nagy, 2012))

Mérőrendszer neve	Szerző	Megebízhatóság α test-retest	Prediktív inkrementális érvényesség	konvergencia / diszkriminancia	Faktor szerkezet
EQ-i. Emotional Quotient Inventory	Bar-On 1997	0,69-0,86 között	Mentális egészség, megküzdés, munka és családi elégedettség	Magas korreláció a Big Five modellel	Nem ismert

Érvényesség: A vizsgálat a következő négy érvényességi mutatót tartalmazta: a kihagyási arányt (a kihagyott válaszok számát), az inkonzisztencia indexet (a hasonló típusú tételek közötti inkonzisztencia mértékét), pozitív benyomást (a túlzott pozitív válaszadásra való hajlam) és negatív benyomás (az a tendencia, hogy túlzott negatív választ ad). Az EQ-i beépített korrekciós tényezővel rendelkezik, amely automatikusan beállítja a skála pontszámokat. Ez az önkitöltős tesztek fontos jellemzője, hogy csökkenti a társadalmi-válasz torzító hatásokat, ezáltal növelve a kapott eredmények pontosságát (BarOn & Parker, 2000)

Skálái (5 skála és 15 alskála)

A. Intraperszonális skála

Az intraperszonális EQ-skála alskálái magukban foglalják a magabiztosságot, éntudatosságot, az önbecsülést, a függetlenséget és az önmegvalósítást. A teljes interperszonális kompozit skálán szereplő tételekre adott válaszok azt mutatják, hogy az egyén jó önismerettel rendelkezik, és aki az életében jól teljesíti ezt a pontot.

- **Magabiztosság:** A válaszok meglehetősen jó képességet jeleznek a gondolatok, érzések és érzelmek kifejeződésére.
- **Éntudatosság:** A válaszok nagyon hatékony érzelmi önismeretre utalnak, és azt jelzik, hogy az egyén tudja, hogyan érzi magát az érzéseit és érzelmeit saját véleményeivel, attitűdjeivel és ítéleteivel.
- **Önrendelkezés:** A válaszok ésszerű önbecsülést és megfelelő mértékű önbecsülést és önbizalmat jeleznek.
- **Függetlenség:** A válaszok egy olyan személyt jeleznek, aki független a gondolkodásában, és aki szintén erősen preferálja önállóan cselekedni.
- **Önmegvalósítást:** Az eredmények azt jelzik, hogy az egyén, aki ésszerűen elégedett a teljesítményével és a folyamatban lévő tevékenységeivel és szerepeivel.

B. Interperszonális skála

A Total EQ-i skála ezen összetevője interperszonális kapacitást és működését veszi figyelembe. Az interperszonális skála részösszetevői közé tartozik az empátia, a társadalmi felelősségtudat és az interperszonális viszony. A legtöbb személyközi helyzetet jól és bizalommal kezelik. A legtöbb esetben megértik mások véleményét és hozzáállását, és képes arra, hogy az emberekkel viszonylag jól kapcsolódjon. A magas pontszám tükrözi azt a személyt, aki általában felelős, megbízható és jól együttműködik a másokkal.

- **Empátia.** A válaszok egy olyan személyt jeleznek, akinek jó tudatossága, megértése és mások érzéseinek nagyrészt elismerése van.
- **Társadalmi felelősségvállalás.** A társadalmi felelősségvállalás skála válaszai azt mutatják, hogy az egyén együttműködő és konstruktív. Azok, akik társadalmi felelősséggel rendelkeznek, hasznosak lesznek, ha másokkal lépnek kapcsolatba, és aktívan hozzájárulnak a „közösséghez”.
- **Interperszonális kapcsolatok** Ez az a skála, amely leginkább a másokkal való interakció képességéhez kötődik. A diákok, tanárok, akik az interperszonális kapcsolatok képességeit mutatják be, elfogadható kapcsolatokat és szövetségeket alkothatnak. Ez a képesség támogatja a hatékony kommunikációt és a kölcsönösen előnyös eszmék, érzések és információk cseréjét.

C. Adaptációs skála

Az EQ-i ez a része a valóságérzékelésből, a rugalmasságból és a problémamegoldó stratégiák helyes használatából áll, és megvizsgálja, hogy mennyire sikeresek a környezeti igények kezelésében azáltal, hogy képesek vagyunk hatékonyan mérni és kezelni a problémás helyzeteket.

- **A valóságérzékelés:** Azt jelzi, hogy az egyén fokozottan képes értékelni és megragadni a tapasztalatait (a „szubjektív”) és a tényeket/valóságot („objektív”). Ezt a fajta személyt gyakran reálisnak, jól megalapozottnak írnak le. Az alskála eredménye megmutatja az érzelmek, a gondolatok és a viselkedés dinamikus környezetben és változó körülmények között történő érzékelését.
- **Rugalmasság:** Az alskála értékei tipikus képességet mutatnak az érzelmek, a gondolatok és a viselkedés dinamikus környezetben és változó körülmények között történő beállítására.
- **Problémamegoldás:** Azok a diákok, akik bizonyos problémákat képesek megoldani, valószínűleg nagyon gondolkodó stílussal rendelkeznek, és jók a problémák meghatározásában, valamint potenciálisan hatékony megoldások létrehozásában és megvalósításában.

D. Stresszkezelési skála

Az EQ-i stressz-kezelési összetevője a stressztűrőképesség és az impulzuskontroll alskálák. Ha a skála mindkét összetevője átlag feletti, nyugodt elhelyezésre, impulzivitáshiányra és a stressz ellenálló képességére utal.

- **Stressztűrőképesség:** A stressztűrőképesség skála eredményei azt mutatják, hogy fokozottan képes ellenállni a nemkívánatos eseményeknek és stresszes helyzeteknek. A magas mutatójú diákok általában képesek hatékonyan kezelni a stresszt. Ők általában nyugodtak, és ritkán idegesek vagy izgatottak.
- **Impulzuskontroll:** Az alskála eredményei olyan képességet vizsgál, amely azt sugallja, hogy az egyén képes ellenállni vagy késleltetni az impulzusokat, kísértéseket. Azok a diákok, akik reflexív gondolkodást vagy impulzusuk irányítását mutatják, ritkán türelmetlenek, ritkán túlreagálnak.

E. Általános hangulati mérleg

Ennek az összetett skálának az alskálái az optimizmus és a boldogság skálák. Az EQ-i ezen az összetevői az elégedettség általános érzését és az élet általános értékelését mérik. Ezeknek a komponenseknek a magas pontszámai pozitív kilátást mutatnak, ami segíthet magának és a környező embereknek. Az eredmények azt mutatják, hogy az optimizmus hatékonyan segít a pozitív hozzáállás fenntartásában. Ez a jellemző általában előnyös a nehéz vagy stresszes helyzetek kezelésében

- **Optimizmus:** A skála azt mutatja, hogy az optimizmus hatékonyan segít a pozitív hozzáállás fenntartásában. Ez a jellemző általában előnyös a nehéz vagy stresszes helyzetek kezelésében.
- **Boldogság:** Az ebbe az alskálába adott válaszok azt jelzik, hogy az ember általában elégedett az élettel. Azok a diákok, akik boldogságot mutatnak, valószínűleg segítenek fenntartani, vagy akár előmozdítani a pozitív érzéseket a körülötte lévőben. A pozitív légkör segíthet a tanulásban és az általános teljesítmény javításában.

Megküzdési stratégiák vizsgálata – MMPK - Oláh féle kérdőív

Megküzdési Mód és Preferencia Kérdőív (Oláh féle 51 tételes változat, 2005) -MMPK

A legnagyobb faktorsúllyal rendelkező tételekből egy 80 tételes, 8 skálából álló kérdőívet szerkesztettek, amiből a szerkesztés végső szakaszában rövidítéssel egy reliábilis és valid, 51 ítemes kérdőív készült. A mérőeszköz pszichometriai jellemzőinek tesztelése összesen 632 tanuló bevonásával történt; a teszt megbízhatónak bizonyult. Az exploratív faktoranalízis szerint az

MMPK faktorszerkezete egy markáns problémafókuszú stratégia dimenzióból (Problémacentrikusság és Feszültségkontroll alskálák) és két Emóciófókuszú stratégia dimenzióból (az egyiket a Figyelemelterelés, Belenyugvás, Emóciófókusz és Önbüntetés alskálák; a másikat az Emóciókiürítés és a Támaszkeresés alskálák alkotják) áll.

A mérőeszköz 51 tételes, négyfokú Likert-skálán mér. 'Bottom-up' (lentől-felfelé) eljárással készült, egy hosszabb lélegzet, többszakaszos kutatás eredményeként. A kérdőív instrukciója alapján azt kell bejelölni az adott lehetőségek közül egy 1-et (szinte soha) 4-ig (mindig) terjedő skálán, hogy a vizsgált személy általában mit szokott tenni, mikor szorongást kiváltó, fenyegető helyzettel vagy valamilyen kínos problémával találja szembe magát. A mérőeszköz fordított tételt nem tartalmaz, a jelölt számok összege adja a skálakon elért pontszámot.

Az Emóciófókuszú stratégiák közül az előbbi a feszültség megmunkálását és tolerálását támogatja, az utóbbi pedig annak kiürítését, eltávolítását (Oláh, A., 2005). A módszer megbízhatóan azonosítja a coping adaptív és maladaptív változatait.

Skálái:

- A **Problémacentrikus reagálás alskálába** 7 tétel tartozik, pl. „Különböző megoldásokat találok ki” vagy „Megpróbálom minél jobban megérteni a helyzetet”. A skálapontszám 7-28-ig terjedhet. Problémacentrikus reagálás, vagy más néven problémafókuszú megküzdési mód esetében a cél a fenyegetettség elhárítása, a helyzet megváltoztatása.
- A **Támaszkeresés alskála** 8 itemet tartalmaz, ilyeneket, mint „Igénylem mások együttérzését” vagy „Segítséget keresek a probléma megoldásához.” A skálán elért pontszám 8-32 között mozoghat. Támaszkeresés, amelynél a cél ilyenkor is a fenyegetettség elhárítása a veszélymegszüntetése, de ehhez közreműködőt igényel a személy.
- A **Feszültségkontroll skála** 6 tételből áll, pl. „Igyekszem rugalmas lenni” és a „Magabiztosan lépek fel.” A skálán 6-24 pont érhető el. Feszültségkontroll esetében az alapvető cél a személyiség stabilitásának megőrzése, a figyelem a fenyegetésről az évre terelődik, de a személy nem adja fel a helyzetmódosítási lehetőséget.
- A **Figyelemelterelés alskála** a „Más elfoglaltság után nézek”, ill. az „Igyekszem elfelejteni az egészet”, és ezekhez hasonló itemeket tartalmaz. A pontszám 7-28 között lehet (7 tétel alkotja). Figyelemelterelés egy elhárítási manőver, a személy kilép a helyzetből, halogatja a közbeavatkozást.
- Az **Emóciófókusz skála** tételei pl. „Valamivel megjutalmazom magam” vagy „Megpróbálom kikapcsolni az érzéseimet”. A skálát 7 item alkotja, az elérhető skálapontszám 7-28-ig terjed. Emóciófókusz esetében a személy erőfeszítései elsősorban

arra irányulnak, hogy a fenyegetettség keltette negatív, kellemetlen érzelmi állapot megszűnjön. A harmadik nagy csoportba a kevésbé sikeres megküzdési módok tartoznak.

- Az **Emóció kiürítés alskála** 7 tétele olyan jellegű állításokból áll, mint „Dühbe gurulok” vagy „Bosszúálláson töröm a fejem”. A pontszám értéke 7-28 közé esik. Emóciókiürítés esetében a fenyegetettség okozta feszültséget a személy kontrollálatlan (dühöngés, bosszúállás),nem célirányos reakciókban vezeti le.
- Az **Önbüntetés skála** 5 itemet tartalmaz, értéke 5-20 pont között lehet. Olyan állítások tartoznak ide, mint „Magamban keresem a hibát”, ill. „Elzárkózom az emberek elől.” Önbüntetésnél a fenyegetést, a negatív emocionális élményeket úgy értelmezi a személy, mint jogos és törvényszerű válaszokat az ő saját korábbi helytelen, nem kívánatos viselkedésére.
- A **Belenyugvás alskála** 4 tétele az alábbiakhoz hasonló: „Elfogadom, ami van” és „A sorsra bízom magam”. A skálapontszám 4-16 pontig terjed. Belenyugvás esetében a személy úgy érzi, hogy el kell fogadnia azt, ami történt és együtt kell élnie a kialakult problémával

A nyolc alskálát a későbbiekben három nagy faktorra is be lehet sorolni:

1. Aktív, és adaptív megküzdési módok (magára probléma megoldására összpontosítanak):
Problémacentrikus reagálás, Támaszkeresés
2. Az érzelmek szabályozását központba helyező megküzdési módok: **Feszültségkontroll, Figyelemelterelés, Emóciófókusz**
3. Passzív, hosszú távon kevésbé adaptív coping-módok: **Emóció-kiürítés, Önbüntetés, Belenyugvás** (Katonai E. R., 2009)

6.6.3. Résztevők adatállományának az elemzése

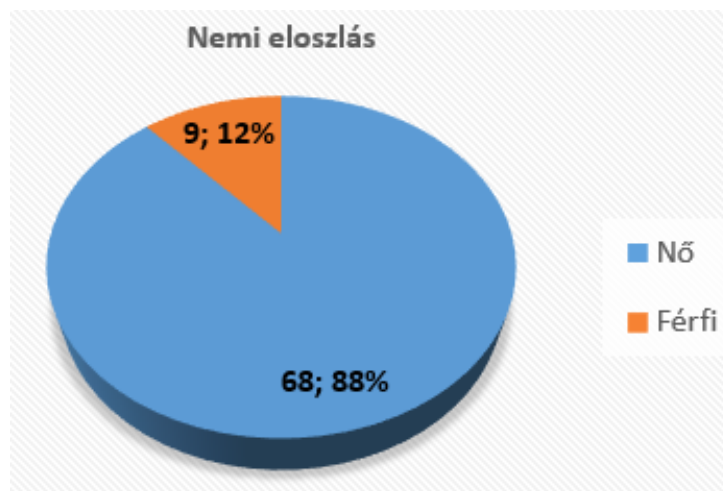
A kutatásban résztvevő hallgatók a Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Karára 2018/2019-es őszi félévben járó pedagógus hallgatók voltak. Az első kutatásban ebből 77 nappali tagozatos hallgató adataival dolgoztunk. A résztvevő hallgatók szakonkénti eloszlását a 6.6.3.1. táblázat mutatja.

6.6.3.1. táblázat: a vizsgálatban résztvevők szakonkénti eloszlása (forrás: saját kutatás)

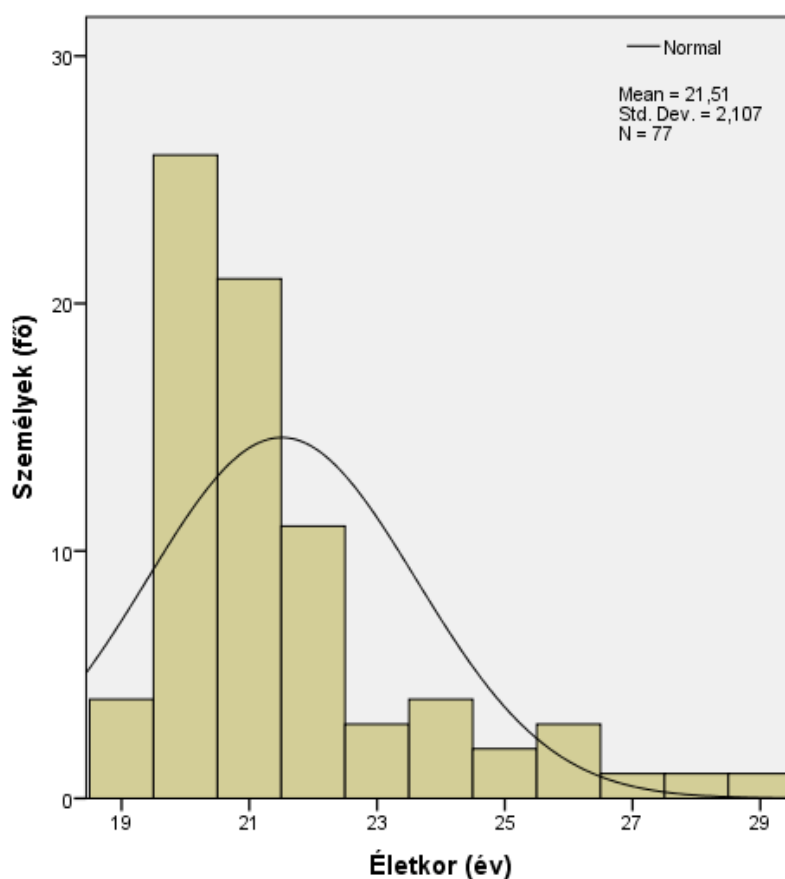
	Személyek száma (fő)	Eloszlása (%)
Zenetanár nappali MA	29	37,7
Gyógypedagógus nappali Ba	48	62,3
Összesen:	77	100,0

A kutatásban résztvevők nemi eloszlása a következő volt:

- Zenetanár Nő 21 fő, férfi: 8 fő;
- Gyógypedagógus Nő 47 fő, férfi 1 fő



6.6.3.1. ábra: A vizsgálat személyek nemi eloszlása (forrás: saját kutatás)



6.6.3.2. ábra: Az életkor eloszlása a mintavételi csoportnál (forrás: saját szerkesztés)

A hallgatók 19 és 29 év közöttiek voltak. Az életkori eloszlást a 6.6.3.2. ábra mutatja. Nappali tagozaton 21,5 év volt az átlagéletkor (Std. Dev.= 2,1)

Statisztikai feldolgozás

A kapott adatokat, az SPSS Statistics 22 programcsomag segítségével dolgoztuk fel. A vizsgálat során Pearson-féle korrelációs számítást, Független mintás t-próbát, regresszió számítást valamint kereszttáblás lekérdezéseket alkalmaztunk.

Skála validitás vizsgálat (Belső validitás)

A Bar-On teszt alskáláinak vizsgálati eredményei:

A mérőeszköz megbízhatóságát a Cronbach-alfa mutató méri. A teljes skála megbízhatósága jó Cronbach $\alpha = 0.78$. (6.6.3.2. táblázat)

6.6.3.2. táblázat: A Bar-On teszt megbízhatósági adatai alskálákra bontva (forrás: saját szerkesztés)

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Cronbach α
Intraperszonális alskála	92,2004	71,189	0,681
Interperszonális alskála	97,5407	95,205	0,767
Adaptáció alskála	99,4819	89,304	0,734
Stresszkezelés alskála	103,5793	99,376	0,778
Általános hangulat alskála	102,2468	93,427	0,749
EQ átlag skála	55,0073	27,340	0,744

Az MMPK alskáláinak vizsgálati eredményei:

A teljes skála megbízhatósága még megfelelőnek tekinthető Cronbach $\alpha = 0.68$. A mérésből a Problémacentrikus reagálás és az Önbüntetés alskálát ki kellett venni, mert az esetében a Cronbach $\alpha = 0.6$ alá esett, így nem vettük figyelembe a vizsgálat során. (6.6.3.3. táblázat)

6.6.3.3. táblázat: A MMPK teszt megbízhatósági adatai alskálákra bontva (forrás: saját szerkesztés)

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Cronbach's Alpha
Támaszkérés alskála	13,3495	4,043	0,653
Figyelemelterelés alskála	13,9764	3,456	0,651
Önbüntetés alskála	13,9170	3,714	0,696
Emóciókiürítés alskála	14,4244	4,154	0,651
Emóció fókusz alskála	13,9655	3,935	0,645
Belenyugvás alskála	14,3066	3,761	0,639

6.6.4. Eredmények bemutatása

Mivel a zenetanár MA és a gyógypedagógus Ba hallhatók között az EQ-i értékeiben nem volt szignifikáns különbség, így a két csoportot egy mintavételbe helyeztem. A hallgatói csoport Bar-On féle EQ-i teszt alapján 3 csoportra bontottam:

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

Összehasonlítottam, hogy az magas és az alacsony értékkel rendelkező csoportban, hogy mely EQ-i alskálák korrelálnak az MMPK alskáláival (6.6.4.1. táblázat).

6.6.4.1. táblázat: Az alacsony és magas EQ-i-val rendelkezők összehasonlítása (forrás: saját szerkesztés)

Magas EQ-i érték (N=17)		Intraperszonális alskála	Interperszonális alskála	Adaptáció alskála	Stresszkezelés alskála	Általános hangulat alskála
Oláh MMPK	P. Korreláció	0,001	0,455	-0,198	-0,253	0,078
Támaszkérés	Szign. érték	0,996	0,067	0,447	0,328	0,767
Oláh MMPK	P. Korreláció	0,296	0,119	0,282	0,137	-0,230
Feszültségkontroll	Szign. érték	0,249	0,650	0,273	0,599	0,374
Oláh MMPK	P. Korreláció	0,109	0,062	-0,341	-0,649**	0,687**
Figyelemelterelés	Szign. érték	0,678	0,815	0,181	0,005	0,002
Oláh MMPK	P. Korreláció	-0,309	-0,039	0,025	-0,375	0,418
Emóciófókusz	Szign. érték	0,228	0,881	0,925	0,138	0,095
Oláh MMPK	P. Korreláció	0,305	0,112	-0,599*	-0,404	0,373
Emóció kiürítés	Szign. érték	0,234	0,668	0,011	0,108	0,141
Oláh MMPK	P. Korreláció	-0,594*	0,429	0,077	0,105	-0,223
Önbüntetés	Szign. érték	0,012	0,086	0,768	0,689	0,389

Alacsony EQ-i érték (N=16)		Intraperszonális alskála	Interperszonális alskála	Adaptáció alskála	Stresszkezelés alskála	Általános hangulat alskála
Oláh MMPK	P. Korreláció	0,253	0,503*	0,340	-0,161	0,226
Támaszkérés	Szign. érték	0,343	0,047	0,198	0,552	0,399
Oláh MMPK	P. Korreláció	0,402	-0,565*	-0,249	-0,262	0,634**
Feszültségkontroll	Szign. érték	0,123	0,023	0,351	0,327	0,008
Oláh MMPK	P. Korreláció	0,505*	-0,029	0,313	0,056	0,171
Figyelemelterelés	Szign. érték	0,046	0,915	0,238	0,835	0,525
Oláh MMPK	P. Korreláció	0,473	-0,022	0,064	-0,122	0,406
Emóciófókusz	Szign. érték	0,064	0,936	0,815	0,652	0,119
Oláh MMPK	P. Korreláció	0,442	-0,154	-0,035	-0,180	0,210
Emóció kiürítés	Szign. érték	0,087	0,570	0,897	0,505	0,436

Oláh MMPK	P. Korreláció	-0,356	0,382	0,037	0,263	-0,409
Önbüntetés	Szign. érték	0,176	0,145	0,893	0,324	0,116

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed). **. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Látható, hogy a két csoport tesztjeinek az alsókálái máshol korrelálnak egymáshoz.

A magas EQ-i-val rendelkezőknél erős szignifikáns összefüggés van. Az MMPK figyelemelterelés skálának az EQ-i stresszkezelési és általános hangulat alsókálák között. Valamint szignifikancia figyelhető meg az MMPK emóció kiürítés és az EQ-i adaptációs alsókála és az MMPK önbüntetés és az EQ-i intraperszonális alsókála között.

Az alacsony EQ-ival rendelkezők esetében erős szignifikancia figyelhető meg az MMPK feszültségkontroll és az EQ-i általános hangulat alsókála között. Valamint szignifikáns korreláció van az MMPK támaszkeresés és az EQ-i interperszonális alsókála és az MMPK feszültségkontroll és az EQ-i interperszonális alsókála között.

A korreláció vizsgálat után független T-próbával megnéztem, a két csoport értékeit az MMPK alsókálák között. Ennek a vizsgálatnak az eredményei azt mutatják, hogy csak a feszültségkontroll alsókála esetében nincs statisztikailag szignifikáns különbség nincs a két csoport között $t(33) = 0,412$ ($p=0,001$) tehát jelentősen nagyobb, mint a választott 0,05-ös szignifikancia szint. Az többi alsókálánál szignifikáns különbség van. Magas EQ-ival rendelkezők átlaga: ($M=3,18$, $SD=0,52$), az alacsony EQ-ival rendelkezők átlaga: ($M=2,36$, $SD=0,69$).

Összevetve a két csoport konkrét EQ-i alsókáláinak értékét az látszik, hogy a magasabb EQ-i értékkel rendelkezők átlagos eredményei magasabbak, mint a másik csoportba tartozók. (6.6.4.2. táblázat)

6.6.4.2. táblázat: A két csoport alsókáláinak átlagértékei (forrás: saját szerkesztés)

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

Tehát a harmadik hipotézisünk beigazolódott, miszerint az alacsonyabb EQ-val rendelkező hallgatók megküzdési stratégiáinak faktorai, viselkedéskészlete eltér a magasabb EQ-val rendelkező társaiktól.

6.6.5. Következtetések

A kapott eredmények megerősítik, hogy a két képzési szinten a hallgatók EQ-i átlaga eltér, de ez az eltérés nem szignifikáns. Viszont a kutatásból kiderül, hogy van különbség a hallgatói csoportok

megküzdési stratégiáikban. A mester szinten tanulók emóció kiürítési stratégiái elmaradnak a Ba szakon tanulóktól. Ez azt jelenti, hogy náluk a fenyegetettség okozta feszültséget a személy kontrollálatlan (dühöngés, bosszúállás), nem annyira célirányos reakciókban vezeti le. A zenetanároknál többször acting-aut, anger-out megnyilvánulások révén az érzelmei szabadon megnyilvánulnak. Ezt a tényt erősíti meg, hogy a művészek emocionális kifejezése szélsőséges megnyilvánulásokban is megjelenhet (Boross & Pléh, 2004).

Az alacsonyabb és a magasabb EQ-i értékkel rendelkezők között megfigyelhető volt, hogy stresszhatásokra vagy a hangulatváltozáshoz tartozó alskálák és a figyelemelterelési stratégiáik szoros korrelációt mutattak, tehát jól kivehető ezen megküzdési stratégia alkalmazása. Valamint összefüggés van az adaptáció képességük (valóságérzékelés, rugalmasság, problémamegoldás) és az emóció kiürítési megküzdési módszer között, tehát sikeresek a környezeti igények kezelésében azáltal, hogy képesek vagyunk hatékonyan mérni és kezelni a problémás helyzeteket, és ezt célirányos reakciókban vezetik le. Ezen kívül találtunk összefüggést ennél a populációnál az intraperszonális (magabiztosság, éntudatosság, önbecsülés, függetlenség, önmegvalósítás) kompozit skála és az önbüntetés, mint megküzdési stratégia között. Ezt azt jelenti, hogy az egyén jó önismerettel rendelkezik, és megfelelő helyre helyezi önmagát és probléma esetén.

Ezek a stratégiák az alacsonyabb EQ-i értékkel jellemzőkre nem voltak szignifikánsan korreláltak. Esetükben egy szignifikáns korrelációt találtunk az általános hangulat alskála és a feszültségkontroll, mint megküzdési stratégia között. Tehát ők a nehéz vagy stresszes helyzetek kezelésében megpróbálják a személyiségük stabilitását megőrizni, így a figyelem a fenyegetésről az énmagára terelődik. Ezen kívül az Interperszonális alskála korrelál a Támaszkeresés és a Feszültségkontroll megküzdési stratégiákkal. Tehát stresszes helyzetekben gyakrabban keresnek külső támaszt, segítséget. Az intraperszonális skála és a figyelemelterelés megküzdési stratégia is korrelált egymással, tehát a megküzdésük egyik lehetséges megjelenési formája, hogy az egyén elhárítási manővert hajt végre, kilép a helyzetből, halogatja a közbeavatkozást, önmaga felé fordul.

Összefoglalás

A kutatási eredményeink alapján képet kaphattunk a pedagógus pályára készülő hallgatók érzelmi intelligencia szintjéről és a megküzdési stratégiáikról két kvalifikációs szinten, eltérő mintatantervi háló alapján. Számos hasonlóságot és különbséget tudtunk felfedezni.

Korlátok közé tartozik, hogy a mintában a férfiak száma és eredményei nem volt külön értékelhető, mivel 12 %-a volt a mintavételnek. Ezt az elsődleges korlátot nehéz feloldani, mert a magyar felsőoktatásban tanuló pedagógus jelöltek között a férfiak száma nem jelentős. 2016/2017-es tanévben az általános iskolákban 77 600 pedagógus tanít, 67 ezer nő és tízezer férfi. (Tóth, A., 2019)

Fejlesztés szempontjából célszerű lenne a jövőben más pedagógus jelöltek között is elvégezni az érzelmi intelligencia vizsgálatot és a megküzdési mód preferencia vizsgálatot. Fontos lenne kiterjeszteni az tanító Ba, óvopedagógus Ba és több humán és reáltanár MA képzésben résztvevőkre is. Mivel a két célcsoport eredményei mutatnak összefüggéseket, így célszerű lenne az egyetemi képzésben oktatott tárgyakba integráltan és külön tárgy céljaként szeparáltan is az érzelmi intelligencia fejlesztésre nagyobb hangsúly fektetni.

Célszerű lenne egy olyan kutatást készíteni, ahol az egyetemre járó hallgatók érzelmi intelligenciáját és megküzdési stratégiáit összehasonlítjuk a már katedrával rendelkező pedagógusokkal.

Irodalomjegyzék

BarOn, R., & Parker, J. (2000). *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.

Boross, O., & Pléh, C. (2004). *Bevezetés a pszichológiába*. Budapest: Osiris Kiadó. Forrás: https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_bevazetes_a_pszichologiaba/ch07.html

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>

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>

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

Oláh, A. (2005). *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk megismerésének módszerei*. Budapest: Trefort Kiadó.

Szokolszky, Á. (2004). *Kutatómunka a pszichológiában*. Budapest: Osiris Kiadó. Forrás: https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_kutatomunka_a_pszichologiaaban/index.html

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

6.7. A pedagógus hallgatók EQ fejlesztési folyamata után növekszik az érzelmi használatához szükséges értékei (Fantáziaskála, Perspektíva felvétel, Empátia törődés) és csökken a személyes distressz értéke

A kutatás és beavatkozás a 6.6-os fejezetben bemutatott kutatás eredményeire épül. Az előző kutatás kiértékelése után lehetőség nyílt egy empirikus pedagógiai kutatás elvégzésére.

Beleegyező nyilatkozatot kitöltők közül a Neptun kód alapján azonosításra került a hallgatói csoportból 17 fő, akiknek az érzelmi intelligenciájuk 95 pont alatti volt. Az ő részükre egy 5 alkalmas, alkalmanként 8 órás fejlesztő képzést szerveztem, ahol önkéntes alapon lehetett részt venni. A 17 főből 12 fő részt vett a fejlesztő programon. A program végén a teszteket ismét kitöltötték. Az előző kutatás alapján megállapítható volt, hogy a hallgatók EQ értékének a változása pozitívan befolyásolja személyes distressz értéket, tehát csökkenti azt. Valamint az is megjelent, hogy a személyes distressz értékének csökkenése emeli az érzelmek észlelését és kifejezését. Ezeknek a magyarázó ereje, hatása jobb volt a hallgatók körében, mint a végzett pedagógusoknál. Ezt azt jelenti, hogy célszerű még hallgató korban ezeket az értékeket változtatni, mert hatékonyabb, mint felnőtt korban.

6.7.1. A kutatás célja, hipotézisei

Elméleti cél

A kutatás és beavatkozás elméleti célja az volt, hogy az első kutatás eredményeire épülve olyan fejlesztést biztosítson, ahol a résztvevők, hogy az első mérés során megjelent értékekben fejlődnek. Továbbá szeretné bizonyítani a fejlesztés szignifikáns változást idézzen elő a kísérleti csoportban.

Módszertani cél

A kutatás és beavatkozás módszertani célja az, hogy bebizonyítsa a program hatékonyságát az egyetemi hallgatók körében. Olyan készségeket sajátítsanak el, melyek hozzájárulnak, hogy a program fejlesztési elemeit tudatosan alkalmazzák a későbbiekben, és motiváltakká váljanak további személyiségfejlődésükkel kapcsolatban.

Gyakorlati cél

A kutatás és beavatkozás gyakorlati célja, az érzelmi intelligencia fejlesztési program alkalmazása egy rövid ciklusú képzésben. Az edukáció során, alakítsuk ki a hallgatókba a fogékonyságot az önmegismerési módszerekre, valamint az érzelmeik tudatos használatára. Ezentúl tudatosítsuk bennük, hogy érdemes objektív önmegismerésre törekedni, és képesek legyenek magukra, mint fejlődő, fejleszthető személyiségre gondolni.

Hipotézis 1.

A kísérleti csoportnak a fejlesztő folyamat során növekszik az érzelmek észlelése és kifejezése, érzelmek használata a problémamegoldásban, érzelmek szabályozása értékek. Valamint az EQ értékeik szignifikánsan javulni fognak.

Hipotézis 2.

A kísérleti csoportnak a fejlesztő folyamat után növekszik az érzelmei használatához szükséges értékei (Fantáziaskála, Perspektíva felvétel, Empátia törődés) és csökken a személyes distressz értéke.

6.7.2. Résztevők adatállományának az elemzése

A kutatásban során kutatási designként kvázi kísérleti elrendezést használtunk.

A kísérlet klasszikus egy csoportos kísérletnek minősül. Főbb elemei: független és függő változók, az elő- és utóvizsgálatok, valamint kísérleti és kontroll csoportok. Ezzel a módszerrel lényegében azt vizsgáljuk, hogy a kísérleti inger hogyan hat; a független változó az ok, a függőváltozó az okozat. Itt érdemes megemlíteni a kísérlet és a kísérleti megfigyelés különbözőségét. A kísérletben egy kiválasztott vagy megteremtett fejlesztő esemény – mint független változó – a hallgatókra (kísérleti személyekre) hatást gyakorol, s a változásokból a szituáció funkcionálására következtetünk. A legegyszerűbb kísérleti eljárásnál, az egycsoportos kísérletnél (önkontrollos kísérlet) még a kísérleti inger (független változó) hatása előtt megvizsgáljuk a függő változót, megmérjük az értékét, majd ezt megismételjük hatás után. A kezdeti és utólagos mértékek, adatok eltérését a független változó hatásaként értelmezzük. (Kontra, J., 2011)

A kutatásban felhasználjuk az előző kutatáseredményeit, mint preteszt értékeket, majd a beavatkozás után szintén az SSRI és IRI kérdőívekkel felmérjük a hallgatókat. A demográfiai adatok mellett az SSRI 3 skáláját hasonlítottuk össze az IRI 4 alskálájával.

Résztevők

A kutatásban résztvevő hallgatók a Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Karára 2018/2019-es őszi félévben járó tanító szakos hallgatók közül 12 fő vett részt.

A résztvevők önkéntesen vettek részt. Mindegyik résztvevő nő volt. A csoport alap statisztikai paramétereit, az életkort az 6.7.2.1. táblázat mutatja

6.7.2.1. táblázat: Az életkor alap statisztikai paramétereit (forrás: saját szerkesztés)

	N	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Életkor	12	19	22	20,50	,798

A résztvevők EQ és érzelmi skáláinak az értékei

Az első kutatásból kiszűrhető volt a 12 résztvevő EQ alskáláinak és a Davis féle érzelmi teszt adatai. Ezeknek az összesített leíró statisztikai értékei a következők voltak: (6.7.2.2. táblázat)

6.7.2.2. táblázat: Az első teszt statisztikai paraméterei a 12 főre leszűrve (forrás: saját szerkesztés)

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Érzelmelek észlelése és kifejezése alskála	12	23	34	29,92	3,704
Érzelmelek használata a problémamegoldásban alskála	12	26	37	29,92	2,906
Érzelmelek szabályozása alskála	12	25	33	29,33	2,348
EQ összesen	12	80	95	89,17	4,726
Fantáziaskála	12	15	28	21,67	4,185
Perspektíva felvétel skála	12	13	26	18,58	3,476
Empátiás törődés skála	12	16	24	21,08	2,392
Személyes distressz skála	12	15	25	19,75	2,958

6.7.3. A felkészítő folyamata, leírása

A programot 5 alkalomra terveztük. Alkalmanként 8 óra időtartamban. Mindegyik összejövetel szombaton volt. Helyszíne: 9022 Győr, Czuczor Gergely utca 18-24, OTF Oktatáskutató, Fejlesztő és Tanácsadó Bt. irodája.

A megvalósulás időpontjai alkalmanként 9-18 óra között:

- 2019. január 26
- 2019. február 23
- 2019. március. 30
- 2019. április 27
- 2019. május 25
- Poszt teszt időpontja: 2019. június 1. 9-10 óra között

A programtervet a következő szakirodalmak alapján építettük fel:

- Carl R. Rogers: Valakivé válni Edge 2000, Budapest, 2015
- Marcia Hughes – James Bradford Terrell: Inteligenta Emotionala in actiune Bucuresti Curtea Veche Publication 2017
- Sylvia Kéré Wellensiek: Reziliencia tréning Z-Press Kiadó Miskolc 2012
- Thomas M. H. Bergner: Burnout Kiegész megelőzése 12 lépésben Z-Press Kiadó Miskolc 2012
- Thomas Schmidt: Konfliktuskezelési tréning gyakorlatok Z-Press Kiadó Miskolc 2009
- Saját fejlesztésű gyakorlatok

A fejlesztő folyamat leírása

Célja: Bizalomépítés, ismerkedés, megismerni és felkelteni a résztvevők intrinszc motívumait, továbbá a résztvevőket érzékennyé tenni az érzések tudatosabb érzékelésére és kifejezésére. Érzelmi intelligencia és empátia tesztek eredményeinek rövid bemutatása. Közös témakeresés, fókuszált célkitűzés, keretek megbeszélése, szerződészkötés.

Elméleti összefoglaló témaköre: Érzelmek észlelése és kifejezése: Mi az EQ? Az érzelmi intelligencia definíciója, fogalma, bemutatása a legfrissebb kutatások szerint. Magas érzelmi intelligenciával rendelkező emberek legfontosabb kompetenciái. Az ÉQ, mint befolyásoló faktor az egyén közérzetére/motiváltságára/energiaszintjére, gondolkodására, stressz menedzsment készségére, érzelmi önmenedzsmentre, az alkalmazkodás/adaptációs készsége, kreativitásra, spontaneitásra, cselekvőképességre. Felmérés eredményeinek értékelése.

Fejlesztendő kompetenciák: *érzelmek észlelési képességének, beazonosításának és érzelemkifejező képességének fejlesztése, empátias készség fejlesztése, én-tudatosság emelése.*

Tematika:

Jelmagyarázat:

	Frontális munka		Csoport munka
	Megbeszélés		Egyéni munka

6.7.3.1. táblázat: 1 alkalom (9⁰⁰-18⁰⁰)

<i>TÉMAKÖR</i>	<i>MÓDSZER</i>	<i>FELHASZNÁLT ESZKÖZ</i>
Bevezető, bemutatkozás, keretek, általános célkitűzések		Flipchart tábla, flipchart lapok, filctollak
Jégtörő gyakorlatok: Találkozások, Kéz-kéz, találd ki, ki vagyok? Warming up képekkel és asszociációkkal		sálak, képek: meseábrázolások
Reflexiós kör		-
Elméleti előadás 45 '		Flipchart tábla, flipchart lapok, filctollak, tollak, írószerek
Érzés /Emóció– Gondolkodás/Kogníció – Cselekvés/Akcó - Döntéshozatal Fókuszált célkitűzés, amit magamban fejleszteni szeretnék.		sálak, A4-es lapok, postitek, tollak, flipchart lapok
Reflexiós kör		-
Ebédszünet 		
Rettenetes Réz Úr – félelem hatóerejének és érzélem cselekvésgátló, vagy megküzdésbe és fejlődésbe vivő hatásának sajátélményű megélése és tudatosítása – csoportjáték. Észlelési torzulásaink, percepciók filtereink felismerése.		székek
Reflexiós kör		-
Hangulatok improvizatív bemutatása		sálak, egyéb eszközök
Reflexiós kör		-
Nap áttekintése – Értékelése - Zárókör		-

Célja: Résztevők fejlesztése az érzések tudatosabb észlelésében és kifejezésében. Én-tudatosság fejlesztése.

Elméleti összefoglaló témaköre: Érzelmek észlelése és kifejezése. Az empátia és érzelmi intelligencia kapcsolata. Az intraperszonális ügyesség, interperszonális készségek fontossága, mint a magas önbecsülés, önismeret, asszertivitás, konfrontációs készség. Érzelmi intelligencia fejleszthetősége. A világ egyik legismertebb személyiségtipológiája: MBTI dimenziók és preferenciapárok ismertetése, saját személyiségtípus és konfliktuspartner beazonosítása.

Fejlesztendő kompetenciák: *érzelmek észlelési képességének, beazonosításának és érzelemkifejező képességének fejlesztése, empátiás készség fejlesztése, én-tudatosság emelése.*

Tematika:

Jelmagyarázat:

	Frontális munka		Csoport munka
	Megbeszélés		Egyéni munka

6.7.3.2. táblázat: 2 alkalom (9⁰⁰-18⁰⁰)

<i>TÉMAKÖR</i>	<i>MÓDSZER</i>	<i>FELHASZNÁLT ESZKÖZ</i>
Köszöntés, Warming up: Kerékgyakorlat; Párban érzések megjelenítése fokozatos átmenettel, maximalizációval öröm, harag, szomorúság, félelem, bátorság.		-
Családi fotók, érzelmi skála alapján érzelmek beazonosítása.		fotók, érzelmi skála
1 kiválasztott kép és beazonosított érzelem alapján 4 fős kiscsoportban megbeszélés Saját történet mesélése érzés kapcsán. 1 történet improvizatív előadása. Másik csoport halkít, vagy maximalizál.		fotók, érzelmi skála, egyéb eszközök
Reflexiók kör		-
Elméleti előadás 45' Érzelmi intelligencia és interperszonális, intraperszonális készségek összefüggései, ráépülő kompetenciák.		Flipchart tábla, flipchart lapok, filctollak, tollak, írószerek
Ebédszünet 		
Elméleti előadás 45' MBTI rendszer ismertetése		Flipchart tábla, flipchart lapok, filctollak, tollak, írószerek
MBTI teszt és beazonosítás		tesztlapok, tollak
Konfliktuspartnerrel való beazonosítás és megbeszélés kiscsoportban		-
Reflexiók kör		-
MBTI preferenciapárok szerinti szociometrikus csoportbontások, személyiségjellemzők szerinti igényekre érzelmi fókuszú érzékenyítés		sálak, egyéb eszközök
Reflexiók kör		-
Nap áttekintése – Értékelése - Zárókör		-

Célja: Érzelmi önmenedzsment, lelki állóképesség fejlesztése. Résztevők érzelmeink módosítása lépésről lépésre, kognitív konceptualizás tudatosítása. Tudásátadás egy negatív érzelm, pl. a harag kezelésének lépéseiről, a konfliktusmegoldás 5 lépéséről. Személyes distressz csökkentése.

Elméleti összefoglaló témaköre: Érzelmek használata a problémamegoldásban. A szorongásos megbetegedések kognitív modellje Beck, J. alapján: Korai/traumatikus élmény (pl. Magas szülői elvárások, kamaszkori elpirulás és rossz teljesítmény)→ Alapsémák (Pl. Ostoba vagyok)→ Diszfunkcionális feltételezések (Nem hibázhatok! Mindig mindent jól kell tudnom ahhoz, hogy szeressenek!) →Jelenben kiváltó inger (Szituációk, érzékek, emóciók, tolatódó gondolatok, kritikus események, társasági, egyetemi, munkahelyi helyzetek)→Aktiválódó feltételezések→Negatív értékelés, NAG-ok (Butaságokat beszélek!, Mindenki csak kritizál!)->Vegetatív reakciók (elpirulás, veritékezés), érzelmi reakciók (szorongás, kisebbségi érzés)→Diszfunkcionális viselkedés (elkerülés, elnémulás, passzivitás).

Konfliktusmegoldás 5 lépése. Viselkedés 4 alaphelyzete önmagam és mások elfogadásának, vagy el nem fogadásának tükrében: asszertív, elkerülő, manipulatív és szubmisszív viselkedés.

Fejlesztendő kompetenciák: érzelmek észlelési képességének, beazonosításának és érzelmkifejező képességének fejlesztése, empátias készség fejlesztése, én-tudatosság emelése, konfrontációs készség, asszertivitás, érzelmi önmenedzsment, reziliencia, önismeret, önfogadás fejlesztése.

Tematika:

Jelmagyarázat:

	Frontális munka		Csoport munka
	Megbeszélés		Egyéni munka

6.7.3.3. táblázat: 3. alkalom (9⁰⁰-18⁰⁰)

<i>TÉMAKÖR</i>	<i>MÓDSZER</i>	<i>FELHASZNÁLT ESZKÖZ</i>
Köszöntés. Warming up: Mocsárjáték. Team működés és személyes részvétel tudatosítása.		Padlón 8x8-as ragasztott négyzetháló, tervezett útvonal
Bejelentkező kör, teljesítmény és érzelmi fókuszú önreflexiók.		-
Elméleti előadás -90 ' Érzelmek használata a problémamegoldásban. A szorongásos megbetegedések kognitív modellje. Viselkedés nehéz helyzetekben - 4 alaphelyzet. Konfliktusmegoldás 5 lépése.		Flipchart tábla, flipchart lapok, filctollak, postitek, tollak, írószerek
Saját NAG-ok beazonosítása és kognitív konceptualizálás végigvitele egy saját történet alapján, érzelmi reakciók és viselkedés tudatosításával is.		A4-es lapok, tollak
Reflexiók kör		-
Ebédszünet 		
Asszertív Kávézó- improvizatív szituációs gyakorlatokkal		Asszertív Kávézó Feladatlap
Reflexiók körök		-
Párban segítségkérés és elutasítás szituatív gyakorlatai, NEM-et mondani!		-
Reflexiók kör		-
Nap áttekintése – Értékelése - Zárókör		--

Célja: Érzelmi intelligencia és empátia fejlesztése. Empátia három alfaktorának, mint perspektíva felvétel/nézőpont felvétel- és váltás, fantáziaskála és empátiás törődés fókuszált fejlesztése.

Elméleti összefoglaló témaköre: Empátia többdimenziós fogalma, definíciója, affektív, kognitív és viselkedésre ható komponenseinek ismertetése a nemzetközi és hazai szakirodalom szerint. Társas tudatosság, mint mások érzelmeinek olvasása, az aktív hallgatás és figyelem, megértés. A másik megértésének adekvát kommunikációja.

Fejlesztendő kompetenciák: *érzelmek észlelési képességének, beazonosításának és érzelm kifejező képességének fejlesztése, én-tudatosság emelése, empátiás készség fókuszált fejlesztése: nézőpont felvétel-váltás, fantázia és empátiás törődés dimenziói mentén.*

Tematika:

Jelmagyarázat:

	Frontális munka		Csoport munka
	Megbeszélés		Egyéni munka

6.7.3.4. táblázat: 4 alkalom (9⁰⁰-18⁰⁰)

<i>TÉMAKÖR</i>	<i>MÓDSZER</i>	<i>FELHASZNÁLT ESZKÖZ</i>
Köszöntés. Bejelentkező kör egy másik ismert közeli személy szerepéből. Mit mesélne rólam pl. anyukám, testvérem, barátnőm. (fantázia és nézőpontváltás-felvétel).		-
Híddilemma-fantáziát igénylő gyakorlat, ahol bele kell képzelni magunkat egy szituációba és vészhelyzetben döntést hozni – mi szól rólam? Hogyan áll mindez kapcsolatban az érzélemvilágommal és személyiség jellemzőimmel?		Híd dilemma gyakorlat leírása
Reflexiós kör		Flipchart lap, postitek, filctollak
Elméleti előadás 45'		Flipchart tábla, flipchart lapok, filctollak, tollak, írószerek
Ebédszünet 		
Szituációs gyakorlatok 3 fős kiscsoportban, 2 ember aktív 1 ember megfigyelő. Egy csoporttag figyeli az átélt érzéseket és a problémamegoldás folyamatát és visszajelez. (fantázia, perspektíva felvétel, empátia törődés). Többszörös gyakorlat, forgószínpadszerű szerepcserékkel.		Szituációs kártyák
Reflexiós körök		-
Nap áttekintése – Értékelése - Zárókör		-

Célja: Érzelmi intelligencia fejlesztése az érzelmek szabályozására fókuszálva. Személyes distressz csökkentése. Megküzdési stratégiák fejlesztése. Képzés integráló áttekintése, zárása.

Elméleti összefoglaló témaköre: Érzelmek regularizációjához szükséges gyermekkori kognitív és érzelmi fejlődési alapok. Kulcsingerek, érzelmi megértés. Érzelmek szabályozása, önuralom, reziliencia, stressz és megküzdési módok. Az emberi élet négy alapszükséglete és alapkövetelmények Fritz Riemann személyiségelmélete szerint. Saját szükségletek, mozgatórugók, motivációk tudatosítása. Saját viszony a teljesítménnyel, agresszióval, hatalommal. Saját igény tudatosítása a biztonságra, állandóságra, kiszámíthatóságra, kapcsolatokra és kalandra, újdonságra, az autonómiára és szabadságra vonatkozóan.

Fejlesztendő kompetenciák: *érzelmi megértés, stressztűrő képesség, frusztrációs képesség, reziliencia, önuralom, kitartás, érzelmek uralása, objektív nézőpont megőrzése, realitásérzék, éntudatosság fejlesztése.*

Tematika:

Jelmagyarázat:

	Frontális munka		Csoport munka
	Megbeszélés		Egyéni munka

6.7.3.5. táblázat: 5. alkalom (9⁰⁰-18⁰⁰)

<i>TÉMAKÖR</i>	<i>MÓDSZER</i>	<i>FELHASZNÁLT ESZKÖZ</i>
Köszöntés. Bejelentkező kör.		-
Tutaj gyakorlat: a csoport egy lehetetlennek tűnő feladatot kap. Semmilyen segítségnyújtás nem lehetséges a „sur plus reality” mintha terében, meg kell oldaniuk a feladatot, hogy „túléljék”.		1 db Takaró
Reflexiós kör		-
Elméleti előadás 45’		Flipchart tábla, flipchart lapok, filctollak, tollak, írószerek
Szituációk, életesemények, saját történetek sikeres megküzdésről nehéz helyzetekben. Kiscsoportban megbeszélés, egy történet improvizatív előadása.		sálak, egyéb eszközök
Reflexiós kör		-
Ebédszünet 		
Forró szék gyakorlat: amiben fejlődtem, és amiben fejlődnöm kellene - csoport bölcsesség szerint.		-
3 fős kiscsoportban 1 személyre szóló jövőkép - ajándék kiselőadás másik három embernek-amit meg kell lépnie a jövőben – improvizációba bele kell lépnie annak, aki kapja az „ajándékot”.		sálak, egyéb eszközök
Képzés áttekintése – Értékelése – Visszajelzés egymásnak		Postitek, A4-es lapok, tollak-
ZÁRÓKÖR		-

6.7.4. Hipotézisek vizsgálata és értékelése

Az összehasonlító elemzést SPSS Statistics 22 programcsomag segítségével dolgoztuk fel. A vizsgálat során Pearson-féle korrelációs számítást, Független mintás t-próbát, valamint keresztábrák lekérdezéseket alkalmaztunk. A kérdőívek a poszttesztben megegyeztek a pretesztben használtakkal. A validitás értékeik is azonosak voltak.

A kutatás során, amely magába foglalta a beavatkozást és az utómérés részt, két hipotézisünk volt.

Az első hipotézis vizsgálata

Hipotézis 1.

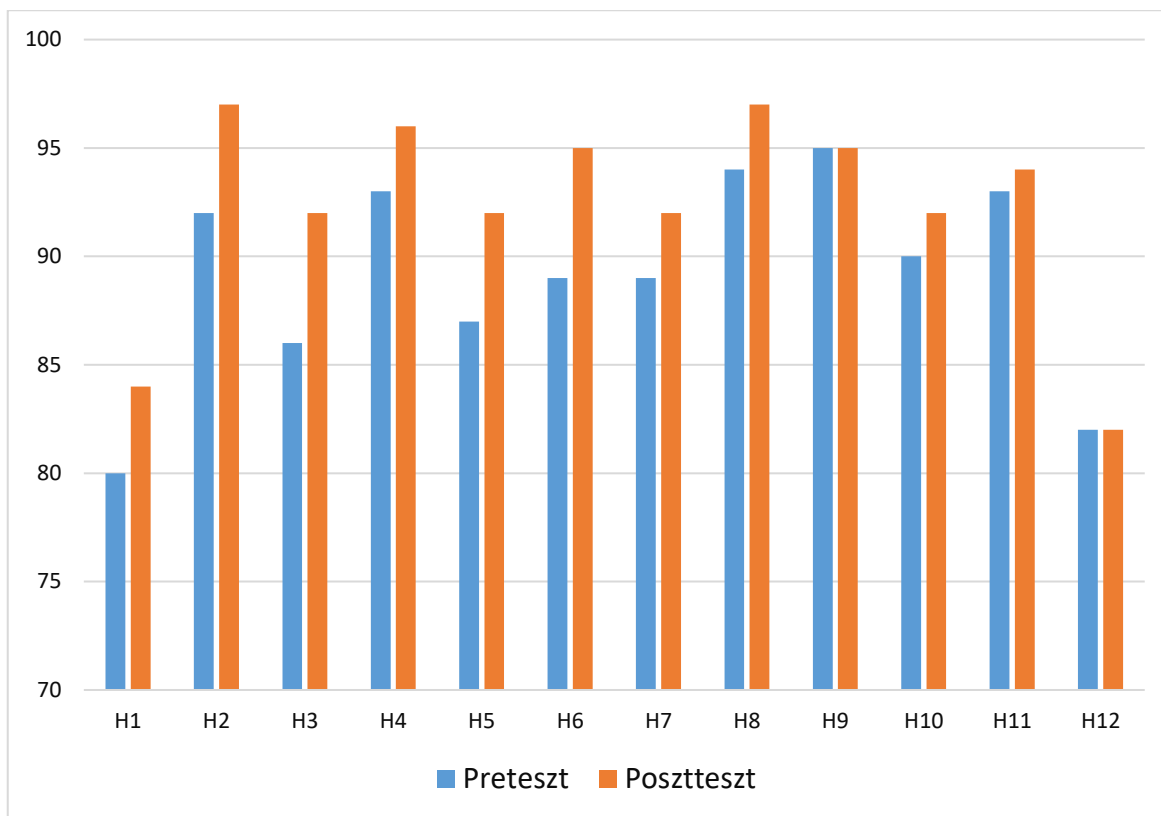
A kísérleti csoportnak a fejlesztő folyamat során növekszik az érzelmek észlelése és kifejezése, érzelmek használata a problémamegoldásban, érzelmek szabályozása értékek. Valamint az EQ értékek szignifikánsan javulni fognak.

A preteszt és a posztteszt összehasonlítását a leíró statisztikák elemzésével kezdtük. Megnéztük, hogy az SSRI értékeit. 6.7.4.1. táblázat és a 6.7.4.1. ábra

6.7.4.1. táblázat: A preteszt és a posztteszt tesztjének leíró statisztikája (N=12) (forrás: saját szerkesztés)

skálák			Mérés	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Érzelmek észlelése és kifejezése			Preteszt	23	34	29,92	3,704
			Posztteszt	23	35	31,17	3,614
Érzelmek használata a problémamegoldásban		a	Preteszt	26	37	29,92	2,906
			Posztteszt	29	37	31,33	2,348
Érzelmek szabályozása			Preteszt	25	33	29,33	2,348
			Posztteszt	25	33	29,33	2,348
EQ összesen			Preteszt	80	95	89,17	4,726
			Posztteszt	82	97	92,33	4,774

Látható, hogy a posztteszt EQ-i értékei 11 főnél javulást mutattak, 2 főnél nem tapasztaltunk változást a preteszt értékekhez képest. Grafikusan ezt a 6.7.4.1. ábra mutatja.



6.7.4.1. ábra: A preteszt és a poszteszt SSRI teszt EQ értékének eloszlása (forrás: saját szerkesztés)

Az elvégzett független mintás T-próba alapján kijelenthetjük, hogy a leíró statisztikák mellett viszont statisztikailag szignifikáns különbség nincs a két mérés EQ értéke között.

A preteszt (EQ átlag= 89,17 szórás= 4,726) és a poszteszt (átlag= 92,33, szórás=4,774) csoport EQ között szignifikáns különbséget nem találtam. $t(22) = 1,633$ $p = 0,117$ effect size = 0,503

Tehát az első hipotézisünk részben beigazolódott, miszerint a kísérleti csoportnak a fejlesztő folyamat során növekszik az érzelmek észlelése és kifejezése, érzelmek használata a problémamegoldásban, érzelmek szabályozása értékek, de az EQ értékeik nem javultak szignifikánsan.

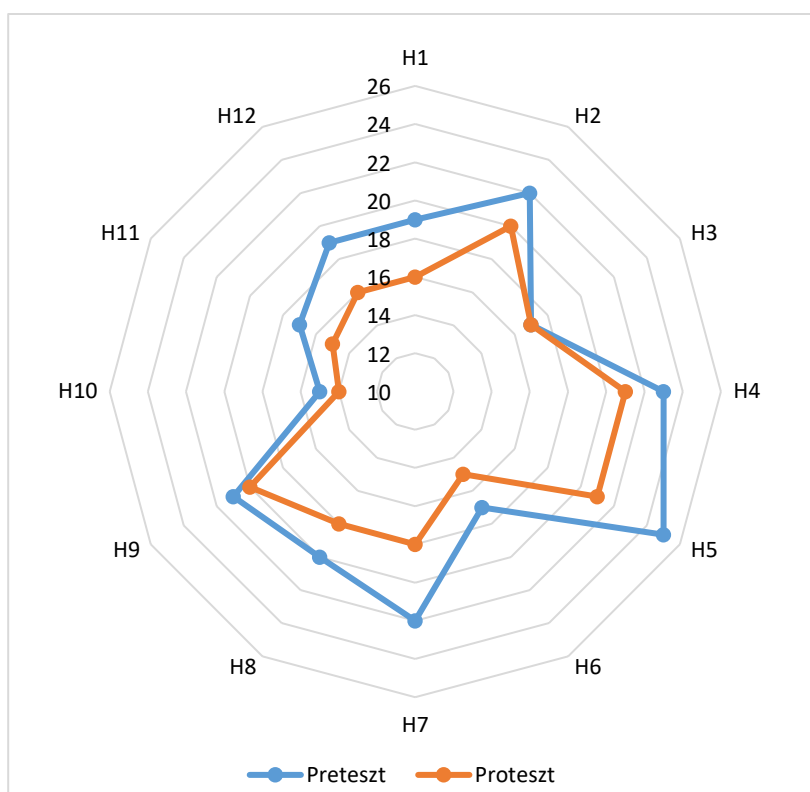
Hipotézis 2.

A kísérleti csoportnak a fejlesztő folyamat után növekszik az érzelmi használatához szükséges értékei (Fantáziaskála, Perspektíva felvétel, Empátias törődés) és csökken a személyes distressz értéke.

A preteszt és a poszteszt összehasonlítását a leíró statisztikák elemzésével kezdtük. Megnéztük, hogy az SSRI értékeit. 6.7.4.2. táblázat és a 6.7.4.2. ábra:

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

skálák	Mérés	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Fantáziaskála	Preteszt	15	28	21,67	4,185
	Posztteszt	15	26	20,08	2,811
Perspektíva felvétel skála	Preteszt	13	26	18,58	3,476
	Posztteszt	16	24	20,83	2,125
Empátiás törődés skála	Preteszt	16	24	21,08	2,392
	Posztteszt	14	21	17,67	2,270
Személyes distressz skála	Preteszt	12	15	25	19,75
	Posztteszt	14	21	17,58	2,466



6.7.4.2. ábra: A 12 résztvevő személyes distressz értékének a változása (forrás: saját szerkesztés)

A második hipotézis igazolásához páros mintás T próbát használtunk, mely segítségével az esetleges szignifikáns különbségeket derítettük ki a vizsgált változók között. Ehhez csoport szerint különválasztva az adatokat megnéztük külön a csoportban vizsgált változók szerint páronként (előmérés – utómérés) a szignifikáns különbségeket. A vizsgált változók a következők voltak:

- Fantáziaskála
- Perspektíva felvétel skála
- Empátiás törődés skála
- Személyes distressz skála

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

skálák	Szak	N	M	SD	t(dt)	p	Cohen d
Fantáziaskála	Preteszt	12	21,67	4,185	1,08(22)	0,288	0,318
	Posztteszt	12	20,08	2,811			
Perspektíva felvétel skála	Preteszt	12	18,58	3,476	1,913(22)	0,069	0,474
	Posztteszt	12	20,83	2,125			
Empátiás törődés skála	Preteszt	12	21,08	2,392	3,590(22)	0,002	-1,009
	Posztteszt	12	17,67	2,270			
Személyes distressz skála	Preteszt	12	19,75	2,958	1,94(22)	0,064	-0,536
	Posztteszt	12	17,58	2,466			

Kiegészítő hatásvizsgálatunk során egy Cohen d (size effect SE) értéket kaptunk, ami megmutatta a beavatkozásunk erősségének mértékét. Ha a Cohen d értéke 0,8 vagy ennél nagyobb, erős hatáserősségről beszélünk, ha 0,5 az érték, közepes a hatáserősség, és ha 0,2, gyenge hatáserősségről beszélünk.

A beavatkozási program, az általunk mért változókra tett hatásának mértéke a kiegészítő hatásvizsgálatunk szerint a következő:

- Empátiás törődés skála esetében (d=-1,009) erős hatáserősség áll fenn.
- A személyes distressz skála (d=0,536), perspektíva felvétel skála (d=0,474), fantáziaskála szociális (d=0,318) szempontjából közepes hatáserősség áll fenn.

Tehát az előbbieken leírtak alapján elmondható, hogy az beavatkozási programban résztvevő kísérleti személyeknél az attitűd változás megvalósult. Továbbá az preteszt és a posztteszt közötti szignifikáns különbségeket ismertetjük a vizsgált változók közül az empátiás törődés skála értékére.

Összefoglalva elmondható a hipotézis a vizsgált változók mentén beigazolódott, mert a beavatkozás után a Davis féle empátiás skálák értékei a kívánt irányban mozdultak el, ami a fejlődést mutatja, és ez a program hosszabb távú hasznosságára utalhat.

Összefoglalás

Mivel csak egy skála esetében volt szignifikáns változás, de az átlagok mentén volt eltérés, ez a program hosszabb távú hatására utalhat, és a program esetleges továbbfejlesztése során hangsúlyt lehet fektetni. A jelen beavatkozásunk célja az volt, hogy egy fejlesztő programot megvizsgáljunk. A vizsgálat alanyai azok a hallgatók voltak, akiknek az első kutatásban a legalacsonyabb EQ eredményei lettek. A 17 főből 12 vállalkozott a programba való részvételre, így alakulhatott meg a fejlesztő csoport. A fejlesztés végén az EQ utómérés 2 résztvevő kivételével változást mutatott

ki, amelyet finomítottunk a Davis féle teszt 4 alskálájával. Ez azt mutatta, hogy a személyes distressz értékük csökkent és az Empátiás törődés skálaértéke szignifikánsan változott a preteszt értékeihez képest. Valamint megvizsgáltuk a hatás mértékét. Ez mind 4 skálánál megmutatta, hogy volt hatás - egy esetben erős, 3 esetben közepes - a csoportra.

Végkövetkeztetésként elmondhatjuk, hogy a program elérte a céljait: alátámasztotta a szakirodalmat és segítette a résztvevőknek az EQ és empátiás készségeik fejlesztésében, valamint tudta csökkenteni a személyes distressz értékét.

A kutatás korlátai közé lehet sorolni, hogy csak lányok vettek részt a programban, így a nemek közötti különbség vizsgálat ebben a kutatásnak nem volt értelmezhető. Ez sajnos a tanító szakon lévő férfiak arányából következően nehezen lenne kivitelezhető, mert több mint 90%-ban nők tanulnak a tanító Ba szakon.

Az EQ érték és alskálái, valamint a Davis féle skálák esetében mindenhol megjelent a pozitív trend, de a szignifikáns különbség csak egy helyen. Mivel a hatásvizsgálat pozitív lett, így feltételezhetően a program finomításával, idejének meghosszabbításával ezek a hatások jobban érvényesülnének, több helyen ki lehetne mutatni a szignifikáns javulást. Ehhez viszont több időre lenne szükség. Célszerű lenne rendszer szemléletűen ezt a fejlesztési folyamatot bele integrálni az egyetemi képzésbe, hogy több féléven keresztül célirányosan lehessen a hallgatók érzelmi intelligenciáját fejleszteni. A mostani beavatkozás szombati napokon 5 alkalommal, önkéntes alapon történt meg. Érdekes lenne megvizsgálni annak hatását, ha hasonló fejlesztési folyamat a tantervi hálóba lenne beépítve.

Érdekes lenne a program hatását megvizsgálni azoknál a személyeknél, akiknek az EQ értéke magasabb lett, hogy mérhető legyen, a beavatkozási program korlátja. Tehát mekkora EQ értékig hatásos, illetve hogy változik a hatásossága az EQ érték változásával. Ezekre a jelen vizsgálatban nem tudunk kitérni. Jövőbeni kutatások témája lehetne.

Irodalomjegyzék

Kontra, J. (2011). *A pedagógiai kutatások módszertana*. Kaposvár: Kaposvári Egyetem. Forrás:
<http://mek.oszk.hu/12600/12648/12648.pdf>

6.8. A pályán lévő oktatók és a nappali tagozatos hallgatók EQ értékeinek és megküzdési faktorainak összehasonlító vizsgálata

6.8.1. A kutatás célja, hipotézise

A kutatás során korrelációs design és csoportok közti összehasonlítást alkalmaztunk. A demográfiai adatok mellett az EQ-i-15 alskáláját hasonlítottuk össze a MMPK 8 alskálájával. A kutatás során még független T-próbát, korreláció vizsgálatot, regresszió számítást alkalmaztunk. A független T-próba módszer azt vizsgálja, hogy két külön mintában egy-egy valószínűségi változó átlagai egymástól szignifikánsan különböznek-e. Két különböző sokaságból veszünk véletlen, független mintát. Ez az állítás a 2 paraméter összehasonlítására vonatkozik. (Jánosa, 2011). Esetünkben keresztmetszeti vizsgálatról beszélhetünk, az adatok egyszeri mintavétellel kerültek felvételre, lehetőségünk van mintán belüli csoportok létrehozására, és ezek összehasonlítására. Az eljárás maga előnyös, ugyanis alacsony költség mellett rövid idő alatt begyűjthetők az adatok, hátránya viszont, hogy csak egyszeri állapotot tükröz. (Szokolszky, 2004)

Hipotézisek

Hipotézis 1. A pályán lévő oktatók megküzdési stratégiái különböznek a nappali tagozatos hallgatók megküzdési faktoraitól.

Hipotézis 2. - A pedagógiai pályán lévő oktatók megküzdési stratégiái szignifikánsan erősebb összefüggés van a stresszkezelési és adaptációs EQ alskálákkal, mint a nappali tagozatos hallgatóknál.

Hipotézis 3: A pedagógiai pályán lévő oktatók megküzdési stratégiái szignifikánsan erősebb összefüggés van a stresszkezelési és adaptációs EQ alskálákkal, mint a nappali tagozatos hallgatóknál.

6.8.2. Résztvevők adatállományának az elemzése

A vizsgálati eljárás során a résztvevők papír alapú kérdőíveket töltötték ki. Összesen 127 fő töltötte ki, amelyből ténylegesen felhasználható 125 fő volt.

Az adat felvétel időpontjai:

- nappali tagozatos hallgatóknál 2018. december 4-5
- katedrán lévő pedagógusok 2018. december 7

Az adatfelvétel helye 9022 Győr Liszt Ferenc utca 42. A vizsgálatban résztvevő személyek teljesen anonim és önkéntes módon vettek részt a vizsgálatban.

A kérdőívet a validált kérdéssorral készítettem, amelynek szerkezete a következő volt: Egy bevezető szöveggel indult, amely során a résztvevő személyek tájékoztatást kaptak a kutatásról.

Ez a rész a ráhangolódást segítette. Ezután következett néhány kérdés a demográfiai változókkal kapcsolatban, mint nem, életkor, szak, tagozat. Végül következett az a 121 kérdéses Bar-On (EQ-i) magyar verziójának a kérdései és az Oláh Attila féle MMPK 51 kérdései egy második kérdőíven. A kérdőív csomag kitöltése végén megköszöntük a vizsgálatban való részvételt és a segítséget. A kérdőív kitöltése átlagosan 50 percet vett igénybe.

Résztvevők

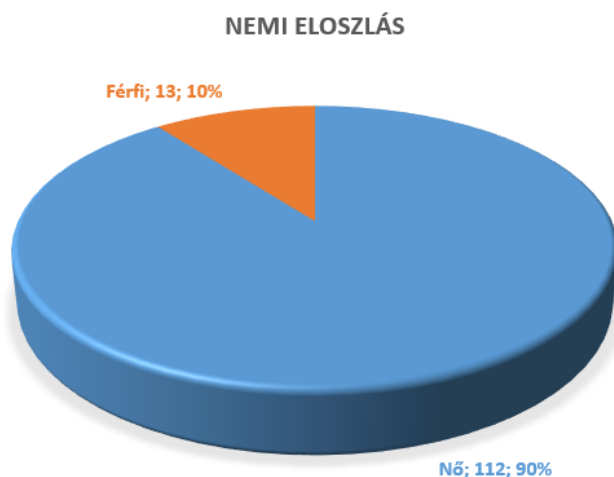
A kutatásban résztvevő hallgatók a Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Karára 2018/2019-es őszi félévben járó pedagógus hallgatók voltak. 127 fő hallgató vett részt a kutatásban. (125 értékelhető) A résztvevő hallgatók szakonkénti eloszlását a 6.8.2.1. táblázat mutatja

6.8.2.1. táblázat: a vizsgálatban résztvevők szakonkénti eloszlása (forrás: saját kutatás)

	Személyek száma (fő)	Eloszlása (%)
Pedagógus hallgató nappali	77	61,6
Pályán lévő pedagógus	48	38,4
Összesen:	125	100

A kutatásban résztvevők nemi eloszlása a következő volt: (6.8.2.1. ábra)

- Nő: 112 fő (89,6%), ebből 69 fő nappali tagozaton, 43 fő levelező tagozaton
- Férfi: 13 (10,4%), ebből 8 fő nappali tagozaton, 5 fő levelező tagozaton

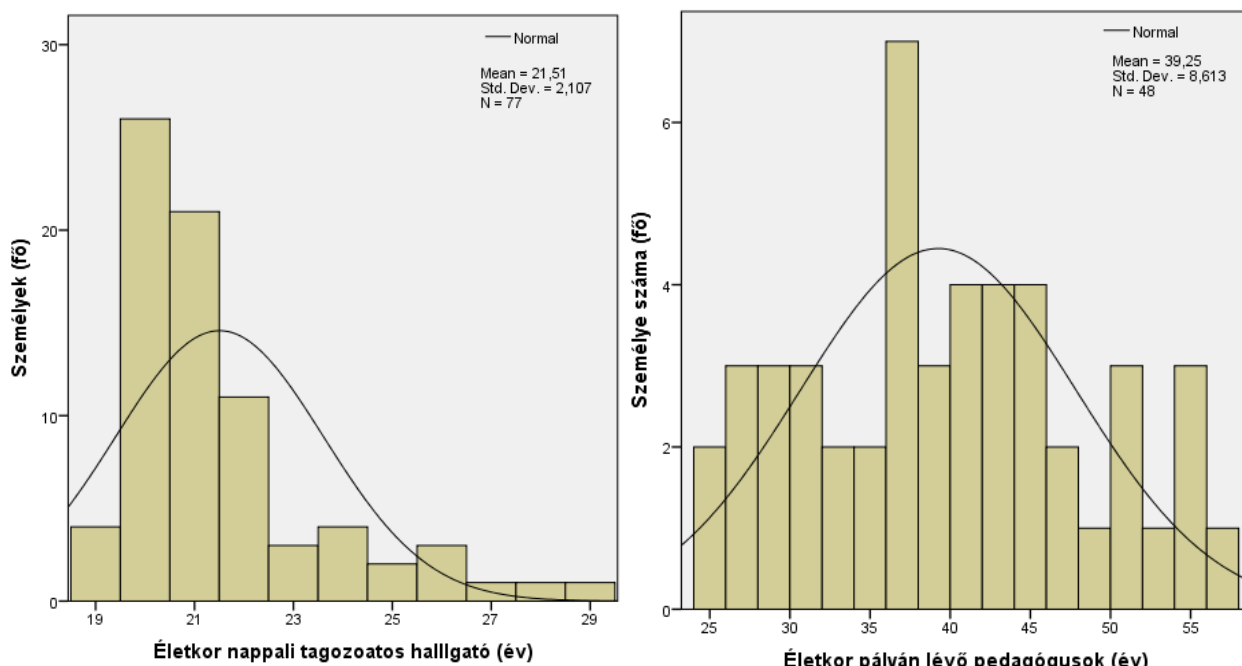


6.8.2.1. ábra: a kutatásban résztvevők nemi eloszlása (forrás: saját szerkesztés)

A két vizsgált csoport életkori eloszlását a 6.8.2.2. ábra mutatja.

A nappali tagozatos hallgatók 19 és 29 év közöttiek voltak. Nappali tagozaton 21,5 év volt az átlagéletkor (Std. Dev.= 2,1)

A pedagógus pályán lévők 25 és 57 év közöttiek voltak. Az átlagéletkor 39,25 év volt. (Std. Dev.=8,61)



6.8.2.2. ábra: Az életkor eloszlása a két mintavételi csoportnál (forrás: saját szerkesztés)

A kutatáshoz alkalmazott mérőeszközök bemutatása

A kutatáshoz két validált kérdőívet használtam. A két vizsgáló eszköz megegyezett az előzőleg bemutatott kérdőívekkel.

BAR-ON EQ-i teszt

Érzelmi kvantitatív készlet (EQ-i)

A magyar kérdőív telemetrikus adatai: 121 rövid elemet tartalmaz, és egy 5 pontos Likert-skálát alkalmaz, a „nagyon ritkán” vagy „nem igaz” -tól kezdve, „nagyon gyakran igaz velem” vagy „igaz”. Kitöltése hozzávetőlegesen 30-40 perc, bár nincs formális határidő. Az EQ-i 16 éves és idősebb személyek számára alkalmas. A teljes EQ pontszámot öt összetett skálából áll, amely tizenöt alskálát tartalmaz.

Megküzdési stratégiák vizsgálata – MMPK - Oláh féle kérdőív

Megküzdési Mód és Preferencia Kérdőív (Oláh féle 51 tételes változat, 2005) -MMPK

A mérőeszköz 51 tételes, négyfokú Likert-skálán mér. 'Bottom-up' (lentől-felfelé) eljárással készült, egy hosszabb lélegzet, többszakaszos kutatás eredményeként. A kérdőív instrukciója alapján azt kell bejelölni az adott lehetőségek közül egy 1-et (szinte soha) 4-ig (mindig) terjedő skálán, hogy a vizsgált személy általában mit szokott tenni, mikor szorongást kiváltó, fenyegető helyzettel vagy valamilyen kínos problémával találja szembe magát. A mérőeszköz fordított tételt nem tartalmaz, a jelölt számok összege adja a skálákon elért pontszámot. (Oláh, A., 2005).

6.8.3. Statisztikai feldolgozás

A kapott adatokat, az SPSS Statistics 22 programcsomag segítségével dolgoztuk fel. A vizsgálat során Pearson-féle korrelációs számítást, Független mintás t-próbát, regresszió számítást valamint kereszttáblás lekérdezéseket alkalmaztunk.

Skála validitás vizsgálat (Belső validitás)

A Bar-On teszt alskáláinak vizsgálati eredményei:

A mérőeszköz megbízhatóságát a Cronbach-alfa mutató méri. A teljes skála megbízhatósága jó Cronbach $\alpha = 0.863$ (6.8.3.1. táblázat):

6.8.3.1. táblázat: A Bar-On teszt megbízhatósági adatai alskálákra bontva (forrás: saját szerkesztés)

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Mean	Std. Deviation	Cronbach's Alpha
Magabiztosság alskála	161,6540	235,050	3,3684	,64701	0,858
Éntudatosság alskála	161,3220	232,935	3,7004	,74485	0,857
Önbecsülés alskála	161,7123	228,220	3,3101	,86601	0,854
Függetlenség alskála	161,8479	235,810	3,1745	,64389	0,858
Önmegvalósítás alskála	160,7651	234,416	4,2573	,52070	0,857
Intraperszonális skála	147,2115	185,802	17,8109	2,45280	0,838
Empátia alskála	160,8352	239,165	4,1872	,52899	0,861
Társas felelősségtudat alskála	160,6902	240,467	4,3322	,45776	0,861
Interperszonális viszony alskála	161,0712	235,679	3,9512	,54010	0,858
Interperszonalis skála	152,5518	224,021	12,4706	1,27271	0,854
Valóságérzékelés alskála	161,5896	233,414	3,4328	,56850	0,856
Rugalmasság alskála	161,7018	236,571	3,3206	,54823	0,859
Problémamegoldás alskála	161,2438	236,727	3,7786	,55397	0,859
Adaptáció skála	154,4930	215,207	10,5294	1,24397	0,845
Stressztűrés alskála	161,8902	238,021	3,1322	,39329	0,859
Impulzivitás-imp kontroll alskála	161,7231	238,560	3,2993	,76739	0,861
Stresszkezelés skála	158,5904	230,645	6,4320	,94419	0,856
Optimizmus alskála	161,2793	232,957	3,7431	,58790	0,856
Boldogság alskála	160,9991	234,423	4,0233	,54273	0,857
Általános hangulat skála	157,2579	221,671	7,7645	,99604	0,849
EQ	110,0184	109,364	55,0040	5,22872	0,893

Az MMPK alskáláinak vizsgálati eredményei:

A teljes skála megbízhatósága még megfelelőnek tekinthető Cronbach $\alpha = 0.683$

A mérésből az Önbüntetés alskálát ki kellett venni, mert az esetében a Cronbach $\alpha = 0.6$ alá esett, így nem vettük figyelembe a vizsgálat során. (6.8.3.2. táblázat):

6.8.3.2. táblázat: A MMPK teszt megbízhatósági adatai alskálákra bontva (forrás: saját szerkesztés)

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Mean	Std. Deviation	Cronbach's Alpha
Problémacentrikus reagálás alskála	14,6240	3,083	3,1473	,46671	0,658
Támaszkeresés alskála	14,8799	2,993	2,8914	,48293	0,648
Figyelemelterelés alskála	14,9076	2,968	2,8637	,52077	0,659
Emóciókiürítés alskála	15,9413	3,390	1,8300	,43010	0,696
Emóció fókusz alskála	15,4284	2,737	2,3429	,49295	0,601
Belenyugvás alskála	15,5174	2,729	2,2538	,62730	0,665

6.8.4. Eredmények bemutatása, hipotézisek értékelése

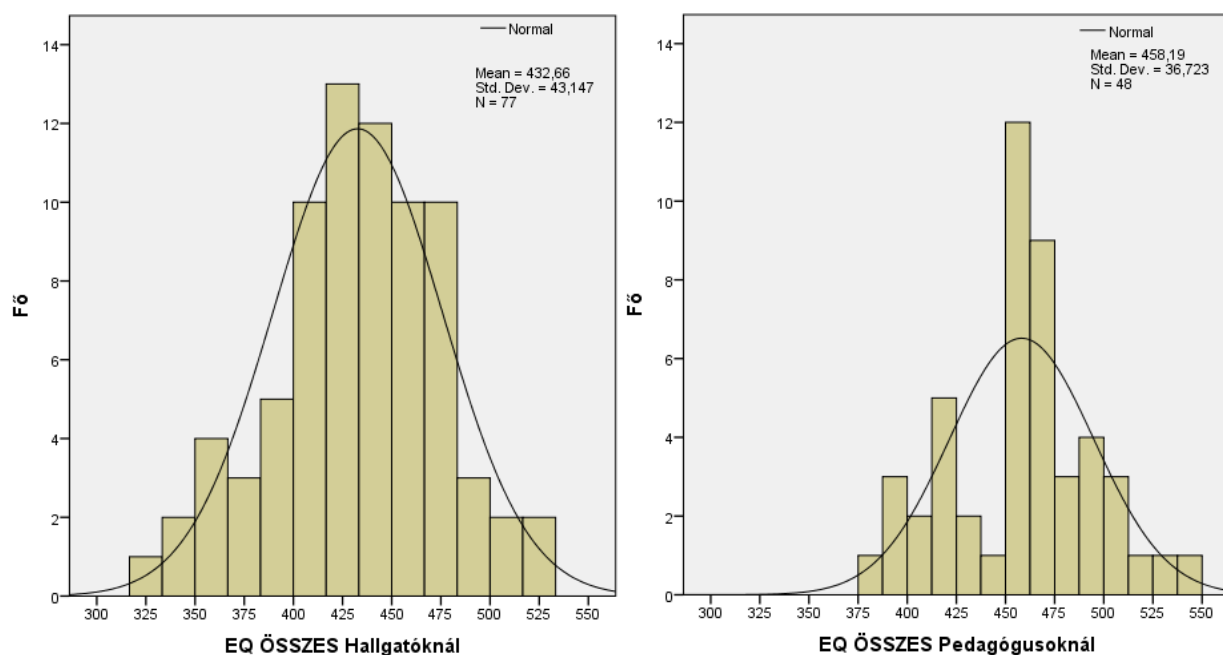
Hipotézis 1. - A pedagógus nappali képzésben résztvevő hallgatók érzelmi intelligenciája szignifikánsan eltér a már a pályán lévő pedagógusokétól.

A vizsgált csoport leíró statisztikáit a 6.8.4.1. táblázat és a 6.8.4.1. ábra mutatja be.

6.8.4.1. táblázat: A pedagógus hallgató (N=77) és a végzett pedagógusok (N=48) Bar-On tesztjének leíró statisztikája

Alskálák	Szak	Érték			
		Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Intraperszonális átlag	Hallgatók	11,49	22,37	17,2729	2,45
	Pedagógusok	14,27	22,54	18,6740	2,21
Interperszonális átlag	Hallgatók	9,33	14,58	12,3182	1,27
	Pedagógusok	9,68	14,69	12,7150	1,23
Adaptáció átlag	Hallgatók	7,03	13,70	10,3019	1,30
	Pedagógusok	8,93	13,83	10,8942	1,05
Stresszkezelési átlag	Hallgatók	4,11	8,44	6,3103	0,94
	Pedagógusok	4,00	8,33	6,6273	0,91
Általános hangulat átlag	Hallgatók	4,43	9,42	7,6429	1,03
	Pedagógusok	5,08	9,76	7,9596	0,90
EQ összes	Hallgatók	332	533	432,66	43,14
	Pedagógusok	384	542	458,19	36,72

Látható, hogy a katedrán lévő pedagógusok EQ-i értékei a minden alskálán jobb eredményeket mutatnak, mint a hallgatói értékek. Grafikusan ezt a 6.8.4.1. ábra mutatja.



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

A két vizsgált csoport között az Bar-On féle EQ értékekben eltérés mutatkozott.

Az elvégzett független mintás t-próba alapján kijelenthetjük, hogy statisztikailag szignifikáns különbség van a két csoport EQ-i összesített értékei között (6.8.4.1. ábra).

A hallgatók (átlag= 432,6 szórás= 43,14) és a pályán lévő pedagógusok (átlag= 458,19, szórás=36,72) csoport érzelmi intelligencia értéke (EQ-i érték) között szignifikáns különbséget találtam. **$t(123) = -3,401$ $p=0,001$ effect size =-0,670**

Megvizsgálva a Bar-On teszt skáláit és alszállát a következőknél találtam még szignifikáns különbséget: 6.8.4.2. táblázat: A képzési forma hatása az EQ-ra

6.8.4.2. táblázat: A szignifikáns különbséget mutató skálák és alszállák eredményei

Éntudatosság alszáll	$t(123) = -3,89$ $p=0,000$	effect size =0,38
Önbecsülés átlag alszáll	$t(123) = -3,18$ $p=0,002$	effect size =0,41
Önmegvalósítás alszáll	$t(123) = -2,22$ $p=0,028$	effect size =0,14
Intrapersonális skála	$t(123) = -3,22$ $p=0,002$	effect size =-0,31
Interperszonális viszony alszáll	$t(123) = -2,55$ $p=0,012$	effect size =0,16
Valóságérzékelés alszáll	$t(123) = -4,29$ $p=0,000$	effect size =0,28
Adaptáció skála	$t(123) = -2,65$ $p=0,009$	effect size =0,73
Optimizmus skála	$t(123) = -2,12$ $p=0,036$	effect size =0,16

Tehát az első hipotézisünk beigazolódtott, miszerint A pedagógus nappali képzésben résztvevő hallgatók érzelmi intelligenciája szignifikánsan eltér a már a pályán lévő pedagógusokétól

Hipotézis 2. - A pedagógiai pályán lévő oktatók megküzdési stratégiái szignifikánsan erősebb összefüggés van a stresszkezelési és adaptációs EQ alskálákkal, mint a nappali tagozatos hallgatóknál.

A pályán lévő oktatók megküzdési stratégiái különböznek a nappali tagozatos hallgatók megküzdési faktoraitól. Holecz (2012) a megküzdési stratégiák közül a problémafókuszot helyezte, azaz a nehezített élethelyzetekben a pedagógusok legtöbbször a feszültség okát keresik és eliminálják. Ezt követi a társas támaszkeresés mint megoldási mód. A 2003-as vizsgálatuk szerint van hatása az életkornak a coping ügyességre, ugyanis a pedagógusnak készülő hallgatók szignifikánsan ritkábban törekednek a helyzet megváltoztatására, a fenyegetések célzott kiküszöbölésére problémahelyzetben, ezzel párhuzamban a feszültség konstruktív felügyelete is kevésbé preferált coping stratégiájuk. Így nem meglepő, hogy a felgyülemlett negatív emócióktól gyakrabban szabadulnak meg kontrollálatlan formában (emóciókiürítés). (Holecz, 2012)

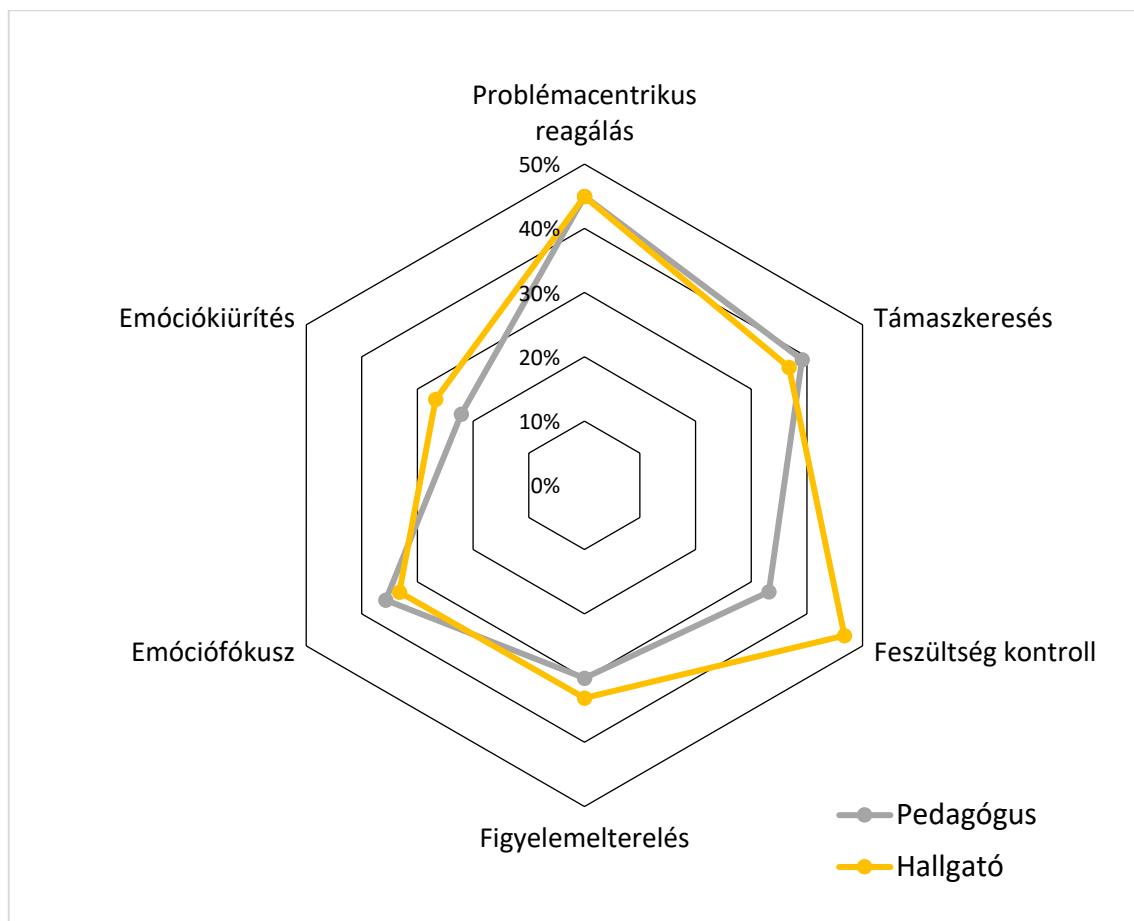
Összehasonlítottuk az MMPK féle megküzdési stratégiákat. (6.8.4.2. ábra). Látható, hogy az érvényes alskálák közül mindegyik esetben van eltérés.

Ezért az alskálákra egy független T-próbát végzetünk el.

Melynek az eredményei azt mutatják, hogy csak a feszültségkontroll alskálásnál statisztikailag szignifikáns különbség van a két csoport között **t (123) = 2,17 (p=0,003) effect size =0,21** tehát alacsonyabb, mint a választott 0,05-ös szignifikanciaszint. A többi alskála értékei a következők voltak:

Támaszkeresés alskála	t(123)= 1,55 p=0,122	effect size = 0,09
Problémacentrikus reagálás alskála	t(123)= -0,28 p=0,978	effect size = 0,01
Figyelemelterelés alskála	t(123)= 1,44 p=0,153	effect size = 0,12
Emóciókiürítés alskála	t(123)= 1,29 p=0,198	effect size = -0,07
Emóció fókusz alskála	t(123)= -0,42 p=0,675	effect size = 0,02

Tehát a hipotézisünk részlegesen igazolódott be, miszerint a hallgatók és a pályán lévő pedagógusok megküzdési faktorai között eltérés mutatkozik. Szignifikáns eltérés csak a feszültségkontroll alskálásánál található.



6.8.4.2. ábra: A vizsgált csoportok megküzdési alskáláinak összehasonlító elemzése (forrás: saját szerkesztés)

Hipotézis 3: A pedagógiai pályán lévő oktatók megküzdési stratégiái szignifikánsan erősebb összefüggés van a stresszkezelési és adaptációs EQ alskálákkal, mint a nappali tagozatos hallgatóknál.

A hipotézis igazolására Pearson féle korrelációt használtunk, mely során az esetleges összefüggési lehetőségeket vizsgáltuk meg az adott EQ-i alskálák és a megküzdési módok mentén.

Kapcsolatot feltételeztünk a következő változók között:

- Megküzdési alskálák között
- Az EQ-i stresszkezelési és adaptációs alskálái és a MMPK alskálái között
- Az EQ-i eredmények és az MMPK alskálái között

A következő szignifikáns összefüggéseket kaptuk eredményül, melyet a 6.8.4.3. a és b táblázat foglal össze.

6.8.4.3. a táblázat: A skálák közötti korreláció vizsgálata a hallgatóknál (N=77) forrás: saját szerkesztés

Korreláció (hallgató)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Problémacentrikus reagálás alskála	-													
2. Támaszkérés alskála	,130	-												
3. Feszültségkontroll alskála	,728**	,035	-											
4. Figyelemelterelés alskála	-,051	,157	,014	-										
5. Emóciófókusz alskála	,216	,168	,289*	,452**	-									
6. Emóció kiürítés alskála	-,201	,235*	-,012	,111	,153	-								
7. Belenyugvás alskála	-,183	,176	-,077	,296**	,300**	,231*	-							
8. Megküzdési összesen	,338**	,538**	,403**	,585**	,646**	,448**	,504**	-						
9. Intraperszonális skála	,440**	-,024	,479**	-,035	,087	-,184	-,239*	-,088	-					
10. Interperszonalis skála	,133	,419**	,034	-,098	-,018	-,082	-,186	,003	,295**	-				
11. Adaptáció skála	,531**	,044	,473**	-,150	,129	-,335**	-,089	,034	,573**	,447**	-			
12. Stresszkezelés skála	,387**	-,050	,335**	-,095	-,021	-,382**	,039	-,010	,325**	,139	,589**	-		
13. Általános hangulat skála	,541**	,121	,559**	,040	,248*	-,159	-,247*	,102	,702**	,364**	,545**	,291*	-	
14. EQ-i átlag	,540**	,115	,514**	-,086	,112	-,286*	-,218	-,014	,869**	,583**	,829**	,563**	,793**	-

*, Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed). **, Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

6.8.4.3. b táblázat: A skálák közötti korreláció vizsgálata pedagógusoknál (N=48) forrás: saját szerkesztés

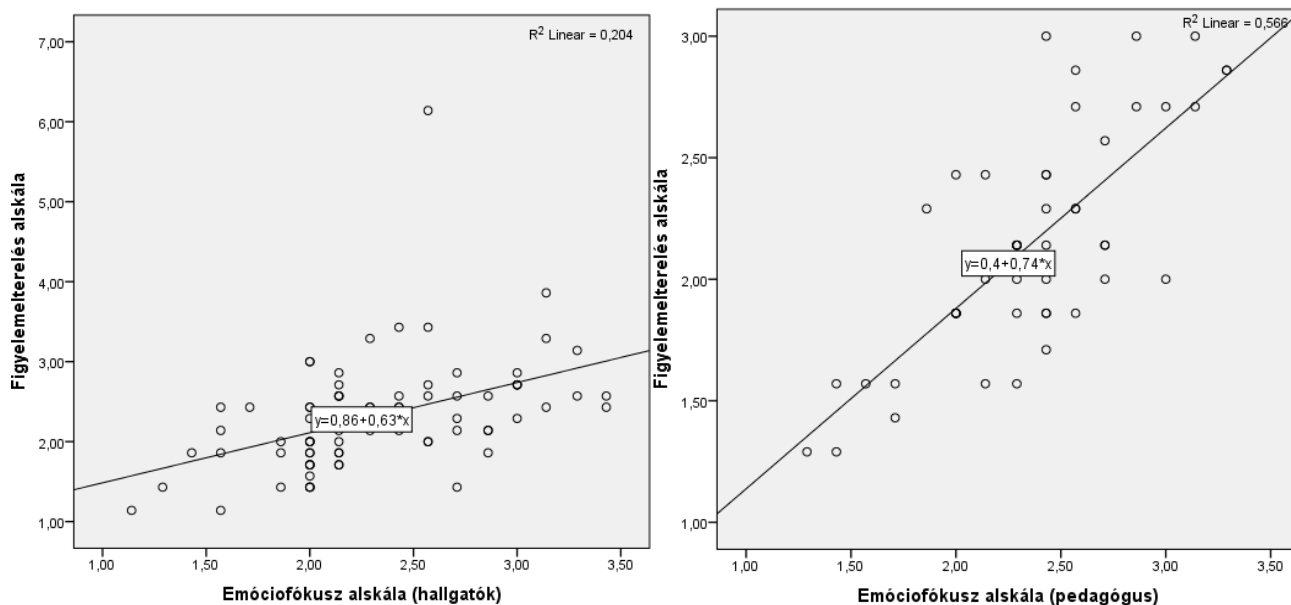
Korreláció (Pedagógus)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Problémacentrikus reagálás alskála	-													
2. Támaszkeresés alskála	,328*	-												
3. Feszültségkontroll alskála	,746**	,350*	-											
4. Figyelemelterelés alskála	,113	,305*	,136	-										
5. Emóciófókusz alskála	,231	,302*	,185	,752**	-									
6. Emóció kiürítés alskála	-,036	,404**	-,109	,208	,114	-								
7. Belenyugvás alskála	-,052	-,211	-,246	,267	,225	-,111	-							
8. Megküzdési összesen	,461**	,613**	,336*	,733**	,724**	,433**	,301*	-						
9. Intraperszonális skála	,370**	,088	,524**	-,069	-,161	-,001	-,231	-,094	-					
10. Interperszonális skála	,307*	,187	,334*	,011	,028	-,130	,055	,117	,204	-				
11. Adaptáció skála	,400**	-,144	,440**	-,224	-,050	-,506**	,029	-,191	,471**	,389**	-			
12. Stresszkezelés skála	,101	-,297*	,048	-,108	-,043	-,757**	,317*	-,245	,076	,159	,608**	-		
13. Általános hangulat skála	,510**	,143	,519**	,013	,087	-,100	-,042	,121	,726**	,423**	,554**	,278	-	
14. EQ-i átlag	,477**	,029	,560**	-,102	-,074	-,324*	-,035	-,083	,811**	,576**	,798**	,476**	,851**	-

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed). **. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

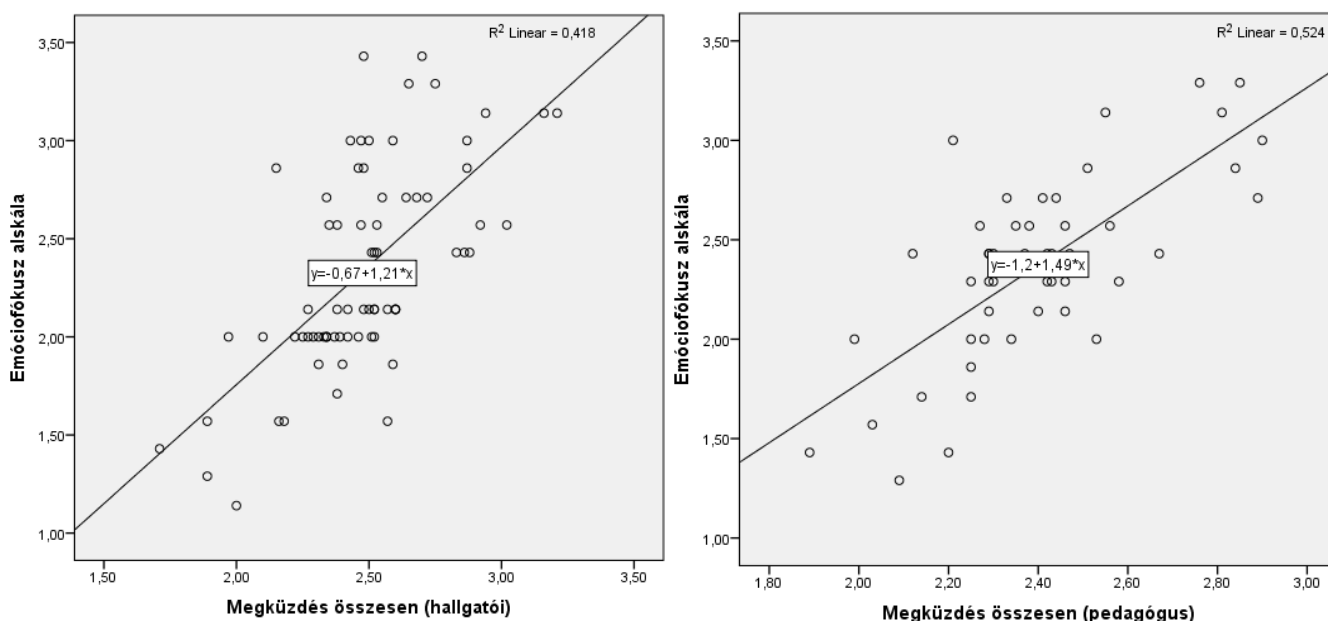
Megvizsgáltuk, hogy mely alskálánál van összefüggés a két csoportban.

A MMPK figyelemelterelés és az MMPK emóciófókusz alskálák mind a két csoportban erős szignifikáns összefüggés van. Hallgatók: ($r(77)=0,452$, $p=0,000$); Pedagógusok: ($r(48)=0,752$, $p=0,000$) (6.8.4.3. ábra):



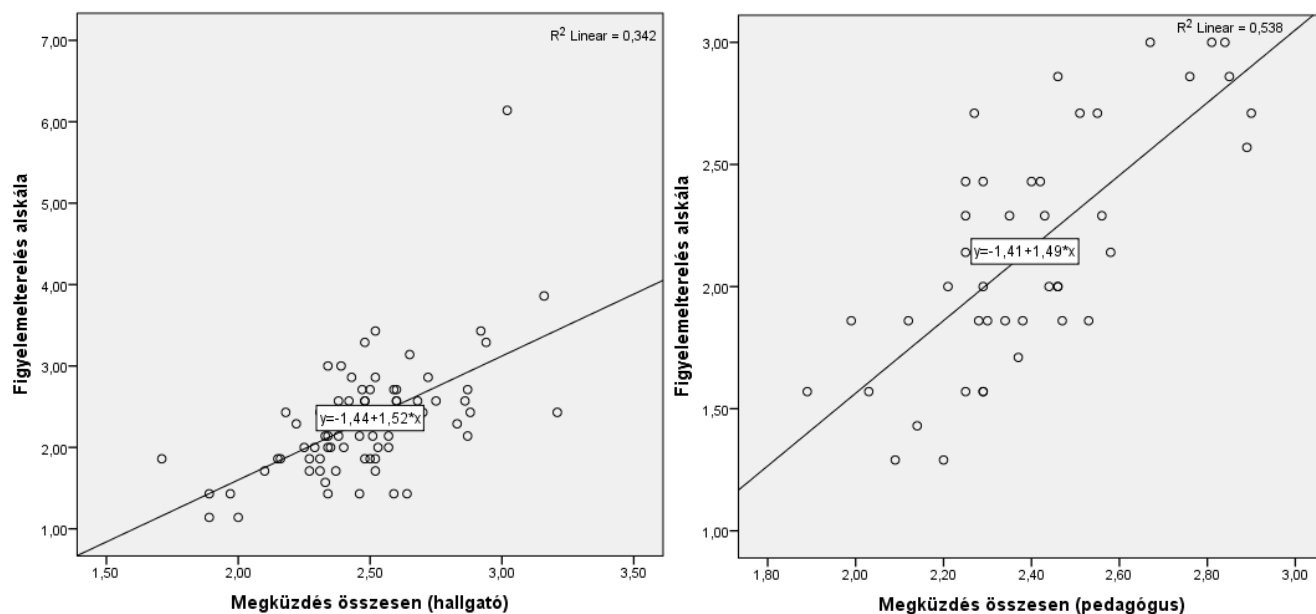
6.8.4.3. ábra: MMPK figyelemelterelés és az MMPK emóciófókusz alskálák korrelációja (forrás: saját szerkesztés)

A MMPK Emóciófókusz alskála és az MMPK Megküzdési összesített érték között mind a két csoportban erős szignifikáns összefüggés van. Hallgatók: ($r(77)=0,646$, $p=0,000$); Pedagógusok: ($r(48)=0,724$, $p=0,000$) (6.8.4.4. ábra):



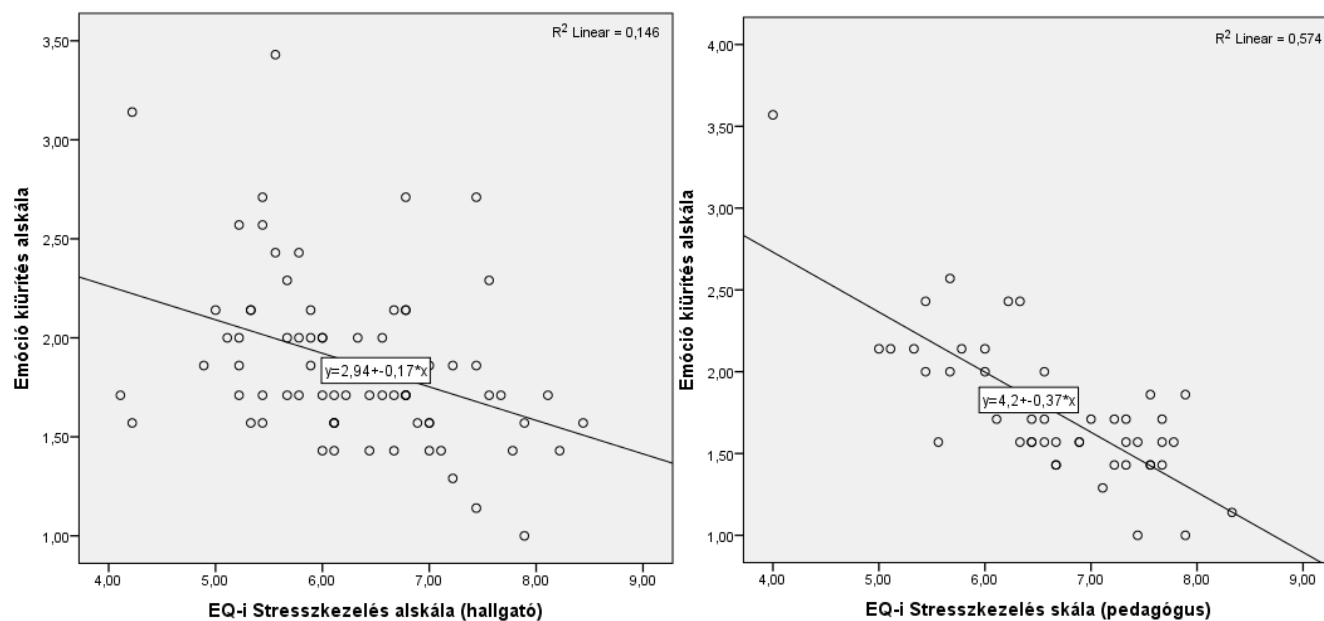
6.8.4.4. ábra: MMPK Emóciófókusz alskála és az MMPK Megküzdési összesített érték korrelációja (forrás: saját szerkesztés)

A MMPK Figyelemelterelés alskála és az MMPK Megküzdési összesített érték között mind a két csoportban erős szignifikáns összefüggés van. Hallgatók: ($r(77)=0,585$, $p=0,000$); Pedagógusok: ($r(48)=0,733$, $p=0,000$) (6.8.4.5. ábra):



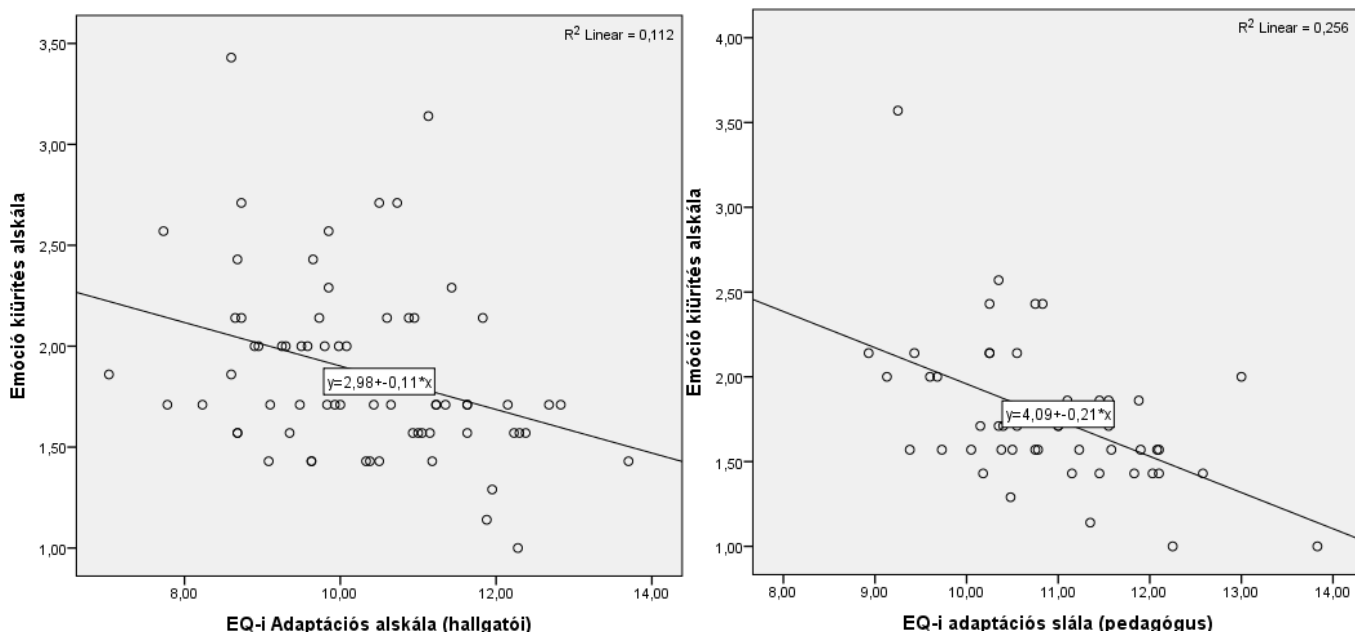
6.8.4.5. ábra: MMPK Figyelemelterelés alskála és az MMPK Megküzdési összesített érték korrelációja (forrás: saját szerkesztés)

A Bar-On Stresszkezelési skála és az MMPK Emóciókiürítés alskála értékei között mind a két csoportban erős szignifikáns összefüggés van. Hallgatók: ($r(77)=0,382$, $p=0,001$); Pedagógusok: ($r(48)=0,757$, $p=0,000$) (6.8.4.6. ábra):



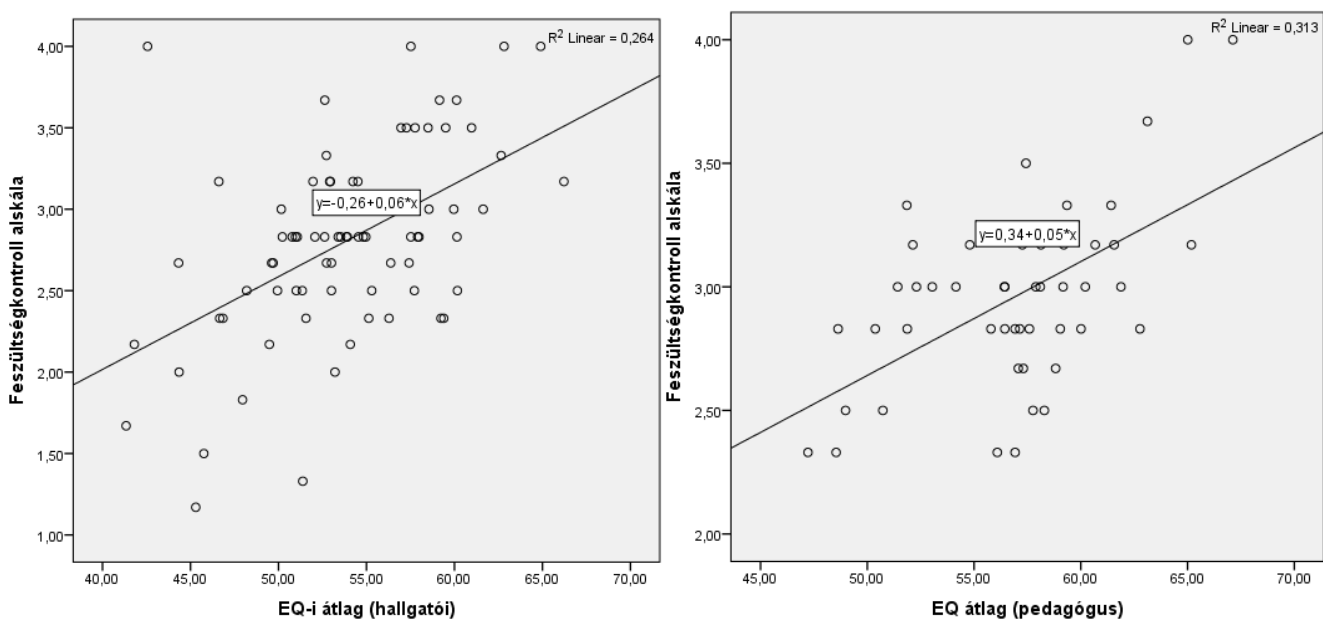
6.8.4.6. ábra: Bar-On Stresszkezelési skála és az MMPK Emóciókiürítés alskála értékek korrelációja (forrás: saját szerkesztés)

A Bar-On Adaptációs skála és az MMPK Emóciókiürítés alskála értékei között mind a két csoportban erős szignifikáns összefüggés van. Hallgatók: ($r(77)=0,335$, $p=0,003$); Pedagógusok: ($r(48)=0,506$, $p=0,000$) (6.8.4.7. ábra):



6.8.4.7. ábra: Bar-On Adaptációs skála és az MMPK Emóciókiürítés alskála értékei korrelációja (forrás: saját szerkesztés)

A Bar-On EQ-i összesített érték és az MMPK Feszültségkontroll alskála értékei között mind a két csoportban erős szignifikáns összefüggés van. Hallgatók: ($r(77)=0,514$, $p=0,000$); Pedagógusok: ($r(48)=0,560$, $p=0,000$) (6.8.4.8. ábra):



6.8.4.8. ábra: Bar-On EQ-i összesített érték és az MMPK Feszültségkontroll alskála értékei korrelációja (forrás: saját szerkesztés)

A Pearson féle korreláció során további kapcsolatokat is találtunk, így az eredmények pontosabb értelmezése végett lineáris regressziós vizsgálatot végeztünk annak érdekében, hogy kimutassuk a kapcsolatok közötti előrejelzés mértékét, és kiderítsük, mi történik akkor, ha az egyik változó előrejelző szerepet tölt be egy-egy kapcsolatban, a két vizsgált csoport mennyivel tér el egymástól. Mekkora az egyes csoportoknál a magyarázóerő.

MMPK emóciófókusz alskála változása a hallgatóknál 20,4%-ban magyarázza a MMPK figyelemelterelés alskála változását ($R^2=0,204$, $F(df=1; 76) = 19,23$; $B=0,85$ $p= 0.014$, $\beta= 0,452$). Ez a pedagógusoknál 56,6% ($R^2=0,566$, $F(df=1; 47) = 59,95$; $B=0,39$ $p= 0,000$, $\beta= 0,752$)

MMPK megküzdés teljes érték változása a hallgatóknál 41,8%-ban magyarázza a MMPK emóciófókusz alskála változását ($R^2=0,418$, $F(df=1; 76) = 53,81$; $B=1,66$ $p= 0.000$, $\beta= 0,646$). Ez a pedagógusoknál 52,4% ($R^2=0,524$, $F(df=1; 47) = 50,73$; $B=1,56$ $p= 0,000$, $\beta= 0,724$)

MMPK megküzdés teljes érték változása a hallgatóknál 34,2%-ban magyarázza a MMPK figyelemelterelés alskála változását ($R^2=0,342$, $F(df=1; 76) = 22,39$; $B=1,95$ $p= 0.000$, $\beta= 0,585$). Ez a pedagógusoknál 53,8% ($R^2=0,538$, $F(df=1; 47) = 53,52$; $B=1,61$ $p= 0,000$, $\beta= 0,733$)

Bar-On Stresszkezelési skála a hallgatóknál 14,6%-ban magyarázza a MMPK Emóciókiürítés alskála változását ($R^2=0,146$, $F(df=1; 76) = 12,83$; $B=2,93$ $p= 0.000$, $\beta= -0,382$). Ez a pedagógusoknál 57,4% ($R^2=0,574$, $F(df=1; 47) = 61,86$; $B=4,19$ $p= 0,000$, $\beta= -0,757$)

Bar-On Adaptációs skála a hallgatóknál 11,2%-ban magyarázza a MMPK Emóciókiürítés alskála változását ($R^2=0,112$, $F(df=1; 76) = 9,499$; $B=2,98$ $p= 0.000$, $\beta= -0,335$). Ez a pedagógusoknál 25,6% ($R^2=0,256$, $F(df=1; 47) = 15,86$; $B=4,09$ $p= 0,000$, $\beta= -0,506$)

Bar-On EQ-i érték a hallgatóknál 26,4%-ban magyarázza a MMPK Feszültségkontroll alskála változását ($R^2=0,264$, $F(df=1; 76) = 26,94$; $B=40,83$ $p= 0.000$, $\beta= -0,514$). Ez a pedagógusoknál 31,3% ($R^2=0,313$, $F(df=1; 47) = 20,98$; $B=36,75$ $p= 0,000$, $\beta= 0,560$)

A fentieket összefoglalva elmondhatjuk, hogy a vizsgálatban résztvevő pedagógusok megküzdési stratégiái az összehasonlított területeken lényegesebben nagyobb értéket mutatnak. Van olyan terület, amelyben a magyarázó erő több mint a kétszerese, mint a hallgatóknak. Így a vizsgálataink alapján elmondhatjuk, hogy a harmadik hipotézisünk teljesült.

Összefoglalás

A kapott eredmények megerősítik, hogy a nappali képzésben lévő hallgatók a pedagógus pályán lévő oktatók érzelmi intelligenciája eltér egymástól. Ebből kiindulva megvizsgáltuk az egyes

csoportok megküzdési stratégiáit is. Azt tapasztaltuk, 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 megőrizzék. Könnyebb a pedagógusoknak a megküzdési folyamat két lépét azonosítani és használni. Tehát az elsődleges értékelés, ami 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 másodlagos értékelés folyamán számba veszi, hogy milyen belső források állnak rendelkezésre a megküzdéshez (probléma-centrikus vagy érzelemreguláló stratégiára van-e szükség, mi történne, ha nem tenne semmit a helyzettel) és ezek kimerítése esetén a belső hozzáállásán, saját magán változtat.

Végül konkrétan megvizsgáltuk azokat a korrelációkat, amely mindkét célcsoportnál szignifikánsak volt, hogy mely területen függ össze az EQ-i skála értékei a megküzdési stratégiáikkal. Kiemelt figyelem volt a stresszkezelési és adaptációs EQ skálákra. Mind a 6 területen végeztünk regressziós számítást. A 6 terület mindegyikében a pályán lévő pedagógusok lényegesen jobb eredményeket értek el.

A stresszkezelési EQ értékek és az emóciókiürítés megküzdési stratégiák együtt járásában a hallgatóknál 14,6%, míg a pedagógusoknál 57,4% volt a kettő közötti magyarázó erő. Az adaptációs EQ érték és az emóciókiürítés megküzdési stratégiák együtt járásában a magyarázó erő hallgatóknál 11,2%, míg ez a pedagógusoknál 25,6% volt! Legnagyobb különbségek a megküzdési stratégiák között az emóciófókusz a figyelemelterelés együtt járásában volt, ahol a hallgatóknál 20,4% volt a magyarázó erő a pedagógusoknál 56,6%!

Tehát a 3 hipotézisre épülő kutatás komoly különbségeket mutatott a hallgatók és pályán lévő pedagógusok megküzdési stratégiáinak hatékonyságában és az érzelmi intelligencia értékek között is.

A kutatási eredményeink alapján képet kaphattunk a pedagógus pályára készülő hallgatók és a már pályán lévő pedagógusok érzelmi intelligencia szintjéről és a megküzdési stratégiáikról. A kutatások alapján kijelenthető, hogy a két jellemző a hallgatóknál alacsonyabb értéket mutatnak.

A jelen kutatás korlátai közé tartozik, hogy a mintában a férfiak száma és eredményei nem volt külön értékelhető, mivel 10%-a volt a mintavételnek. Célszerű volna a kutatást kiegyenlítettebb nemi arányokkal elvégezni, hogy a nem, mint faktor szerepét tisztázni tudjuk.

Fejlesztés szempontjából longitudinális vizsgálat is hatékony lenne. Egy hallgatói populáció érzelmi intelligenciáját és megküzdési stratégiáit időközönként vizsgálva megállapítható lenne a pályán eltöltött idő és az EQ változásának viszonya.

Mivel az érzelmi intelligencia és az egyik alappillére az önismeret, azaz ismerni a saját érzelmeinket, vágyainkat, motivációnkat, s ezeket a jelen helyzetünkben úgy irányítani, hogy pozitív jövő elé nézhessünk. Minél több sikerben lesz részünk, annál hatékonyabban éljük meg az önkontroll, az önuralom, s az önirányítási képességünket, ami hozzásegít a sikeres megküzdéshez az élet minden területén. Ez a képességegyüttes megkönnyíti a stresszhelyzetek, konfliktushelyzetek felismerését, kezelését, elviselését, és az indulatszabályozást, azaz hogy az érzelmek egyensúlyba kerüljenek, ne váljanak dominánssá a negatív érzelmek, így nyomás alatt is tudjunk megfelelően teljesíteni. Ez a hozzáállás lesz alapja a másokkal való sikeres együttműködésnek, a jó konfliktuskezelésnek és a sikeres kapcsolatteremtésnek. (Balázs, 2014) Ezért célszerű lenne már az egyetemi képzésen belül az érzelmi intelligenciát és a megküzdési stratégiákat célirányosan fejleszteni.

Irodalomjegyzék

Balázs, L. (2014). *Érzelmi intelligencia a szervezetben és a képzésben*. Miskolc: Z-press Kiadó Kft.

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.

Jánosa, A. (2011). *Adatelemzés SPSS használatával*. Budapest: Computerbooks.

Oláh, A. (2005). *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk megismerésének módszerei*. Budapest: Trefort Kiadó.

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

6.9. A kutatásokra épülő tantárgyi adatlap fejlesztése

„Az érzelmek a testből vannak, míg az érzések az elméből”

Damasio

A saját vizsgálatainkat megerősítik az irodalomkutatási eredmények is. Nemzetközi adatok azt mutatják, hogy az EQ-t fejlesztő programok jelentős előnyökkel jártak az kognitív teljesítményben is. A résztvevő, ahol az EQ-t fejlesztették iskolákban a gyermekek 50 százaléka javított eredményeket ért el, és akár 38 százalékkal javította a pontszámok átlagát. Az EQ programok átfomálták az iskolákat: a helytelen viselkedés esetei átlagosan 28 százalékkal csökkentek; 44% -kal a felfüggesztés és egyéb fegyelmi intézkedések 27%-kal. A hallgatók 63%-a szignifikánsan pozitívabb viselkedést mutatott. A társadalomtudományi kutatás világában ezek a figyelemre méltó eredmények. Az EQ fejlesztés hatékonyságának jó része annak a hatásnak a következménye, hogy a gyerekek fejlődő neurális fejlődését javították, különösen a prefrontális kéreg végrehajtó funkcióit, amelyek kezelik a munkamemóriát. (Goleman, 1997)

A két kutatás eredményeként bemutatok egy tantárgyi adatlapot, melyet a pedagógusképzés Ba és MA szakjain választható tárgyként kívánok bevezetni a 2020/2021-as tanév II. félévétől.

Tantárgyi adatlap

A tantárgy címe:	A tantárgy azonosító száma:	Félév:
Érzelmi intelligencia és megküzdési stratégiák fejlesztése		5.
A tantárgy típusa:	Óraszám/hét (E, Gy, L):	Kreditek száma:
Szabadon választható	2 gyakorlat/hét	3

Kar / Tanszék: Apáczai Csere János Kar / Tanár és Tanítóképzési Tanszék

A tantárgy leírása:

Napjaink pedagógiai környezet egyre inkább megköveteli a saját belső által motivált megküzdési technikák egyre tudatosabb alkalmazását. A nevelés-oktatás során elsajátított hibás megküzdési stratégiák, belső utak keresésével átkeretezhetőek (reframing), mintegy átírhatóak. A helyes megküzdési technikák alkalmazása pozitív módon hat vissza a pedagógus

egyéniségre. Az érzelmi intelligencia faktorainak tudatosítása, tudatos fejlesztése visszahat a tanulók fejlesztésére is.

A tantárgy célja:

A képzés fejleszti a pedagógus hallgatók érzelmi intelligencia területeit és megküzdési stratégiáik tudatosabb használatát. A képzés fejleszti az érzelmekkel való bánás képességét. A saját és embertársaink érzelmei felismerését, megértését, kezelését. A résztvevő megismerkedik és gyakorolja a különböző coping stratégiákat, amelyeket a pedagógiai munkában hasznosítani lehet.

Kompetencia leírása:

Tudás:

- érzelmi intelligencia elméletek ismerete
- Megküzdési módok típusainak ismerete

Képesség:

- kritikai gondolkodás
- problémamegoldó képesség
- elemző képesség

Attitűd:

- nyitottság
- empátia
- fejlődés iránti igény

Autonómia és felelősségvállalás:

- csoportmunka
- saját vélemény megfogalmazása

A hallgató legyen tisztában az érzelmek és megküzdési stratégiák fogalmaival, hatásmechanizmusával, törvényszerűségeivel. A megtanult elméleteket legyen képes gyakorlatban alkalmazni.

Évközi tanulmányi követelmények:

A hallgatók kijelölt feladatokat végeznek egyéni és csoportos formában.

Egyéni feladat: Érzelmi intelligencia és megküzdési módok kérdőív felvétele. Önelemzés megadott szempontok szerinti elkészítése és beadása a félév utolsó óráján.

Csoportos feladat: (3 fős csoportban) egy kiválasztott érzelmi intelligencia területhez kapcsolódó szakirodalom alapján fejlesztő gyakorlatok készítése és bemutatás a csoportban

Vizsgakövetelmény: gyakorlati jegy

Az értékelés módszere:

- 30% az egyéni feladat írásban beadott kutatási beszámolójának értékelése
- 40% a csoportos gyakorlatok elkészítése és bemutatás
- 30% órai jelenlét és munka

Tananyag leírása:

1. Az érzelmek természete, formái
2. Az érzelmek kommunikációja
3. A személyiség és az érzelmek
4. Az érzelmi intelligencia képesség- és tulajdonságalapú megközelítései. Az érzelmi intelligencia mérése
5. Érzelmek a különböző pedagógiai területeken: személyközi viselkedés, csoport, vezetés
6. Az érzelmi kontroll és megmunkálás
7. Megküzdési módszerek a gyakorlatban
8. Megküzdési stratégiák oktatásának a lehetősége a pedagógiai munkában

Tematika:

- | | |
|--------|--|
| 1. hét | Az érzelmek természete, formái
A személyiség és az érzelmek |
| 2. hét | Az érzelmi intelligencia területei, fejlesztési lehetőségei
Egyéni feladatok kiadás, csoportok megalakítása |
| 3. hét | Jégtörő gyakorlatok alkalmazása a tanításban,
Szociális érzelmi információk megjelenése a tanórán |

- | | |
|---------|---|
| 4. hét | Kurzus feedback 1.
Gyakorlati alkalmazási lehetőségek, egyéni fejlődés visszacsatolás |
| 5. hét | Önmagunk érzelmi állapota és az empátia fejlesztése
Érzelmelek azonosítása és kezelése, szorongás kezelése a tanórán. |
| 6. hét | Megküzdési stratégiák rendszere, elemei
Web alapú lecketerv minták bemutatása a csoportok részére |
| 7. hét | Az érzelmi kontroll és megmunkálás
Megküzdési módszerek a gyakorlatban |
| 8. hét | Kurzus feedback 2.
Gyakorlati alkalmazási lehetőségek, egyéni fejlődés visszacsatolás |
| 9. hét | Érzelmi intelligencia területei és a megküzdési módok pedagógiai megjelenése
Érzelmelek kezelése a pedagógiai munkában |
| 10. hét | Csoportos fejlesztő munka bemutatása I.
1. csoport - visszajelzések |
| 11. hét | Csoportos fejlesztő munka bemutatása II.
2. csoport - visszajelzések |
| 12. hét | Csoportos fejlesztő munka bemutatása III.
3. csoport - visszajelzések |
| 13. hét | Csoportos fejlesztő munka bemutatása IV.
4. csoport - visszajelzések |
| 14. hét | Kurzus feedback 3. A kurzus értékelése
Gyakorlati alkalmazási lehetőségek, egyéni fejlődés visszacsatolás |

Képzés módszertana:

A képzést az alábbi alapelvek mentén tartjuk:

- **Gyakorlatorientáltság:** A képzés során integrálásra kerül a résztvevők meglévő elméleti ismeretei, és gyakorlati tapasztalatai, és a képzés nyújtotta új tartalmakat, szem előtt tartva mindezek jövőbeni gyakorlati alkalmazásának lehetőségei, szükségszerűségei. Ennek érdekében a gyakorlati feladatok esettanulmányokra, a résztvevők, releváns tapasztalataira, valós, élményekre, esetekre épül.
- **Résztvevők személyes felelősségvállalása:** a program valamennyi elemében a résztvevők személyes felelősségvállalására épül, amely a részvételen túl feltételezi az aktív közreműködést. A képzésen alkalmazott módszerek révén ösztönzésre kerül a tudatos felelősségvállalás.
- **Készségfejlesztési megközelítés középpontjában** az áll, hogy a résztvevők képessé váljanak személyes tanulásra, változásra, fejlődésre. Ehhez figyelembe vételre kerül az

adott résztvevői csoport tagjainak kontextusa is. Az idő nagyobb részét (témakörtől, céltól és csoporttól függően), legalább 75%-át a témakör feldolgozásának és a résztvevők személyes fejlődésének teret adó (sajátélmény) gyakorlatok teszik ki. Ezt egészítik ki a tréneri inputok, videók, olvasásra szánt anyagok.

Félévközi ellenőrzések: Félévközi ellenőrzés a 4., 8., 14. héten a feedback órákon lesz

A hallgató egyéni munkával megoldandó feladatai: A hallgatók kijelölt kutatási feladatokat végeznek egyéni és csoportos formában. A hallgató tájékozódjon a témát érintő szakirodalmakban.

Irodalomjegyzék:

Kötelező irodalom:

- Ciarrochi, J.; Forgas J.P.; Mayer J.D. (2003) Érzelmi intelligencia a mindennapi életben Kairosz, Bp.
- Forgas, J.P. (2003) Az érzelmek pszichológiája. Kairosz. Bp.,
- Oatley, K., Jenkins, J. M. (2001). Érzelmeink. Osiris
- Oláh Attila (2006): Érzelmek, megküzdés és optimális élmény, 157-163.o.

Ajánlott irodalom:

- Gibson, G. E. (2005) Emotional episodes at work: An experimental exercise in feeling and expressing emotions Journal of Management Education, Vol. XX (10), 1-24. Goleman, D. (2003).
- Az érzelmi intelligencia Bp. Háttér Ekman, P. (2011) Leleplezett érzelmek. Kelly Kiadó, Bp.
- Forgas, P.J. (szerk.) (2001) Érzelem és gondolkodás. Az érzelem szociálpszichológiája, Kairosz, Budapest.
- Forgas, P.J. és Williams, K. D (szerk.) (2006) A társas én. Az önmegismerés szociálpszichológiája Kairosz, Budapest.
- Forgas P.J. (2007) A társas érintkezés pszichológiája, Kairosz, Bp.
- Mayer, J. D. (2003): Az érzelem, az intelligencia, és az érzelmi intelligencia, Kairosz, Bp.
- Forgas P.J.. (szerk.) (2011) Érzelem és gondolkodás. Kairosz, Budapest.
- Payne, R.L.; Cooper, C. L. (2004) Emotions at work, J Wiley and Sons, England

Győr, 2020. június

Készítette:
Dr. Mészáros Attila
egyetemi docens

Összegzés, a továbbfejlesztés lehetőségei

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, hangulatokat 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 önigazgatást 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 érzelmi intelligencia területén belül a definíciók változók, 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)

Az érzelmi intelligencia és a megküzdési stratégiák, coping technikák között összefüggést találtunk, valamint azt, hogy a pedagógus hallgatók ezen irányú fejlesztése szükséges, mert a pályán lévő pedagógusok ezen markerei jobbak. Erre készítettem el egy új képzési programot, melyet a következő évtől kívánok bevezetni.

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)

Úgy gondoljuk tehát, hogy hasznos és érdekes továbbiakban is megvizsgálni, mennyire fontos az érzelmi intelligencia az akadémiai teljesítmény szempontjából.

Következtetések

Ez a munka áttekintette az érzelmi intelligencia területének jelenlegi elméleteit. Az integrált megközelítés segített tisztázni, hogy az érzelmi intelligenciát hogyan lehet megérteni széles fogalmi elképzelésében, amely a szigorú tudományos kutatás folytatásának sarokköve. További kutatásokra van szükség az érzelmi intelligencia integrált megközelítésének feltárásához, ahol különböző megközelítések is létezhetnek.

További kutatásokra van szükség ahhoz, hogy megértsük, hogyan működnek az elméleti konstrukciók. Ebben az értelemben döntő fontosságú a megfelelő mérőeszközök kifejlesztése a vizsgálat megfelelő irányításához és értelmezéséhez (pl. Bar-On & Parker, 2000; Petrides és Furnham, 2000). Kutatásra van szükség az érzelmi intelligencia kifejlesztésének tanulmányozására és arra, hogy hogyan lehet bizonyítani az érzelmi intelligencia és a tényleges munkahelyi teljesítmények közötti szoros kapcsolatot, amely kapcsolatot a legtöbb tudós és gyakorló vállalja, de kevés kutatás bizonyította ezt a prediktív érvényességet.

Az érzelmi intelligencia tanulható. Ezért fontos lenne a pedagógusképző intézményekben és a tanár-továbbképzéseken nagyobb hangsúlyt fektetni az érzelmi intelligencia fejlesztésére. A fejlesztés két ok miatt is szükséges. Egyfelől, kutatásunkban is rámutattunk, a pályán eltöltött idővel arányosan növekszik azok száma, akik érzelmileg erősen megkopnak, mellyel saját és a tanítványaik mentális egészségét egyaránt veszélyeztetik. Másfelől, kapcsolati készségeik alapján a 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)

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)

A tanítókra még ez a teher is hárul, bár az EQ fejlesztésnek alaphelyszíne a család. Kisgyerekkortól nagyon lényeges az a szülői attitűd, amely meghatározott keretek között enged hibát vétetni. Hiszen ahogy a szülő felvállalhatja az érzéseit és tévedhet, úgy a gyerekek is biztosítani kell ugyanezt a lehetőséget. A „Merj érezni!” a kicsi számára is fontos jelszó. Az EQ egyik alapja ugyanis, hogy bátran adom önmagammat és adekvátan, de merek beszélni az érzéseimről is! Számos családban ez nincs meg, sokszor elfedik a gyengeséget, „a szülő nem hibázhat” elvet követik, így az EQ fejlesztés a tanítók feladatkörévé is válik. Ezért fontos itt a fejlesztés, mert a gyermek kap egy új esélyt a változásra.

Irodalomjegyzék

- 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.
- BarOn, 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_Asperger_Syndrome_or_High_Functioning_Autism_and_Normal_Sex_Differences
- Baróti, E. (2010). Nevelési és oktatási aspektusok és új módszertani lehetőségek a faipari mérnökképzésben PhD disszertáció. Sopron: Nyugat-magyarországi Egyetem.
- Baróti, E., & Mészáros, A. (2011). Módszertani diverzitások megjelenése a műszaki felsőoktatásban. In B. András, *Regionalitás és szakképzés: új kihívások, új lehetőségek a szakképzésben és a felnőttoktatásban: XI. Országos Neveléstudományi Konferencia*. Budapest: MTA Pedagógiai Bizottsága. doi:ISBN:978-963-313-041-4
- Baróti, E.; Mészáros, A. (2012). Széchenyi István Egyetem kultúrafelmérése (HS segítségével) és a ráépülő struktúrált oktatói-vezetői képzései 2010-2011-ben. In T. P. Benedek András, *XII. Országos Neveléstudományi Konferencia: A munka és nevelés világa a tudományban*. Budapest: MTA Pedagógiai Bizottság. doi:ISBN:978-963-89110-8-7
- Bollokné Panyik, I. (1999). *Gyermekeknevelés – Pedagógusképzés*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Boross, O., & Pléh, C. (2004). *Bevezetés a pszichológiába*. Budapest: Osiris Kiadó. Forrás: https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_bevezetes_a_pszichologia/ch07.html
- Boyatzis, R. E., Cowan, S. S., & Kolb, D. A. (1995). *Innovations in professional education: Steps on a journey to learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brussels, Commission. (2003. 11 11). Education & training 2010 2010" The success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms communication from the Commission Brussels. 11.11.2003 COM (2003) 685 final. Brussels.
- Buda, B. (1985). *Az empátia- a beleélés lélektana*. Budapest: Gondolat Kiadó.

- Clark, B. R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. London: IAU Press & Pergamon.
- Claxton, G. (2005). *An intelligent look at Emotional Intelligence*. London: The Association of Teachers and Lecturers.
- 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.
- Csath, M. (2010). A magyar versenyképesség puha tényezői. Letöltés dátuma: 2013.. 09 20, forrás: <http://www.ujreformkor.hu/node/132>
- 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. (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., & Tanu, S. (2016). *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
- Drótos, G., & Kováts, G. (2009). *Felsőoktatás-menedzsment Szerkesztette:* . Budapest: Aula Kiadó.
- Education & training 2003-2010*. (2003). Brussels: 11.11.2003 COM (2003) 685 final.
- Etzkowitz, H. (1997). Universities and the Global Knowledge Economy. The Triple Helix of University-Industry-Government Relations. In H. Etzkowitz, & L. Leydesdorff, *The Entrepreneurial University and the Emergence of Democratic Corporatism* (old.: 141-152). London .
- 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>
- Forrai, M. (2010). Az érzelmi intelligenciának, a megküzdő-képességnek és a családi háttér szerepének vizsgálata és a tanulmányi eredményességgel történő 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>
- Frey, D., Peus, C., & Traut-Mattausch, E. (2005). Innovative Unternehmenskultur und professionelle Führung – entscheidende Bedingungen für eine erfolgreiche Zukunft? In D. K. Fleschhut, *Management Excellence*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- 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>
- 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.
- 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
- Hochschuldidaktik – Terminplan. (2014). Forrás: <https://www.uni-due.de/zfh/events/index.php%3Fid%3Dveranstaltungsliste&usg=ALkJrhgR2yUcr7N--8Ht1ItCEjMkQvAakw>
- 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.
- HS. (2012). A Széchenyi István Egyetem Oktatói továbbképzések és kapcsolódó szolgáltatások tárgyban kiírt 19728/2010 közbeszerzési pályázatban foglalt képzési programok végrehajtása a Human Telex Consulting közreműködésével, Széchenyi István Egyetem. TÁMOP-4.2.1-08/1-2008-0005.
- Jánosa, A. (2011). *Adatelemzés SPSS használatával*. Budapest: Computerbooks.
- Jung, C. G. (2010). *Lélektani típusok*. Budapest: Scler Kft.
- 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>
- Kontra, J. (2011). *A pedagógiai kutatások módszertana*. Kaposvár: Kaposvári Egyetem. Forrás: <http://mek.oszk.hu/12600/12648/12648.pdf>
- Kopp, M. (1994). *Orvosi pszichológia*. Budapest: SOTE Magatartástudományi Intézet.
- 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
- LeDoux, J. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. New York: Simon and Schuster.
- LehramtPRO - Aktuelles Kursprogramm . (2015). Forrás: <http://www.mzl.uni-muenchen.de/kurse/programm/index.html>
- Margitics, F., & Pauwlik, Z. (2006). Megküzdési stratégiák preferenciájának összefüggése az észlelt szülői nevelői hatásokkal. *Magyar Pedagógia*, 106. évf. 1. szám, 43–62.
- 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., & 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
- Mészáros, A. (2006). *Vertikális modularizáció a mérnöktanár-képzésben, különös tekintettel az iskolarendszeren kívüli oktatásra való felkészítésre – PhD disszertáció*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Mészáros, A. (2013). *Duális mérnökképzéshez szükséges strukturált oktatói továbbképzések a Széchenyi István Egyetemen*. Győr: Universitas-Győr Nonprofit Kft. doi:ISBN:978-615-5298-25-7
- Mészáros, A. (2013b). *Széchenyi István Egyetem „Oktatói kompetencia profilok fejlesztése – szervezeti visszajelzés” szolgáltatások tárgyban kiírt közbeszerzési pályázatban elkészített tanulmány Qualitas Tanácsadó és szolgáltató Kft közreműködésével*. Győr: Széchenyi István Egyetem.
- Mészáros, A. (2014). A felsőoktatás humán erőforrás fejlesztésének aktuális kérdései. In R. Richárd, *Makrogazdasági döntések - hálózati szinergiák*. Sopron: Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó.
- Mészáros, A., & Baróti, E. (2013). The structural training of professors and leaders in 2010-2012 built on the assessment of the Széchenyi István University. In K. János (Szerk.). *Questions and Perspectives in Education IRI Educational Conference*, old.: 353–362. Komárno: International Research Institute.
- Mészáros, A., & Baróti, E. (2015). *(Szak)ember képzés rendszerszemléletű megközelítése a felnőttképzésben és a felsőoktatásban*. Győr: Széchenyi István Egyetem.
- Mészáros, A.; Baróti, E. (2013). The culture assessment of the Széchenyi István University and the structural training of professors and leaders in 2010-2012 built on the assessment. In S. J. Satef Brdarevic (Szerk.). *8th Research/Expert Conference with International Participation*, old.: 373–378. Zenica: University of Zenica.

- Molnár, G. (2013). Új IKT-tendenciák a nemzetközi és hazai gyakorlatok tükrében, különös tekintettel a tanítás-tanulás folyamatára. In B. András, *Digitális Pedagógia 2.0*. BME GTK; : Typotex Kiadó.
- Molnár, Gy. (2011). Új módszerek a pedagógiai gyakorlatban - az IKT alapú megoldások tükrében. *Szakképzési Szemle*, 3. szám.
- Nagy, H. (2009). Egy objektív érzelmi intelligenciateszt konvergencia 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
- 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.
- Preston, S. d. (2002). Empathy: its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*.
- 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_Rogesian_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
- Scheusner, H. (2002). *Emotional Intelligence Among Leaders and Non-Leaders in Campus Organizations*. Forrás: <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/32134>
- Schulz von Thu, F. (2018). *Hiteles és helyzethez illő kommunikáció - Személy, szituáció és belső csapat*. Budapest: Háttér Kiadó .
- Schutte, N.S., Malouff, J. M., Simunek, M., Hollander, S., & McKenley, J. . (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion*, 769.
- Siegel, J. D. (2018). *Mindsight - Elmetudatosság - A személyes átalakulás új tudománya - Bepillantás a terápiába*. Budapest: Ursus Libris.
- 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
- The University of Houston's Work/Life Program*. (2012). Forrás: <http://www.uh.edu/work-life/>
- Thomann, C., & Thun, S. v. (2001). *Klärungshilfe I: 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.
- 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
- Universität der Potenziale - Strategielinien zur Entwicklung der Lehre an der Universität Duisburg – Essen*. (2013). Forrás: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/qualitaet-der-lehre/ude_strategiepapier_lehre.pdf
- Universität Duisburg-Essen - Das strukturierte Auswahlverfahren*. (2013). Forrás: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/pe_oe/personalentwicklung/strukturiertes_auswahlverfahren.pdf
- Universität Duisburg-Essen - Personalentwicklung*. (2013). Forrás: <https://www.uni-due.de/peoe/personalentwicklung.php>
- University of Houston - staff-handbook*. (2012). Forrás: <http://www.uh.edu/human-resources/for-employees/policies-procedures/staff-handbook.pdf>



Kiadó

Oktatáskutató, Fejlesztő és Tanácsadó Egyesület