

# Duna-kavics

A Dunaújvárosi Egyetem online folyóirata 2016. IV. évfolyam VII. szám

Műszaki-, Informatikai és Társadalomtudományok

ANDRÁS– RAJCSÁNYI –MOLNÁR–  
BACSA–BÁN–BALÁZS–CSERNÉ–  
DÓSÁNÉ–JUHÁSZ–MELKOVICS–  
NÉMETH

Fogalmi keretek a tehetséggon-  
dozás és a motiváció összefüggé-  
seinek tanulmányozásához

ANDRÁS– RAJCSÁNYI –MOLNÁR–  
BACSA–BÁN–BALÁZS–NÉMETH–  
SZABÓ–SZALAY

Burnout-prevenció

TOKAJI ILDIKÓ  
„Mindenki másképp csinálja”



# Dunakavics

A Dunaújvárosi Egyetem online folyóirata 2016. IV. évfolyam VII. szám

Műszaki-, Informatikai és Társadalomtudományok

MEGJELENIK ÉVENTE 12 ALKALOMMAL

SZERKESZTŐBIZOTTSÁG

András István, Király Zoltán, Kukorelli Katalin, Palotás Béla,  
Rajcsányi-Molnár Mónika.

SZERKESZTŐSÉG

Ladányi Gábor (Műszaki)  
Nagy Bálint (Informatika és matematika)  
Szakács István (Gazdaság és társadalom)  
Klucsik Gábor (technikai szerkesztő)

Felelős szerkesztő Németh István  
Tördelés Duma Attila

Szerkesztőség és a kiadó címe 2400 Dunaújváros, Táncsics M. u. 1/a.

Kiadja DUE Press, a Dunaújvárosi Egyetem kiadója  
Felelős kiadó Dr. habil András István, rektor

A lap megjelenését támogatta TÁMOP-4.2.3-12/1/KONV-2012-0051  
„Tudományos eredmények elismerése és disszeminációja  
a Dunaújvárosi Főiskolán”.  
<http://dunakavics.duf.hu>

ISSN 2064-5007

## Tartalom

ANDRÁS ISTVÁN–RAJCSÁNYI-MOLNÁR MÓNICA–BACSA-BÁN ANETTA–BALÁZS LÁSZLÓ  
–CSERNÉ ADERMANN GIZELLA–DÓSÁNÉ PAP GYÖRGYI–JUHÁSZ LEVENTE ZSOLT–  
MELKOVICS JÁNOS–NÉMETH ISTVÁN PÉTER

***Fogalmi keretek a tehetséggondozás és a motiváció összefüggéseinek tanulmányozásához***

5

ANDRÁS ISTVÁN–RAJCSÁNYI-MOLNÁR MÓNICA–BACSA-BÁN ANETTA–BALÁZS LÁSZLÓ  
–NÉMETH ISTVÁN PÉTER–SZABÓ CSILLA MARIANNA–SZALAY GYÖRGYI

***Burnout-prevenció – Rezilienciaerősítő program tanárok számára***

31

TOKAJI ILDIKÓ

***„Mindenki Másképp csinálja”***

51

***Galéria***

(Duma Bálint fotói)

59



## *Fogalmi keretek a tehetség gondozás és a motiváció összefüggéseinek tanulmányozásához*

A felsőoktatás legnagyobb kihívásai között szerepel az elmúlt évtizedekben annak az egyensúlynak a megtalálása, amely a tradicionális értékek továbbvitele, és egy új, a tudás társadalmá hallgatói számára is megfelelő oktatásmódszertan arányában határozható meg.

A gyakorlat nyelvére fordítva a kérdés úgy fogalmazódik meg, hogy miként lehet a megnövekedett hallgatói létszám mellett az egyéni sikerességet támogatni, hogyan lehet a hallgatók szakmai szocializációját és individualizációját azonos mértékben segíteni. [1]

A Dunaújvárosi Egyetem stratégiájának egyik központi eleme a hallgatók magas szintű kiszolgálása, miután a hallgatót a szolgáltatás igénybe vevőjeként kezeli az intézmény, központi kérdéssé válik érdeklődésének fenntartása a képzés egész ideje alatt.

A motiváció fogalmának tisztázásához felhasznált szakirodalom komplex módon kezeli a kutatási témát. A Dunaújvárosi Egyetem hitvallása szerint minden hallgató értékes függetlenül a bekerüléskor magával hozott tanulmányi eredményeitől. Motiválható és ösztönözhető megfelelő szakember szisztematikus munkájának segítségével. [2]

A motiváció szó a latin *movere* (mozogni) szóból ered. Gyűjtőfogalom, viselkedésünk energetizálásáért és irányításáért felelős tényezők összessége alkotja.

A motiváció kérdése általában akkor merül fel, ha kíváncsiak vagyunk arra, hogy miért viselkednek az emberek úgy, ahogy viselkednek. A motívumok több csoportba oszthatóak [3]:

*D. E., Társadalomtudományi I.*  
E-mail: andras@uniduna.hu

*D. E., Társadalomtudományi I.* E-mail: rajcsanyi-molnar.monika@uniduna.hu

*D. E., Tanárképző Központ*  
E-mail: bana@uniduna.hu

*D. E., Kommunikáció- és Médiatudományi T.*  
E-mail: balazsl@mail.uniduna.hu

*D. E., Tanárképző Központ*  
E-mail: cservane@uniduna.hu

*D. E., Gazdálkodástudományi I.*  
E-mail: dosanpgy@mail.uniduna.hu

*D. E., Tanárképző Központ*  
E-mail: juhaszle@uniduna.hu

*D. E., E-mail: melko@uniduna.hu*

*D. E., Tanárképző Központ*  
E-mail: nemeth.istvan@uniduna.hu

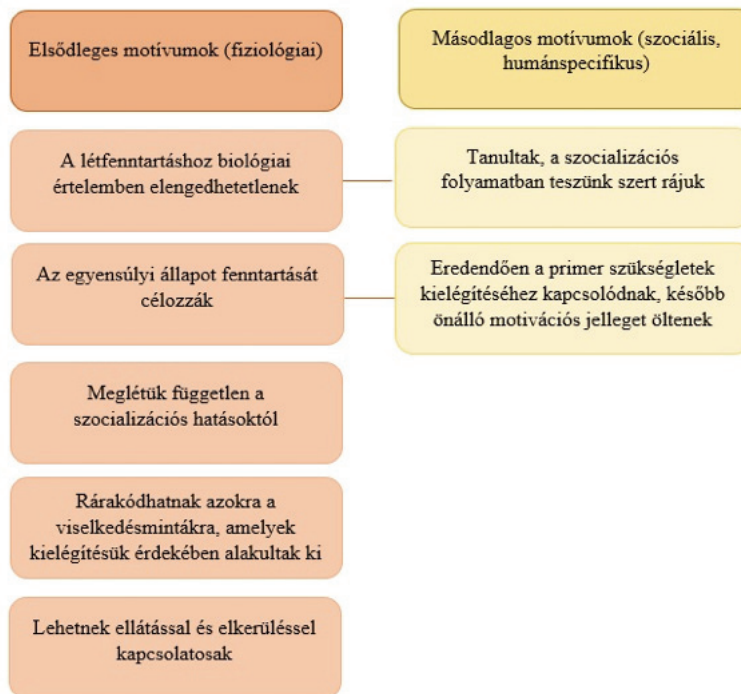
[1] Hercz Mária (2008): A képzők képzése új módszerekkel – lépések az iskola megújítása felé. In: Bábosik István–Koncz István (Szerk.): *A szociális életképesség megalapozása iskolában*. PEM Tanulmányok IX., Valóság – térkép tanulmányok VIII. Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesület, Budapest: Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesület. 140–185.

[2] DUE Diáktanácsadó.

[3] Bodnár Gabriella–Kun Ágota–Takács Ildikó (2014): *Oktatói kézikönyv a tehesség gondozásában*. Budapest: Typotex.

[4] Bodnár Gabriella  
–Takács Ildikó  
–Balogh Ákos (2011):  
*Tehetségmenedzsment a felsőoktatásban.*  
Budapest: Génius  
Könyvek.

1. ábra. Alapvető motívumok csoportosítása.



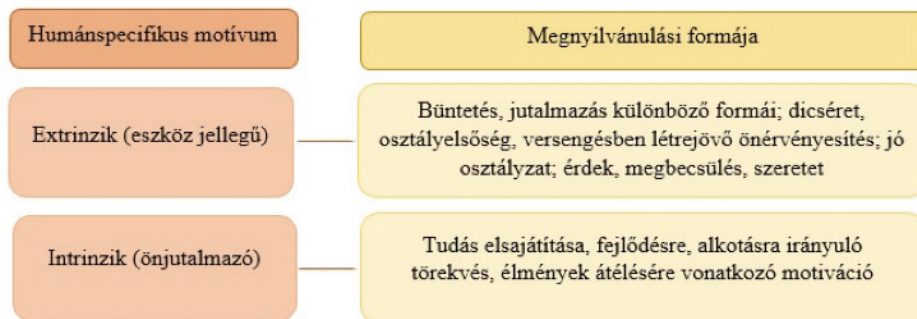
Forrás: [4] alapján szerk. Dósáné, 2016

A Dunaújvárosi Egyetem hallgatói saját bevallásuk szerint zömében elsőgenerációs értelmiségiek, így az Egyetem szerepe a tanulási motivációjukban kiemelkedő szerepet kap, a másodlagos motívumok szerepe felértékelődik.

A 2. ábra néhány példával szemlélteti a különböző alapmotívumok konkrét formáit.

A motiváció hatását tekintve lehet belső és külső (3. ábra), azaz kívülről ható és belülről ható motívumokat is meghatározhatunk. Például a tanulással kapcsolatos motiváció mindenkinél igen sokrétű lehet.

2. ábra. A humánspecifikus motívumok formái.



Forrás: [5] alapján szerk. Dósáné, 2016

Az extrinzik motiváció olyan viselkedés, amikor a szituáció valamilyen célt, jutalmat tartalmaz, mely az aktuális aktivitástól függetlenül kielégítést nyújt [3]. Az egyén ebben az esetben viselkedésének okát saját magán kívülre helyezi, a motiváció forrása önmagához képest külső. Ilyen külső motívum lehet egy adott hallgató esetében a modultervben meghatározott követelményeknek való megfelelés, a kudarctól (pl. sikertelen tantárgyteljesítés esetén egy éves csúszás a mintatantervhez képest) való félelem, vagy éppen a kilátásba helyezett jutalom (pl. tanulmányi ösztöndíj). A másodlagos motívumok közé tartoznak a szociális indítékok is, így egy példaképpel való azonosulás igénye, az oktató elismerésére való törekvés, a társaktól kapott megerősítő visszajelzés szükséglete. A szervezet a tehetséggondozás feladatát olyan mentorok és koordinátorok *irányítása* alá helyezte, akik számára fontos a hallgatók sikeressé válása, megfelelő minta biztosítása számukra. Célul tűzte ki a DUE a hallgatók kíváncsiságának megtartását, lehetővé téve speciális élmények keresését, a szakmai tudás bővítése során. Ezen választott szakemberek elsőszámú mozgatórugóként a *példamutatást valósítják meg*. A külső motívum lehet nagyon erős, de többnyire csak szituatív jellegű, azaz ha a külső indíték eltűnik, a motiváció is megszűnik. Ezért is nem lehet hosszú távon eredményes, ha csak jutalmakkal vagy büntetéssel akarunk motiválni. A DUE súlyponti kérdésként kezeli annak ki nyilatkoztatását, hogy a motiváció és a tehetséggondozó feladatok az oktatók alapfeladatai közé tartoznak, mindamelllett erkölcsi és anyagi értelemben is lehetőség van a szakemberek munkájának elismerésére [6].

[5] Séra László (2010): *Mit ér a tehetség motiváció nélkül?* Előadás az Apáczai Nevelési és Általános Művelődési Központban, Pécs.

[3] Bodnár Gabriella – Kun Ágota–Takács Ildikó (2014): *Oktatói kézikönyv a tehetséggondozásban*. Budapest: Typotex.

[6] Varga Anita (2015): *Teljesítmény-alapú ösztönzőrendszer fejlesztése és bevezetése a Dunaújvárosi Főiskolán*. TÁMOP-4.2.2.B-15/1/KONV-2015-0008.

[3] Bodnár Gabriella–Kun Ágota–Takács Ildikó (2014): *Oktatói kézikönyv a tehetséggondozásban*. Budapest: Typotex.

[7] Cameron, J.–Pierce, W. D.–Banko, K. M.–Gear, A. (2005): Achievement – Based Rewards and Intrinsic Motivation: A Test of Cognitive Mediators. *Journal of Educational Psychology*. 97. 4. Pp. 641–655.

*A fentiekkel szemben az intrinzik motívum önmagában jutalmazó, azaz ebben az esetben az egyén magáért a tevékenység élvezéséért tesz valamit, nem vár el külső jutalmazást érte, mert az okoz neki örömet, ha végrehajthatja a cselekvést. Az önjutalmazó motiváció során a személy nyilvánvaló külső jutalom nélkül foglalkozik az adott tevékenységgel, így a cselekvés önmagában értékes önfenntartó. A viselkedés okaként saját magát fogja tekinteni, a motiváció forrása az egyénben rejlik. A cselekvés motivációja a cselekvésben rejtőző élvezet maga. Tartós hatást csak belső, érdeklődésre, kíváncsiságra, kutatásra ösztönző aktivitástól várható. Az oktatásban, mentorálásban éppen az jelent kihívást a pedagógusoknak, oktatóknak, hogy hogyan tudják az esetlegesen kívülről ható motívumokat belsővé alakítani, mert csak így, belső motívációs alapokon (külső forrás nélkül) válhat hosszú távon eredményessé a motiválás. [3]*

Az intrinzik motiváció olyan tanulási helyzetben alakul ki, ahol az autonómia és a képességek támogatása megvalósul. Kutatás során igazolták, hogy az autonómiát támogató oktatók – szemben az ellenőrző, kontrolláló kollégáikkal – jobban elősegítik tanítványaik intrinzik motivációját, kíváncsiságát és kihívás iránti vágyát. Az a hallgató, akit presszionálnak, nemcsak a kezdeményezését veszíti el, hanem kevésbé teljesít jól. Az elméletet alátámasztó bizonyítékok között említhető az is, hogy az intrinzik motivációt nemcsak a külső kontroll alkalmazása csökkenti, hanem a negatív kompetencia- és képességviszajelzés is. Mindez nem azt jelenti, hogy az extrinzik motiváció ne lenne fontos. Sok esetben pozitívan járulhat hozzá a célok eléréséhez. [7] A DUE hallgatóinak egy része erős, belső motivációval rendelkezik, az alaptanterv teljesítésén túlmenően bekapcsolódnak a tehetséggondozásba, részt vesznek a szakkollégiumok programjain, igényük van az öntevékenykörökben való közreműködésre, tanulmányi versenyeken való részvételre, melyek további eredmények elérésére ösztönzik őket (3. ábra, 2-es számú melléklet 7-es interjúalany válasza alapján).



3. ábra. Az intrinzik és extrinzik motiváció növelésének lehetőségei.



Forrás: Séra alapján szerk. Dósáné, 2016.

A témához kapcsolódó elmélet Frederick Herzberg nevéhez köthető kéttényezős modell. Elképzelése szerint a teljesítményre kétféle tényező hat: az egyik az elégedettség forrása, míg a másik az elégedetlenségé. Ha a motivátor tényezők motiválnak – például ha a hallgató egy kiemelkedő teljesítmény után elismerést kap, ha nő a felelőssége egy feladat kapcsán, ha lehetőséget kap egy ösztöndíjra –, akkor nagy valószínűséggel elégedettséget él át, ami tovább motiválja. A DUE időről időre visszahívja és várja tehetséges hallgatóit életútjuk bemutatásának céljából, ösztönözve ezzel a rendszerben lévő hallgatókat a tehetség gondozó programban való aktív részvételre.

David McClelland népszerű modellje három szükségletet különböztet meg, amelyekkel a motiváció magyarázható [8]:

1. A teljesítménymotiváció – belső hajtóerő a sikerre, azt tükrözi vissza, hogy mennyire fontos az egyén számára a maga elé kitűzött célok elérése és meghaladása. Az egyes emberek teljesítménymotívumai nagyon eltérőek lehetnek aszerint, hogy mire és milyen szinten irányulnak. Van, akinek más dicsérő szava, van, akinek az önállóság, s van, akinek az érdekesebb, nagyobb elmélyülést igénylő

[8] McClelland, D. (2001): Consultation Magazin.

[9] Dósáné Pap Györgyi TDK-beszámoló, 2015.

feladat jelent motiváló erőt. Az erős teljesítménymotivációval rendelkező egyének olyan kihívó feladatokat választanak, amelyekben saját erőfeszítésükkel kontrollálhatják a végkimenetelt, elért előrehaladásukról (legyen az jó vagy gyenge) világos visszajelzést kaphatnak, és sikeresen elérhetik a kiválóság kritériumait. A teljesítménymotiváltak a közepes kockázati szintet kedvelik, ahol a siker ideális valószínűsége ötven százalék. Jellegzetesen elkerülik mind a túl könnyű, mind a túl nehéz feladatokat: előbbiben nem látnak kihívást, utóbbi esetben kicsi a teljesítményből fakadó meglepődöttség esélye.

Az intézmény stratégiai célja között kiemelt fontossággal bír a tudományos kutatási tevékenység hatékonyságának növelése. Hallgatóit ezért különböző módon vonja be és ösztönzi tudományos tevékenység végzésére. Célul tűzte ki a Tudományos Diákköri Konferenciákon való szereplés hatékonyságának növelését. Ennek érdekében a teljesítménymotiváció szerepét helyezi előtérbe. [9]

2. *A hatalmi motiváció* – belső hajtóerő arra, hogy az egyén hatással, befolyással legyen másokra, kontrollt gyakorolhasson. Az erős hatalmi motivációval rendelkező emberek kedvelik a versengő helyzeteket, jellemző rájuk az élelmesség, rámenősség, határozottság, hajlamosak az agresszív megnyilvánulásokra, erőszakos jellegű cselekvésre. Lényeges számukra, hogy erős érzelmi hatást váltsanak ki másokból. Akiben erős a hatalmi motiváció, annak fontos az elismerés, a státusz, a presztízs, a tisztelet, nagyobb jelentőséggel bír a mások feletti befolyás, mint maga a teljesítmény.
3. *A kapcsolatmotiváció* – az elfogadottság, a szeretettség iránti vágy. Akinek erősek a kapcsolati motívumai, azok könnyen barátkoznak, kapcsolataikban egyetértésre és egy húron pendülésre, nem a konfrontációra, versengésre töreksenek. Figyelmüket a társas kapcsolatok kialakítására és fenntartására, ápolására fordítják.

A 20. század második felében kialakult pszichológiai irányzat, az ún. pozitív pszichológia, arra hívta fel a figyelmet, hogy bármely tevékenység okozhat boldogságélményt, a tanulás, a munka önmaga jutalma is lehet. Azt az állapotot, amikor az ember teljesen, s a kihívás, erőfeszítés és a befektetett energia ellenére nem elfárad, hanem energiával töltődik fel, Csíkszentmihályi Mihály [9] „flow-élménynek” nevezi. A flow-élmény az elme működésének tehát egy olyan állapota, melynek során az ember teljesen elmerül abban, amit éppen csinál, amitől energiával töltődik fel, abban teljesen részt vesz, teljesen átadja magát a folyamatnak, és ebben örömet leli.

Csikszentmihályi szerint a flow-élmény egy teljesen koncentrált, a motivációt a maximumig fokozó élmény, melynek során az ember képes teljesen egy dologra figyelni, és megfelelően terelni saját érzelmeit a legjobb teljesítmény vagy tanulás felé. A flow-élmény egyik legbiztosabb jele, hogy spontán, akár kitörő örömet érzünk, miközben egy adott feladatot megoldunk. Az flow-élmény alapja a kíváncsiság, a kihívásra való megfelelés akarása, a vágy, amely akkor merül fel a tudatban, amikor el szeretnénk érni valamit vagy vágyunk valaminek a megoldására, kitalálására, elvégzésére. Az ennek eléréséhez szükséges energiát pedig koncentrált figyelem biztosítja. Az így létrejövő teljesítmény örömezt okoz, de ez az érzés múlandó. [10]

[10] Csikszentmihályi Mihály (1997): *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest: Akadémiai.

4. ábra. Flow-élmény kialakulása.

Tényező	Jellemző
Cél	Világos, egyértelmű, határozott
Visszajelzés	Azonnali
Nehézség	Készségekhez, képességekhez illeszkedő (kihívást jelent)
Koncentráció	Feladatra összpontosítás, automatikussá válik
Tiszta tudat	A tevékenység ritmusának követése. időérzék átalakulása
Kontroll	Az illető kikapcsolja a zavaró körülményeket
Éntudat	Önirányítás lehetősége, cselekedetek felügyelete
Idő	Az időérzék megszűnése, aggodalom hiánya

Forrás: Csikszentmihályi alapján szerk. Dósáné, 2016.

[5] Séra László (2010): *Mit ér a tehetség motiváció nélkül?* Előadás az Apáczai Nevelési és Általános Művelődési Központban, Pécs.

[11] Covington, M. V.–Omelich, C. L.(1988): Okiak-e az oki attribúciók? A teljesítménymotiváció kognitív modelljének értelmezése. In: Barkóczi I.–Séra L. (Szerk.): *Az emberi motiváció II.* Budapest: Tankönyvkiadó. Pp. 222–250.

[12] Hercz Mária–Koltói Lilla–Pap-Szigeti Róbert(2013): Hallgatói kompetenciaértékelés és modellkutatás. *Felsőoktatási műhely.* 1. sz. Pp. 83–97.

## A teljesítmény megítélése a motiváció tükrében

A teljesítménymotiváció azt a vágyat fejezi ki, hogy jól végezzük el feladatainkat, hogy örömet *lelünk* abban, amit meg kell oldani, elégedettséget *érzünk*, ha sikerül elérni a kitűzött célt.

A már korábban említett McClelland azt a törekvést érti teljesítmény-szükségleten, mely arra irányul, hogy az egyéni sikeres legyen minden olyan cselekvésben, melyre alkalmazható a kiválóság valamilyen mércéje. A teljesítménymotiváció három fontos összetevője: az egyén általános motivációs állapota, igény szintje; a feladat nehézsége és ezzel összefüggésben a siker és a kudarc szubjektív valószínűsége; valamint nem hagyható figyelmen kívül a céltárgy incentív (vonzó) értéke sem.

A teljesítménymotiváció önbecsülés-elmélete [11] arról szól, hogy az egyes hallgatók hogyan igyekeznek fenntartani vagy növelni az önbecsülésüket. Az önbecsülésre irányuló motiváció a pozitív énkép kialakítására és fenntartására, illetve az önbeszülésre való hajlamot jelenti. Aki magát értéktelennek, érdemtelennek érzi, az azt éli át, hogy mások sem nem tisztelik, se nem értékelik, s nem is kedvelik.

A kudarc az alacsony erőfeszítés eredménye, és büntudathoz vezet, mely a megalapozottság érzését kelti. *Mindig*, amikor a kudarc kilátásban van, egyszerűen *nem próbálkozik*, nem tesz erőfeszítést. Hogy elkerülje a képességek hiányának még a látszatát is, idővel olyan védekező stratégiákat fejleszt ki, mint a halogatás, a mentegetőzés vagy a kihívást jelentő feladatok kerülése [5].

A Kecskeméti Főiskolán végzett kutatások azt igazolják, hogy a hallgatók nem értékelik reálisan a teljesítményüket. Nemcsak a hallgatók kompetenciájával van gond, hanem a téves észleléssel is, ami arra enged következtetni, hogy a tanulási hatékonyság egyik nagy gátja sok esetben inkább pszichológiai jellegű, mintsem képességbeli probléma. [12]

A Dunaújvárosi Egyetem folyamatosan fejleszti a tehetséggondozási rendszerét, ennek kapcsán készítette el a folyamatot szabályzó dokumentumot. A szabályozó dokumentum sajtósága abban a tekintetben, hogy tehetséges hallgatóként kezel minden olyan egyetemi hallgatót, aki képes tudományos érvényű produktum megalkotására.

Lehetőséget biztosít a tudományos munkák közötti differenciálásra, esetenként ösztönözve az ismeretterjesztő munkák tudományossá válását.

A szervezet Tehetséggondozó Szabályzatának központi kérdése a gyengébb képességű hallgatók bevonása a tehetséggondozás folyamatába. Az intézmény legfontosabb jelmondata: „*Nálunk a hallgató nem egy NEPTUN-kód*”. Ezért a mentorok kiemelten dolgoznak a nehezebben *kezelhető* hallgatók érdeklődésének *felkeltésén*, és annak *fenntartásán*. A DUE arra teszi a főhangsúlyt, hogy a kudarcélményt csökkentse.

A hallgatók érdeklődése ott fejlődhet kielégítően, ahol az autonómia, a kompetencia, és a szociális igényei is kielégülnek. Tartós tevékenységre csak az ösztönöz, aminek személyes jelentősége van. Motiváció nélkül nem létezik hatékony tanulás, eredmény.

Az oktató akkor tud hatékonyan motiválni, ha több önállóságot ad, kisebb a külső kontroll részéről, elősegíti a hallgató önszabályozását, és együttműködést alakít ki a célok mentén.

A motivációt úgy kell tekinteni, mint ami belülről, az egyénből fakad, ami tanulásra, fejlődésre készítet, ezért inkább támogatni vagy felszínre hozni kell, nem pedig létrehozni. [13]

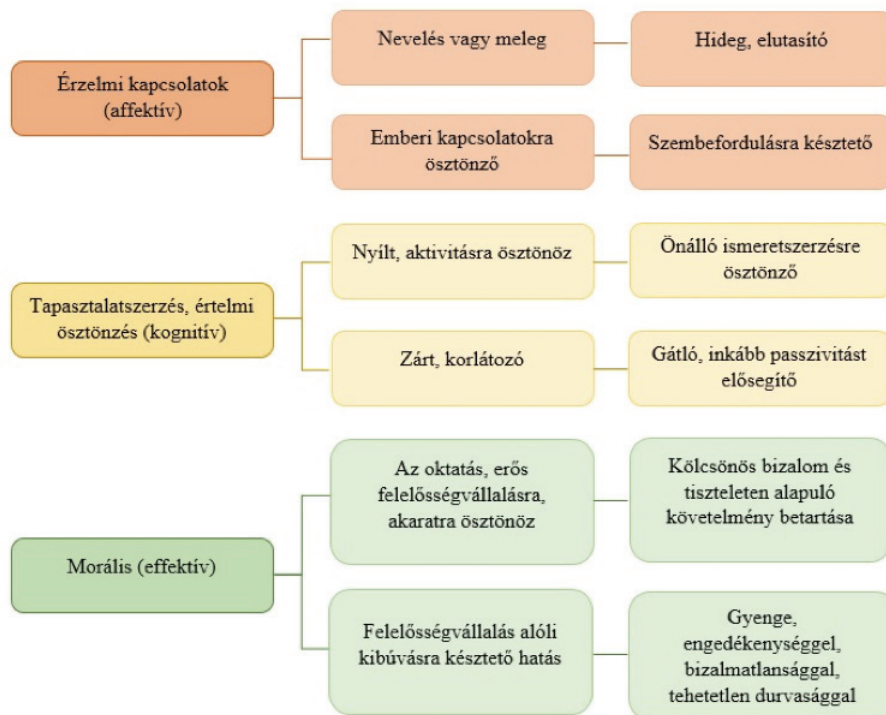
## A tanulási folyamat során felmerülő motivációs eszköz

A tanulás annál hatékonyabb és sikeresebb, minél többféle és minél stabilabb tényezőből álló motivációs bázissal rendelkezik. Amennyiben például egy tárgyat, egy témát csak azért tanulunk, mert érdekesnek tartjuk, akkor pozitív tanulási eredményekre számíthatunk, ha ez az érdeklődés nagyon erős. De legalább olyan hatékonynak és sikeresnek nevezhető a *tanulási folyamat* is, amelyet nemcsak az érdeklődés, hanem emellett például a teljesítmény-motiváció és az elsajátítási motiváció is vezérel. Ez az irányvonal a '80-as években volt kardinális, de a mi esetünkben iránymutató elméletrendszer a mai napig (érzelmi kapcsolatok – hallgatókkal készült interjúkra hivatkozás).

[13] McCombs, B. L. –Pope, J. E. (1994): *Motivating Hard to Reach Students*. Washington, DC: American Psychological Association.

[14] Pintrich, P. R. (2004): A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology*. 4. 16. Pp. 385–407.

5. ábra. A tanulási motiváció három dimenziójában.



Forrás: Kozéki alapján szerk. Dósáné, 2016

Pintrich (2004) vizsgálatai alapján, az iskolai teljesítménnyel legszorosabb kapcsolatot mutató motivációs tényezők a hallgató elvárásaira vonatkoztak. Így jelentős kapcsolatot talált a tanulás eredményeire vonatkozó elvárások és az alkalmazott tanulási stratégiák között. A nagy elvárások feltételezhetően a kognitív képességek gyakoribb és intenzívebb alkalmazását hozzák magukkal, amelyek magasabb tanulmányi eredményekhez vezetnek. Az előzetes sikerélmények, tapasztalatok, a megfelelő visszajelzések, a környezet felől érkező megerősítések jelentősen befolyásolják a hallgató elvárásait a saját eredményeit illetően, körülhatároltabbá és alkalmazhatóbbá teszik ezeket. [14]

## A motiváció szociális tényezői

A tanulást erősen befolyásolják a szociális tényezők is (oktató-hallgató, hallgató-hallgató, kapcsolatok, csoporthoz tartozás azonosulás és érzelmi melegség szükségletei), amelyek részt vesznek a hallgatók szociális tapasztalatainak alakításában és gazdagításában, valamint meghatározó szerepet töltenek be a tanulási folyamatban is. Ha az egyéni az alapvető társas szükségleteiben (önállóság, kompetencia, kötődés) kielégülést talál, pozitív énkép és belső motiváció alakul ki nála, míg az említett szükségleteket kevésbé kielégítő környezetben lévő egyén nagyobb valószínűséggel bír negatív énképpel és többnyire külsőleg motivált.

A szociális tényezők tanulmányozása hosszú ideig csupán véletlenszerű volt. Ezeket nem sorolták a teljesítményt meghatározó tényezők közé, sokkal inkább gátló hatásúként írták le Réthy, 2002. Wigfield és Wentzel (1998) meggyőző érvelése alátámasztja azt, hogy a hallgatók társas közege, szociális céljaik igen fontos szerepet töltenek be iskolai teljesítményükben. Kutatásuk során bizonyították, hogy szoros kapcsolat található a motiváció szociális (mások segítségével, információk megosztása, felelősségvállalás) és iskolai komponensei között. [3]

## A motiváció szerepe a tehetség gondozás folyamatában

A komplex tehetség modellek értelmezése szerint a motivációs elemek meghatározó szerepet játszanak a tehetség kibontakozásában. Többféle elnevezéssel került be a modellekbe: „feladat iránti elkötelezettség”, „emocionális aspektus”, „motiváció”, „nem intellektuális tényező” stb. és az alapértelmezése egységesen az az energetikai bázis, amely a teljesítményhez a kiemelkedő képességek mellett elengedhetetlen. [15] A tehetség összetevői között megtalálható a motiváció, mint a kiemelkedő teljesítmény elengedhetetlen feltétele. Önmagukban a képességek motiváció nélkül nem hoznak eredményt. A Dunaújvárosi Egyetem hallgatóival készült interjúk tanúságai szerint a legfőbb motiváló erő ezen hallgatók számára nem a szülői és családi minta, hanem a DUE rendszere és oktatói. A legfontosabb motiváló erő a tehesség gondozó programba való bekerülés.

A képzőintézmény hallgatóinak jelentős része saját bevallása szerint mintaként nem a családi indíttatást, hanem az oktató által nyújtott mintát tekinti a legfonto-

[3] Bodnár Gabriella–Kun Ágota–Takács Ildikó (2014): *Oktatói kézikönyv a tehesség gondozásában*. Budapest: Typotex.

[15] Balogh László–Bóta Margit–Dávid Imre–Páskuné Kiss Judit (2006): Tehetség tanulók intelligenciájának tanulási stratégiáinak motivációjának és szorongásának fejlődése „normál”, illetve „válogatott osztályokban”. *Magyar Pedagógia* 106. 3. Pp. 213–229.

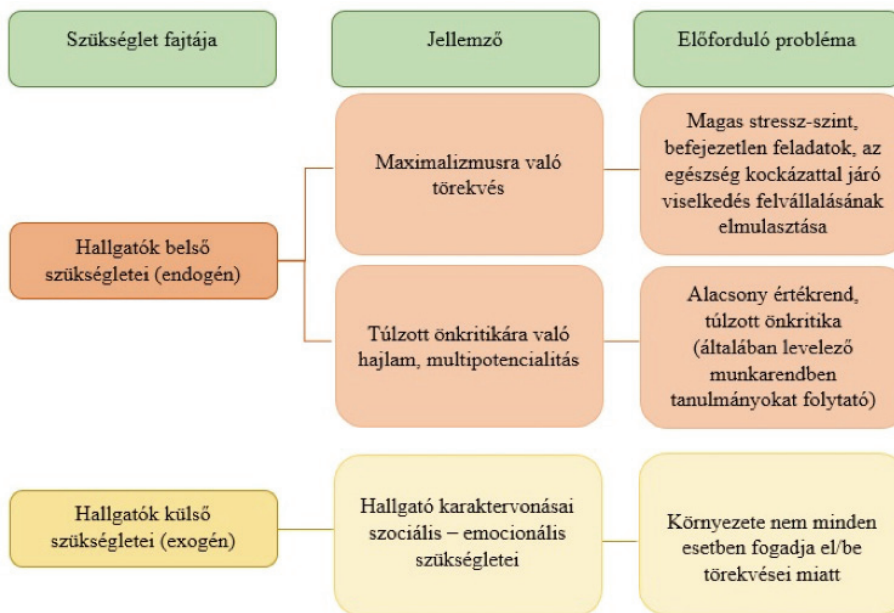
[5] Séra László (2010): *Mit ér a tehetség motiváció nélkül?* Előadás az Apáczai Nevelési és Általános Művelődési Központban, Pécs.

[3] Bodnár Gabriella–Kun Ágota–Takács Ildikó (2014): *Okatási kézikönyv a tehetséggondozásban.* Budapest: Typotex.

sabb motivációs eszköznek, emellett saját kortársait tekinti meghatározó jelentőségűnek. A tehetséggondozó program sajátos rendszere kapcsolatot teremt különböző társadalmi helyzetű, korú, előéletű hallgatók és oktatók között, megteremtve ezzel azt a keretet, mely a DUE sajátja.

A tehetségesek erős motivációs hajlama, kitartó figyelme és elmerülése a problémákban ismert, mégis gyakran küszködnek motivációjukkal a felsőoktatási intézményekben. A motivációs problémák fő forrása önmotivációs hajlamuk, a tanár által motivált viselkedéssel szemben. Jobban teljesítenek struktúrátlan, hajlékony megbízások esetében, és előnyben részesítik saját tanulási tapasztalatukat, mint a kapott feladatok teljesítését. [5]

6. ábra. A tehetséges hallgatók belső- és külső szükségletei.



Forrás: [3] alapján szerk. Dósáné, 2016.

A külső és belső szükségletek egységének megteremtését tűzte ki célul a DUE Tehetséggondozó Programja.



## A motivációs eszközök helye, szerepe a tehesség gondozás rendszerében

A tehesség hallgatók motiválásának szempontjai lehetnek a következők [16]:

*1. táblázat. A motivációs eszközök funkciók szerinti megoszlása.*

Módszer	Eszköz	Eredmény
Egyéni tervezés, egyéni tanulási terv összeállítása: célok, követelmények, idő- és ütemterv pontos meghatározása	A hallgató bevonása a tervezésbe, célkitűzésbe, az őt érintő döntésekbe	Szemináriumszerű tananyag-feldolgozás, projekt- vagy kiscsoportos munkák
Előzetes tudás, képesség, érdeklődés feltérképezése,	Visszajelzés, kritikus értékelés, konkrét megerősítés folyamatos biztosítása az adott feladathoz kapcsoltn	Önálló kezdeményezések, ötletek támogatása
Mentorálás: modulterven kívüli vagy felüli haladás lehetőségének biztosítása	Jutalmazás, külső ösztönzés használatának kerülése	
Eredeti és komplex gondolkodást igénylő, interdiszciplináris munkát jelentő feladatok kiadása	A tananyag vonzerejének kialakítása, az érdeklődés felkeltése	
Verseny minimalizálása a mindennapi követelmények teljesítésekor	A tanulandó ismeretek hasznosságának tudatosítása	
Intézményen kívüli versenyelmények lehetőségének megteremtése	Nyitott, elfogadó, együttműködő, bizalmi légkör megteremtése a tanuláshoz, fejlesztéshez	

*A képzőintézmény profiljából adódóan a főhangsúly a rendszerszintű ismeretek beépítésére és előhívására, a tervszerű feladat végrehajtásra, a jutalmazásra, valamint az önálló munka ösztönzésére irányul.*

[16] Gömör Kornélia (2011): Az általános intellektuális képesség, a motiváció, a tanulási stratégia és a szorongás közötti összefüggések. *Új Pedagógiai Szemle*. 2011/11–12.

[3] Bodnár Gabriella –Kun Ágota–Takács Ildikó (2014): *Oktatói kézikönyv a tehetséggondozásban*. Budapest: Typotex.

[13] McCombs, B. L. –Pope, J. E. (1994): *Motivating Hard to Reach Students*. Washington, DC: American Psychological Association.

[17] Csák Sándor (2010): *Tehetség*.

„Mindenkiben ott él a természetes motiváció a tanulásra, ha nem kell félnie a kudarctól, ha úgy érzi, hogy mindaz, amit tanul, hasznos és releváns számára, és ha tiszteletteljes és támogató kapcsolatban áll tanáraival”. [13] A képző intézmények azzal is *tudják* a tehetséges hallgató motivációját fokozni, ha több csoport- vagy projekt munkát, csoportos tanulási és problémamegoldási gyakorlatot alkalmaznak. Emellett a teljesítmény társadalmi összehasonlításait fel kell váltani az egyéni felismerési és kiértékelési technikákkal, ki kell alakítani az időgazdálkodási készségeket, és lehetőleg mindenkit a saját tempója szerint (→ 1-es számú melléklet 5-ös számú interjúalany) kell tanítani a célirányos erőfeszítés és önmenedzselés kialakítása érdekében. [3]

A tehetséges hallgatók motivációja sokrétű, ami az egyéni, az oktatás tartalmi és intézményi sajátosságait figyelembe véve alakítható. A motivációban az érdeklődés meghatározó fontosságú. A tematikát átgondolva, a tehetséges hallgatók igényeinek, szükségleteinek és képességeinek figyelembe vételével, valamint megfelelő módszerekkel alkalmazva lehetővé válhat az a fajta differenciált tanulás és tehetséggondozás, melynek kulcsa a motiválás lehet.

A DUE jövőbeni tervei között szerepel a középiskolások érdeklődésének felkeltése speciális órák tartásával, szakmai versenyekre való felkészítéssel, szakkörök szervezésével, melyek hozzájárulnak a hallgatói utánpótlás-nevelés biztosításához.

A tehetséges hallgatóra szabott fejlesztés, mentorálás lehetővé teszi számára azt, hogy saját érdeklődése, képességei mentén és saját tempóban és szinten tanuljon, ami arra készíti, hogy önálló döntéseket hozzon, hogy felismerje és majd tudatosan alkalmazza személyes stílusát.

## A tehetség, mint a hallgatói sikeresség záloga

A releváns szakirodalomban a tehetségnek több mint 100 definíciója létezik. Harsányi István klasszikus meghatározása szerint: „*Tehetségen azt a velünk született adottságokra épülő, majd gyakorlás, céltudatos fejlesztés által kibontakoztatott képességet értjük, amely az emberi tevékenység egy bizonyos vagy több területén az átlagosat messze túlhaladó teljesítményeket tud létre hozni.*” [17]

„*Tehetségesnek azok tekinthetők, akik kiváló adottságaik – átlag feletti általános képességek, átlagot meghaladó speciális képességek, kreativitás, – feladat iránti elkö-*

telezettség. alapján magas szintű teljesítményre képesek az élet bármely tevékenységi területén.” [18] Százdi és Hámori szerint „tehetséges az, aki valamiben az átlag fölé emelkedik, valamilyen dologban, amit az emberek fontosnak tartanak, többre képes”.

[19] „A talentum vagy tehetség annyit jelent, hogy valaki az emberi tevékenység egy bizonyos körében széles felfogása, ítélete, szellemi alkotása, tehát mintegy fokozódott lelki ereje által válik ki társai közül. Ha a szellemi működése, főként eredeti alkotás révén oly kiváló, hogy szinte csodálatunkat vívja ki, akkor zseniről beszélünk”. [20]

Czeizel Endre megfogalmazásában „a tehetség potenciát, lehetőséget, ígéretet, reményt, esélyt jelent valamelyik emberi tevékenységi körben olyan kiemelkedő teljesítményre, amely társadalmilag hasznos és/vagy amely megelégedéssel, örömmérséssel, sikerélménnyel járhat elérője számára.” [21]

Az embert azok a dolgok motiválják bizonyos tevékenységekre, így a tanulásra is, amelyeknek személyes jelentősége van az egyén számára. A Dunaújvárosi Egyetem hallgatóinak 60%-a levelező munkarendben folytatja tanulmányait. Saját bevallása szerint a legfőbb motivációt a munkahely megtartásához kapcsolódó tevékenység és eredmények jelentik. A nappali munkarendben tanulmányokat folytatók számára felértékelődik a szakmai gyakorlatok szerepe, melyek során motivátorokká válnak a gyakorlatok vezetői mellett az ipari partnerek delegált közreműködői. Többek véleménye szerint a külső tényezőknek meghatározóbb szerepe van a viselkedés alakításában, hiszen ezek képesek az egyént tartósan ösztönözni a cselekvés elvégzésére. Mások a belső késztetéseket tartják mérvadónak a tanulási motiváció során, azonban a két oldal között meg kell teremteni a harmóniát, a belső késztetéseket meg kell erősíteni külső eszközökkel is.

Az egytényezős (egyfaktoros) elméletek és modellek alapján a tehetség tudományos megközelítése és kutatása a 19. században indult meg és Galton nevéhez fűződik. Tovább lépést jelentett a 20. század elején, hogy egy francia kutatócsoport (Alfred Binet, Theophile Simon és Victor Henri) számos olyan tesztet dolgozott ki mely az összetett szellemi tevékenységek vizsgálatára volt alkalmas. Az 1905-ben kidolgozott Binet–Simon-skála alkalmas volt a kiemelkedő szellemi képességek mérésére is. William Stern, német származású pszichológus, az intelligenciahányados fogalmát ugyanebben az időben alkotta meg. Az első átfogó egytényezős elméletre alapozott tehetségvizsgálatot 1921-ben Lewis Terman indította el (Balogh, 2006). A 20. század második felében a kreativitásvizsgálatok eredményei alapján a tehetség meghatározásában ez a tényező került a fókuszba. Az intelligencia-felfogások közül nagy hatással volt a tehetség értelmezésére Spearman g-faktor-elmélete,

[18] Balogh László <http://tehetseg.hu/balogh-laszlo-mi-tehetseg> (letöltés: 2016. május 16.).

[19] Százdi Antal–Hámori József (2002): A tehetség alapja a kíváncsiság. *Tehetség*. (10. évf.) 2. Pp. 6–7.

[20] Gyarmathy Éva (2006): *A tehetség: fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*. Budapest: ELTE Eötvös.

[21] Czeizel Endre (2004): *Sors és tehetség*. Budapest: Urbis.

[15] Balogh László–Bóta Margit–Dávid Imre–Páskuné Kiss Judit(2006): Tehetséges tanulók intelligenciájának tanulási stratégiáinak motivációjának és szorongásának fejlődése „normál”, illetve „válogatott osztályokban”. *Magyar Pedagógia* 106. 3. 213–229.

[21] Czeizel Endre (2004): *Sors és tehetség*. Budapest: Urbis.

[22] Renzulli J. S. (1978): What makes giftedness? *Reexamining a definition*.

Thurstone mentálisképesség-modellje, Cattellnek a folyékony és a kikristályosodott intelligenciát meghatározó modellje és Sternberg információfeldolgozási modellje; a kreatív képességekre építő modellek közül pedig alapmodellnek számít Guilford és Hoepfner modellje. [15, 21]

## Többtényezős (többfaktoros) elméletek, modellek

A tehetség mibenlétét kutató szakemberek a tehetség összetevőit vizsgálva, rendszerbe foglalva alakították ki többtényezős modelljeiket.

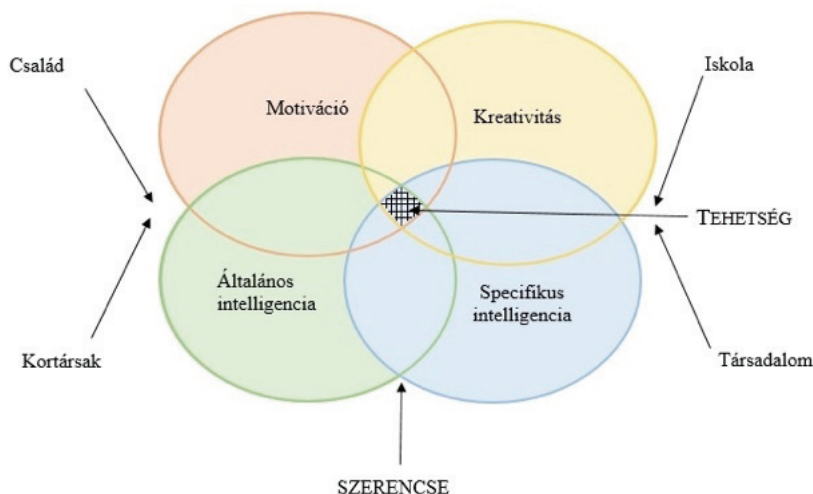
7. ábra. Renzulli–Mönks-modell.



Forrás: [22] alapján szerk. Dósáné, 2016

Az első, alapmodellnek számító többtényezős modell Joseph Renzulli, amerikai pszichológus nevéhez fűződik. A mai napig ez a modell a tudományosan is legáltalánosabban elfogadott, jól értelmezhető megközelítése a tehetség fogalmának. Renzulli három komponenst nevezett meg – *átlagonfeletti képességek, feladat iránti elkötelezettség, kreativitás* – amelyeket az úgynevezett „három körös” modellben vázolt fel.

8. ábra. 4+1 faktoros táltentum-modell.



Forrás: [21 alapján szerk. Dósáné, 2016

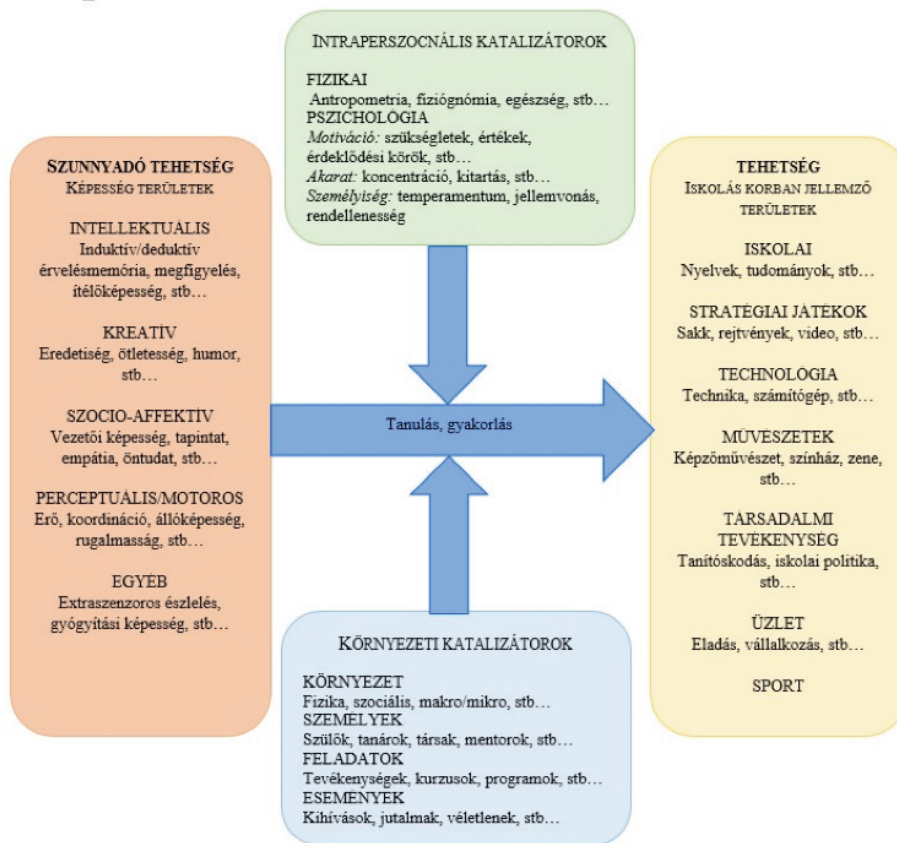
Az összetett modellek közül nagyon fontos megemlítenünk Czeizel nevét, aki a négygyűrűs, 4\*2+1 faktoros táltentum-modellt (8. ábra) írta le, melyben ötvözte a környezeti hatások és a korábban említett genetikai adottságok interakcióját. A tehetség kialakulását ezeknek az eredőjeként következtette, míg a helyzetet bonyolultabbá tette, hogy minden tényezőnek egyesével lehetnek támogató vagy hátráltató hatásai egyaránt.

A külső tényezők a már megismert három csoport mellett Czeizel belevette a társadalom hatását is a modellbe. Egy új tényezőt vezet be, a sorsfaktort. Czeizel szerint mindenkinek meg kell érnie arra, hogy a tehetséges kialakuljon, hogy miként alakulhat az élete az a sorstól függ. [20] Gagné megkülönböztető modellje (9. ábra) két tényezőt különít el egymástól.

[20] Gyarmathy Éva (2006): *A tehetség: fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*. Budapest: ELTE Eötvös.

[21] Czeizel Endre (2004): *Sors és tehetség*. Budapest: Urbis.

9. ábra. Megkülönböztető modell.

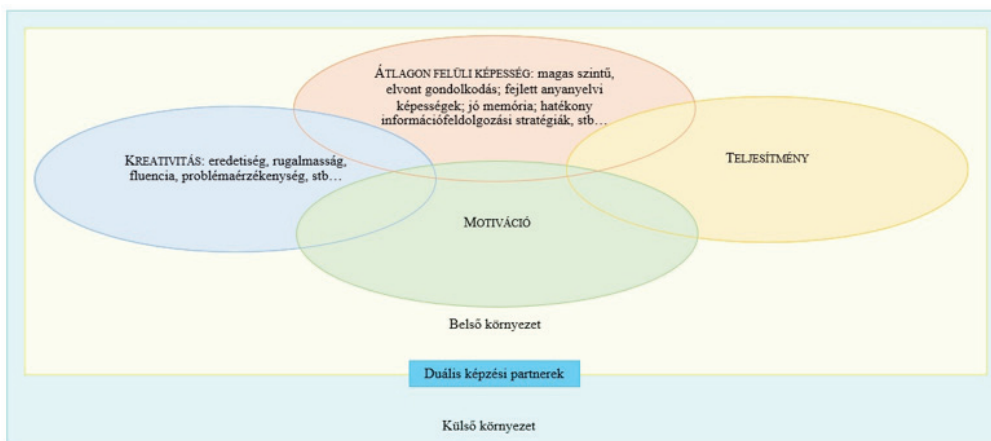


Forrás: Gagné alapján szerk. Dósáné, 2016

Külön kezeli a természetes képességeket és külön a módszeresen fejlesztetteket. Ahhoz, hogy egy jó képesség átalakuljon teljesítménybeli tehetséggé sok tanulásra és gyakorlásra van szükség. Az interakcióból kiderül, hogy míg egy területen való magas szintű teljesítményért több képesség is okozóként tekinthető, addig egy képesség több területen is eredményezhet magasabb teljesítményt. Fontos azonban azt a következtetést is levonni Gagné definíciójából, hogy a kiemelkedő teljesítményt elérők valóban

kiemelkedő képességekkel rendelkeznek, még ha ezt nem is bizonyították mérésekkel, azonban egy kiemelkedő képességű egyén a megfelelő interakciók hiányában nem tud magas szintű teljesítményt elérni. [3]

10. ábra. Gagné elmélete áttűtetve a DUE Tehetség gondozási Programjába.



Forrás: Gagné alapján szerk. Dósáné, 2016.

A különböző modellek megismerése után egyértelművé vált, hogy a külső környezeti tényezők, a képzőintézmény milyen hatással van a tehetség kifejlődésére. Ezzel feltételezünk, hogy az egyetemnek magas színvonalon kell részt vennie a tehetségek gondozásában bizonyíthatóvá vált.

A motiváció a feladat iránti elkötelezettség alapja, a kíváncsiság, a szorgalom, a becsület, az érdeklődés és a kitartás záloga. Motiváció nélkül nincs teljesítmény sem, ami végső soron a tehetség megnyilvánulásának, kiteljesedésének szükséges feltétele. A képességeken túl, a tanulási eredményhez szorgalom, kitartás, akaraterő, azaz motiváció is szükséges. Szorgalom, tevékenységre való készenlét nélkül nem bontakozik ki a tehetség. [3] A DUE az egyetemé válás folyamatában nagy hangsúlyt fektetett a kreativitás kibontakoztatására, a tehetség gondozáshoz kapcsolódó rendezvényein. A tudományos versenyeken való szereplés elősegítéseként tehetségnapjain lehetővé tette kreatív munkák megismertetését, elősegítve ezzel a motivált hallgatók teljesítménymutatóinak javulását.

[3] Bodnár Gabriella –Kun Ágota–Takács Ildikó (2014): *Okta-tói kézikönyv a tehetség-gondozásban*. Budapest: Typotex.

[3] Bodnár Gabriella–Kun Ágota–Takács Ildikó (2014): *Oktatói kézikönyv a tehetség-gondozásban*. Budapest: Typotex.

A hagyományos tehetség fogalmát elsősorban a közoktatás kereteiben megjelenő kutatások határozták meg, a felsőoktatásban használt fogalmát ki kell egészíteni. A felsőoktatás nem annyira a tehetséggondozás kifejezést, inkább a „menedzselést” alkalmazza. A Felsőoktatási Törvény szerint „tehetséges az, aki szellemi potenciáljait, megfelelő társadalmi tőke segítségével, önmaga, és mások, a közösség számára eredményesen megmutatja, hasznosítja.” (Felsőoktatási Törvény, 2011.)

A felsőoktatás célja a tehetséggondozás, menedzselés terültén ennek megfelelően az, hogy kiemelten foglalkozzon a tehetségesekkel. A felsőoktatásba kerülő fiatal bizonyos képességeit tekintve jelentősebb potenciállal rendelkezik, mint más vonatkozásban. A célt erősségei fejlesztésével, megerősítéssel, a gyenge oldalak kompenzációjával éri el. A tehetséges fiatal tudásának, szellemi tőkéjének gyarapításához legkedvezőbb a „kreatív légkör”, mely öntevékeny, kölcsönös bizalom alapuló, szabadságot és autonómiát ad tevékenységében, teljesítményéhez. [3]

A Dunaújvárosi Egyetem duális jellegű képzéseinek megtervezése és megvalósítása során fókuszba helyezte a tehetséges hallgatók lehetőséghez juttatását a vállalközi szférában. Ennek érdekében kötött stratégiai szövetségeket a térségben működő közép- és nagyvállalkozásokkal, (ISD Dunaferri, Hankook Tire, MÁV, GYESEV, BKV, SWICON Zrt., stb...). A duális képzés lebonyolítása sajátos képességekkel rendelkező, motivált és a külső környezet számára „tehetségesnek” ítélt hallgatók számára jelent kitörési pontot. Az intézmény célul tűzte ki a képzésben részt vevő hallgatók számának növelését.

### A tehetséggondozás rendszerszintű megközelítése

A felsőoktatás stratégiájában is megjelenik a tehetséggondozás. A megvalósításban több tényező figyelembevételével kell számolni, mint például a demográfiai helyzet, a munkaerő-piaci igény alakulása, a hallgatói érdeklődés változása, népszerű szakok megjelenése, minőségi követelmények fontossága, érvényesítése, a képzési rendszer átalakítása, az intézményrendszer fenntarthatósága, regionalitás, fejlesztési források, pályázati programok igénybevétele, valamint a kapcsolatok építése, mobilitás a nemzetközi kutatási és oktatási területeken. A felsőoktatás tehetséggondozásának lehetőségei a Felsőoktatási Törvény (2005, 2011) szerint akkor valósul meg, ha a hallgató tehetségének kibontakozását minőségi oktatás, tudományos hallgatókör,



szakkollégium és doktori képzés segíti. Az intézmény lehetővé teszi hallgatói számára a Tudományos Hallgatókörben való kutatómunkát, eredményeinek publikálását, konferenciákon való részvételt. Nagy hangsúlyt fektet a hallgatói utánpótlás-nevelésére, melyet a középiskolákkal való szorosabb kapcsolatok kialakításával valósít meg (híd az intézmény és a középiskolák között).

*A felsőoktatási intézmények feladatai a tehetséggondozásban:*

- A tantervi követelményeket meghaladó teljesítmény nyújtására képes, kiemelkedő képességű és hozzáállású, valamint a hátrányos, illetve a halmozottan hátrányos helyzetű hallgatók felkutatása és
- felismerése, valamint a szakmai, tudományos, művészeti és sport tevékenységének elősegítése (Felsőoktatási Törvény, 2011).

A DUE sajátos módszert választott a tehetséges hallgatók felkutatására, tevékenységük katalizálására. A hallgatói létszám lehetővé teszi a személyes viszony kialakítását a potenciális jelöltek és mentoraik között, így létrejöhetnek egyéni konzultációk is. A kapcsolattartás egyéb szinterei a kurzusok mellett a szakmai napok, workshopok, órai feladatok, házi konferenciák és a szakestélyek.

*A minőségi oktatás feladata:*

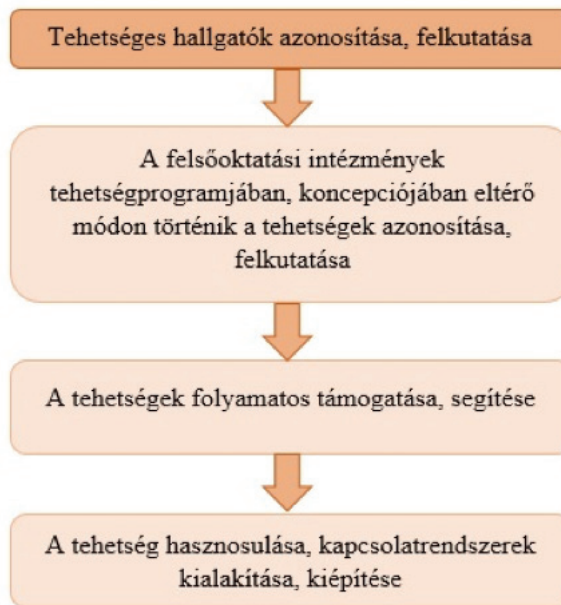
- a kiemelkedő képességű hallgató azonosítása, tehetségének kibontakoztatása, többletkövetelmények teljesítésének segítése,
- oktatói, kutatói utánpótlás,
- hidak építése a kutatómunka és a munkaerőpiac felé.

Az intézmény törekszik a minőségi oktatás fenntartására, ennek érdekében folyamatosan fejleszti infrastrukturális- és személyi állományát egyaránt. A felsőoktatás tehetséggondozása, mint a tehetségek menedzselése magában foglalja azt az igényt, hogy a tehetséges hallgatók, illetve mentoraik ne csak felsőfokú tanulmányaik idejére kapjanak támogatást, hanem a munkaerő-piaci igények kielégítéséhez is. A tehetség menedzselése akkor hatékony, ha sikeresen megtörténik a hallgató munkaerő-piaci igényeinek bemérése, kapcsolatok építése, segítése, valamint a pályaeorientáció, karrier-tanácsadás folyamata. A tehetség menedzselését vállaló felsőoktatási intézmények célkitűzései a következő lépésekben keresztül történnek [3]:

[3] Bodnár Gabriella –Kun Ágota–Takács Ildikó (2014): *Oktatói kézikönyv a tehetséggondozásban*. Budapest: Typotex.

[4] Bodnár Gabriella–Takács Ildikó–Balogh Ákos (2011): *Tehetségmenedzsmen a felsőoktatásban*. Budapest: Génius Könyvek.

11. ábra. Tehetségek beazonosításának menete.



Forrás: Bodnár alapján szerk. Dósáné, 2016.

Intézményenként más és más a tehetségek felkutatásának stratégiája. Az intézmények tehetségkoncepcióik megfogalmazásakor figyelembe veszik azokat a hagyományokat, melyek a korábbi tehetséggondozásukban megjelentek. A Kutató Diákok és Tanárok Szövetsége, a mentor-diák kapcsolat koordinálása, sajátos tehetségprogramok összeállítása mind azt jelzik, hogy az intézmények képzési profiljuk szerint állítják össze munkaformáikat. A felsőoktatás tehetségmenedzselése esélyteremtés a tehetséges fiatalok számára, olyan igénykielégítés, mellyel képességeit a legmegfelelőbb kapcsolati hálóval előnyösen tudja érvényesíteni. A középiskolákban a tehetséggondozás operatív fórumokon történik a Tehetségpontok bevonásával. A legfontosabb feladat a gyengébb képességű diákok felzárkóztatása, képessé tétele a magasabb szintű teljesítmény elérésére, tanulmányi versenyeken való részvételére. A koncepciók többségében arra helyeznek hangsúlyt, hogy a hallgatók megfelelő mentori irányítással kutatómunkát segítve, önálló kutatásba kezdjenek, majd munkáikat publikációval mutassák be. [4]

A tehetségnevelés fókuszpontja a DUE-n, hogy a hallgató vegyen részt tudományos hallgatókörüi tevékenységben is, mely eredménye a tehetséges kutatói és publikációs készséget is igazolja. A koncepciónak fontos része, hogy a tehetségnevelés kiemelt szerepet kapjon az intézmény stratégiájában is, mivel az egyetem oktatói utánpótlásához kiváló lehetőséget nyújtanak a tehetségprogramból doktori képzésbe és oktatói státusba kerüléssel.

A DUE nyerte el a 2017. évi Országos Diákköri Konferencia Műszaki Szekciójának megrendezési jogát. Lehetőséget biztosít a hallgatók számára tudományos eredményeik közreadására a „Dunakavics” elnevezésű online folyóiratában.

A pálya- és karrier-tanácsadás információszolgáltatással, konzultációkkal lehetővé teszi a fiatalok alternatívákhoz jutását, a megfelelő munkahely, munkaköri kiválasztását és megtalálását is.

Az intézményben végzett hallgatók saját bevallásuk szerint a végzést követően hat hónapon belül sikeresen beilleszkednek a munkaerőpiacra (Dunaújvárosi Főiskola Diplomás Pályakövető Rendszer 2015.).

A felsőoktatási intézmények tehetségnevelő programja elsősorban a kutatásban való részvételre helyezi a hangsúlyt.

A párhuzamos, illetve külföldi képzési formák tartalmi, ismereti gazdagodást jelentenek és egy olyan kapcsolatrendszer kialakítását, kiépítését is egyben, mely életút-alakítónak válik. Ezzel megalapozhatjuk a munkaerőpiachoz kerülés sikerét. A Dunaújvárosi Egyetem hallgatóinak aktivitása az Erasmus Programban való részvétel tekintetében kismértékű.

A felsőoktatási intézmények részéről, egyetemi keretek, ösztöndíjak, pályázatok, kedvezmények, cégek, vállalkozók segítségével érhető el mindez. Az „Alumni” (Alma Mater szakosztály) programok a kapcsolatok építésének lehetséges szinterei.

## A tehetségprogramok egymáshoz kapcsolódásának lehetőségei a felsőoktatásban

A felsőoktatási intézmények tehetségprogramjai a képzés sokszínűsége miatt eltérőek, ennek ellenére kapcsolódási pontok fellelhető, és kereshető is.

A „Tehetséghidak Program” azt a célt tűzte ki, hogy a tehetséges fiatalok részt vehessenek különböző országos és külföldi programokon, tanulmányúton.

A program szervezője, koordinátora a MATEHESZ, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. Céljai között szerepel a tehetséghálózat építése a különböző intézmények, programok, tehetségpontok között.

[4] Bodnár Gabriella–  
Takács Ildikó  
–Balogh Ákos  
(2011): *Tehetségme-  
nedzsment a felsőok-  
tatásban*. Budapest:  
Génius Könyvek.

*A hálózat kiépítése lehetővé teszi az intézmények közötti kommunikációt az alábbi témák körében [4]:*

- Tudástranszfer létrehozása az intézmények és régiók között.
  - Tehetségpontok közös pályázatai.
  - Tehetség-életpálya (óvodától-munkaerőpiacig) segítése, mentorálás rendszerének kiépítése.
  - Alumni szerepének hangsúlyozása a tehetséges fiatalok támogatásában.
  - Esélyteremtés: hátrányos helyzet és alulteljesítés a felsőoktatási intézményekben.
- [4]

Az Egyetemen nagy múltra tekint vissza a végzett hallgatókkal való kapcsolat-tartás, melynek elsőszámú fóruma az úgynevezett „Alma Mater Szakestély”. A vég-zett hallgatók bevonása a képzés folyamatába több szinten történik. Jógyakorlatok bemutatása mellett speciális kurzusok tartására, szakértői közreműködésre egyaránt kapnak felkérést a Dunaújvárosi Egyetem végzett hallgatói.

Az intézményekben folyó tehetséggondozás akkor tud hatékonyan működni, ha szervezeti keretet is kap. A Dunaújvárosi Egyetemen a Tehetséggondozó Tanács, mint stratégiai irányító szerv mellett a Tehetséggondozó Munkacsoport, mint ope-ratív irányító szervezet működik.

A legtöbb egyetemen működnek Tehetséggondozó Tanácsok, akkreditált Tehet-séggondozó Centrumok, melyeket kiegészít néhány intéz-ménynek a Külföldi Hallgatókat Segítő Programja, valamint a Karrier Orientációs Program, Tehetség-HÍD Program, magyar-külföldi jó gyakorlatok, stb. Ezek műkö-dése azért fontos, mert hatékonyabban képviselik a tehetségesek, a tehetséggondozás ügyét.

*A DUE-n az alábbi tevékenységek valósulnak meg:*

- kutatói kompetenciák fejlesztése,
- ipari vállalatok és egyetemek közötti átjárási lehetőségek, partnerség kialakítása, megerősítése,
- tehetség, vezetői képességek és szociabilitás fejlesztése,
- tehetség- és személyiségfejlesztés a megváltozott munkaerőpiac megfelelésére.

A tehetségprogramok működésük során az alábbi tevékenységek végzését tekintik elengedhetetlenül fontosnak az érintettek saját bevallása alapján:

**2. táblázat. A tehetségprogramok működésének tevékenységei.**

<b>Programot előkészítő tevékenységek</b>	<b>Operatív tevékenységek</b>	<b>Középiskolákkal kapcsolatos tevékenységek</b>
Helyzetelemzés (hol, milyen területen, hány fő tehetséges hallgatót tudunk megnevezni).	Projektmenedzsment tréning megszervezése, csapatépítés – tehetségnevelés, menedzselés megfogalmazása	Partner-, illetve bázisiskolák (középiskola) kijelölése
Tehetségnevelő Tanács létrehozása	Tehetségprogram bemutatkozása	Helyzetelemzés (hol, milyen területen, hány fő tehetséges hallgatót tudunk megnevezni)
Egyetemi Tehetségnevelési Szabályzat megalkotása	Tehetségkutató, -nevelő táborok szervezése	Középiskolák megkeresése, hallgatók kiválasztása, folyamatos kapcsolattartás beindítása az egyetem és középiskola között
Tehetségterv-program kidolgozása	Szakkollégiumi tevékenységek ösztönzése	A tehetséges hallgatók által beinduló középiskolai hallgatók klubjának megszervezése: cél, bizonyos szakmai szakmák közötti kérdések megvitatása
Karok specifikus igényeinek felmérése, helyzetfeltárás	Tudományos, kutató tevékenység motivációja, fejlesztése	Középiskolai klubok programjainak szervezése, irányítása
A beazonosítás kidolgozása – szempontrendszer összeállítása	Hallgatókonferenciák szervezése, hazai és nemzetközi konferenciákon való részvétel lehetőségének biztosítása	Folyamatos kapcsolattartás a tehetséges középiskolásokkal (feladatok adása levelezéssel bizonyos szakterületeken, azok irányított ellenőrzése, egyetemre, pályaszocializációra felkészítés)
Mentori rendszer kiépítése	TDK-ra felkészítő szemináriumok folyamatos tartása	

Demonstrátori rendszer erősítése	Kutatási tervek megvalósulása	
Megjelölni azokat az oktatókat, doktoranduszokat, akik a karokról kapcsolattartók és munkatársak lehetnek a Tehetség gondozó Tanácsban	Publikáció lehetőségének biztosítása önálló kiadvánnyal	
Hálózati rendszer kiépítése	Hálózati rendszer kiépítése	
Szakmai műhelyek megkeresése, kapcsolatfelvétel	Szakkollégiumok bekapcsolása a tehetségprogramba	
Szakkollégiumok bekapcsolása a tehetségprogramba	Karrier-tanácsadás, szakmai tanácsadás, pályaszocializáció segítése	
Kapcsolatteremtés és -építés a hallgatói tanácsadás területével		

## *Burnout-prevenció – Rezilienciaerősítő program tanárok számára*

### *Alapozó tanulmány*

**Összefoglalás:** Tanulmányunk célja, hogy a felsőoktatásban dolgozó oktatók számára módszertani továbbképzési lehetőséget biztosítson. Ennek érdekében a tanulmány megvizsgálja a 20. és a 21. század tanulásméleteit, részletesen elemzi a legújabb generációk, az Y- és a Z-generáció jellemző sajátosságait és tanulási szokásait. Értelmezi, hogy mit jelentenek a tanulási eredmények a felsőoktatásban, és hogyan lehet ezeket hatékonyan alkalmazni az oktatásban. Az elméleti keret tisztázását a módszertani megalapozás követi: elemezzük az új generációkhoz illeszkedő tanári szerepmegvalósítás jellemzőit bemutatva a HASIT-oktatóval szemben támasztott elvárásokat. Ismertetjük a csoportdinamika szerepét az oktatásban, a kooperatív tanulás főbb jellemzőit és módszereit, valamint kitérünk a projektmunkára és a face-to-face együttműködésen alapuló fejlesztésre. A módszertani felkészítést egy személyiségfejlesztő folyamat – elméleti és gyakorlati megállapítások egyaránt – támogatja, melynek célja a tanárok lelki ellenálló képességének fejlesztése. burnoutprevenációs-program elméleti megalapozása. A tanulmány két tréning vázlatot tartalmaz, mely támogatást nyújt az elméleti alapok gyakorlatba történő átültetéséhez, a képzés lebonyolításához.

**Kulcsszavak:** Konnektivizmus, konstruktivizmus, Y- és Z-generáció, csoportdinamika, kooperatív tanulás, projekt munka, reziliencia, burnout, lelki állóképesség.

**Abstract:** The aim of the paper is to provide further methodological training for teachers and professors working in Higher Education (HE). To achieve this purpose, the paper examines the learning theories that have appeared in the 20th and 21st century, as well as analyses in details the typical features and learning habits of the youngest generations, generations Y and Z. It explains what roles Learning Outcomes (LOs) have in HE, and how they sho-

*Dunaújvárosi Egyetem,  
Társadalomtudományi Intézet*  
E-mail: andras@uniduna.hu

*Dunaújvárosi Egyetem,  
Társadalomtudományi Intézet*  
E-mail: rajcsanyi-molnar.  
monika@uniduna.hu

*Dunaújvárosi Egyetem,  
Tanárképző Központ*  
E-mail: bana@uniduna.hu

*Dunaújvárosi Egyetem,  
Társadalomtudományi Intézet*  
E-mail: balazsl@mail.uniduna.hu.

*Dunaújvárosi Egyetem,  
Tanárképző Központ*  
E-mail: nemeth.istvan@uniduna.hu

*Dunaújvárosi Egyetem,  
Tanárképző Központ*  
E-mail: szabocs@uniduna.hu

*Dunaújvárosi Egyetem,  
Kommunikáció- és  
Médiatudományi Tanszék*  
E-mail: szalaygy@uniduna.hu

[1] Barber, M.–Mourshed, M. (2007): *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey & Company. [http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds\\_School\\_Systems\\_Final.pdf](http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf), magyarul: <http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf> Barber Mourshed 2007 mckinsey.com

[2] Juhász V. (2015): Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők. *Új Pedagógiai Szemle*. 2015/10.

uld efficiently be applied in teaching. The clarified theoretical framework is followed by methodological foundation: the authors of the paper analyse the attributes of new teachers' roles that are adjusted to new generations, as well as they introduce the new expectations towards the so called 'HASIT-teacher' ('SSS-teacher' – SSS means: Project Supporting Students' Success). The paper focuses on the role of group dynamics in teaching, the important features and methods of cooperative learning, and it presents project work and the development that is based on face-to-face cooperation. The methodological preparation is supported by a personality development process – with theoretical as well as practical elements –, the aim which is to improve teachers and professors' psychic endurance, and to theoretically found a burnout prevention program.

**Keywords:** Motivation, motives, motivation models, talented, gifted, models of giftedness, supporting talented and gifted students, student traditions of Selmec, connections to secondary schools, motivational training.

## Bevezető

„Az oktatási rendszer csak olyan jó, mint a tanárok, akik alkotják”, azaz a jó tanár az oktatási rendszer legfontosabb eleme Erre a sommás végkövetkeztésre jut a McKinsey-jelentés. A McKinsey & Company 2006 májusa és 2007 márciusa között az OECD PISA programjában legjobb eredményt elérő iskolarendszerek teljesítményének okait vizsgálta. A 25 ország iskolarendszerére kiterjedő kutatás eredményeit összegző jelentés egyértelműen megfogalmazza, hogy az iskoláztatás minőségét leginkább meghatározó „tényező” a tanár. [1] A nemzetközi kutatások eredményeinek tükrében bátran kijelenthető az is, hogy kevésbé számít az, hogy mit tanít a tanár, sokkal fontosabb az, hogy azt hogyan teszi. [2]

A *hogyan* vonatkozik a tanár szakmai és módszertani felkészültségére, ugyanakkor arra is, hogy milyen lelkiállapotban végzi a munkáját. A (köz)oktatás fejlesztésére irányuló infrastrukturális beruházások, tantervi re-



formok csak annyiban képesek az iskolák hatékonyságát szolgálni, amennyiben a tanárok képesek azt megtölteni szakmai és lelki tartalommal!

Milyen lelki állapotban vannak a tanárok? Külföldi vizsgálatok alapján az európai pedagógusok 60–70%-a tartós stressztől, 30%-a pedig kiégés-szindrómában szenved. [3] Magyarországon erről nincs pontos adat, arról azonban igen, hogy a kiégés elsősorban a fiatalabb (24–40 év közötti) pedagógusokat veszélyezteti és körükben a pályaelhagyás mértéke is nagyon magas (30–40%). [4] Barth (1990) [5] kutatásaiból az derül ki, hogy az öt szolgálati évet betöltő tanárok mintegy 25%-a mutatja a burnout jeleit.

A kiégés-szindrómát a saját személyre, munkára, illetve másokra vonatkozó negatív attitűdök jellemzik. Hatása a savakéhoz hasonló, melyek nemcsak a tárolóedényt tudják tönkre tenni, hanem minden mást is, ami velük kapcsolatba kerül. [6] Egészséges fiatalokat azonban csak egészséges lelkű tanárok képesek nevelni, ezért az iskoláztatás eredményességéért tett erőfeszítések között kiemelten fontos szerepet kell szánni a lelki egészségteremtésnek az oktatásban!

Jelen tanulmány célja a tanárok lelki ellenálló képességét fejlesztő burnoutprevenációs- program elméleti megalapozása. A 2. fejezetben a „kiégés szindróma” szakirodalmában megfogalmazott burnout-meghatározások alapján áttekintést nyújtunk a kiégés tüneteiről és okairól.

A 3. fejezetben összefoglaljuk, hogy a burnout-kutatás milyen rizikótényezőket tárt fel a kiégés hátterében, illetve melyek azok a védőfaktorok, amelyek kedvezőtlen körülmények között is védelmet nyújtanak a kiégéssel szemben. Végül a 4. fejezetben meghatározzuk a „Burnout-prevenció – A tanári reziliencia erősítése” program eredményalapú fejlesztési céljait.

## Mi a Burnout?

A burnout- (kiégési) szindróma fogalmát megalkotó Herbert J. Freudenberger (1974) [7] a kiégést a fáradtság és frusztráció állapotaként határozta meg, amelyet viszonzatlan elkötelezettségek váltanak ki, és ami végül a munkahatékonyság csökkenéséhez vezet.

[3] Lubinszky M. (2013): *A kiégés komplex értelmezése és preventív lehetőségei a pedagóguspályán*. Bölcsészeti- és társadalomtudományi tanulmányok a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar 20 éves jubileumára. Pp. 263–276.

[4] Gáspár et al., (2006): *A személyiség belső feltételeinek és stabilitásának alakulása a pályaszocializáció függvényében*. Budapest: OTKA pályázat.

[5] Barth, A. R. (1990): *Burnout bei Lehrern: eine empirische Untersuchung*. [Dissertation.] Nürnberg: Universität.

[6] Petróczi, E. (1999): A kiégés jelensége pedagógusoknál. *Magyar Pszichológiai Szemle*. 54 (3). Pp. 127–139.

[7] Freudenberger, H. (1974): Staff Burn-out. *Journal of Social Issues*. 30.

[8] Schaufeli, W. B.–Enzmann, D. (1998): *The burnout companion to study and practice: A Critical Analysis*. London: Taylor & Francis.

[9] Maslach, C. Jackson, S. E.–Leiter, M. P. (1986): Maslach burnout inventory. *Consulting Psychologists Press*. 21.

#### A BURNOUT TÜNETEI

Schaufeli és Enzmann (1998) [8] a kiégést „normális” személyeknél a munkával kapcsolatos folyamatos negatív lelkiállapotként írják le. Az állapot jellemzői a kimerültség és a distressz, valamint az ezek következtében megjelenő diszfunkcionális attitűdök és viselkedésformák, a csökkenő személyes hatékonyság és a motiváció elvesztése.

A burnout jelenségnek a fentiekhez kapcsolódóan további három, széles körben elismert tünetét említi a szakirodalom: az érzelmi kapacitás kimerülése, a deperszonalizáció és a csökkent személyes hatékonyság. [9]

A burnout számtalan definíciója közül a fenti meghatározások tartalmazzák azt a közös halmazt, amely valamennyi megközelítésben megjelenik: az érzelmi, szellemi és fizikai kimerülés, a motivációvesztés és a csökkent személyes hatékonyság. Ezt az állandósult érzelmi megterhelést az érintett személy már nem képes kezelni, és ez számára újabb frusztráció és distressz forrásává válik.

Tanárok esetében mindez azzal a következménnyel jár, hogy a tanár nem képes már pozitív érzéseket, tiszteletet és empátiát tanúsítani diákjai iránt és képtelenné válik motiváló tanulási környezet megteremtésére. A burnout fertőzősként terjed tanárról diákra, így a tanulás szabadsága és a fejlődés öröme helyett frusztráció és unalom határozza meg a tanterem légkörét.

#### MIÉRT ALAKUL KI A KIÉGÉS SZINDRÓMA?

A hetvenes években a kutatásokat a pszichoanalitikus megközelítés jellemezte és elsődleges céljuk magának a jelenségnek a leírása volt. A burnout-szindróma meghatározásában a hangsúlyt a krónikus, folyamatos distresszre helyezték, mely kikezdi az ember alkalmazkodóképességét és meghaladja a megküzdő kapacitását.

A nyolcvanas évek a burnout-kutatás empirikus vizsgálati korszaka. Ekkor dolgozták ki a szociálpszichológus Christina Maslach és munkatársai a „Maslach Burnout Inventory (MBI) mérőeszközét, amelyet először a humán foglalkozásúak, később az oktatásban dolgozók kiégés-mutatóinak felmérésére alkalmaztak. A kérdőív megalkotásával Maslach [9] világszerte meghatározó hatást gyakorolt a burnout-kutatásra. Maslach és Jackson (1986) [9] kutatásaik alapján arra a következtetésre jutottak, hogy bár kétségtelenül fontosak a személyi változók a burnout kialakulásában és magyarázatában, a jelenség jobban megragadható a munka-stressz oldaláról.

A kilencvenes évektől teret nyert a felismerés, hogy az egyén a szervezet részeként működik, tehát a kutatásban mind a klinikai, mind pedig a szociálpszichológiai megközelítésnek létjogosultsága és haszna van.

Maslach és Leiter (2001) [10] a kilencvenes évek végén kezdte el kidolgozni elméletét, amelynek alap gondolata az egyén és a munkakörnyezet minél jobb illeszkedése. A munkakörnyezet hat területét jelölték meg – munkaterhelés, kontroll, jutalom, értékek, közösség és fair bánásmód – ahol kulcsszerepe lehet az összeillésnek (matching), vagy össze nem illésnek (mismatching) a burnout kialakulásában.

Barth 1990-es kutatása a kiégés okait a következőkben határozta meg: speciális személyiség, az adok-kapok egyensúlyának megbillenése, sok stressz, nagy megterhelés, érzelmi kimerülés, kevés motiváció a munkában, csökkent teljesítmény-, kismértékű munkahelyi megelégedettség, valamint megromlott kapcsolatok a munkahelyen.

A fenti meghatározások alapján megállapíthatjuk, hogy a szakirodalomban öszszemosódik a határ az okok és a tünetek között. A distressz egyszerre jelenik meg okként is, tünetként is.

Tanulmányunkban a kiégés okait röviden a következőképpen határozzuk meg: a burnout egy komplex tünetegyüttes, amelynek létrejöttét a kiégésre hajlamosító személyiségbeli tényezők és a megterhelő környezeti tényezők kölcsönhatása okozza.

A prevenció szempontjából célravezető a deficitorientált megközelítés helyett arra koncentrálni, hogy mely környezeti és személyiségbeli tényezők megléte jelent védelmet a kiégéssel szemben. A tanulmány célkitűzésének megfelelően a 3. fejezetben a személyiségbeli tényezőket vizsgáljuk alaposabban abból a szempontból, hogy kiégésre hajlamosító, vagy protektív hatásuk van-e.

#### A BURNOUT SOKFÉLE ARCA

A burnoutnak sokféle arca van és jellemzően mind az érintettek mind pedig környezetük számára észrevétlenül fejlődik. A „klasszikus” tünetek, amelyekre már a környezet is felfigyel, igen későn jelentkeznek, ugyanakkor az eredményes prevenció érdekében épp arra van szükség, hogy minél korábban történhessen meg a segítségnyújtás. Az árulkodó jelek korai felismerése érdekében fontos ezért a kiégés lopakodó természetét figyelembe venni!

[10] Maslach, C.–  
Schaufeli, W. B.–  
Leiter, M. P. (2001):  
Job burnout. *Annual  
review of psychology.*  
52 (1). Pp. 397–422.

[11] Freudenberger, H.–North, G. (1992): *Burn-out bei Frauen. Über das Gefühl des Ausgebranntseins.* Frankfurt: Krüger.

Herbert J. Freudenberger és Gail North 1992-ben [11] a burnout-szindróma kialakulását 12 lépcsős ciklikus folyamatként írták le. Az egyes szakaszok az aktuális (élet)helyzettől és a személyiségtől függően különböző intenzitással jelentkezhetnek:

1. A bizonyítani akarástól a bizonyításkényszerig.
2. Fokozott erőfeszítés.
3. A személyes igények elhanyagolása.
4. A személyes igények és a konfliktus elhanyagolása.
5. Az értékrend megváltozása.
6. A fellépő problémák tagadása.
7. Visszahúzóadás.
8. Magatartás- és viselkedésszavarok.
9. Deperszonalizáció.
10. Belső üresség.
11. Depresszió.
12. Teljes testi, lelki kimerültség.

*Bergner (2012: 27–28) a burnout három fázisát különbözteti meg:*

**1. fázis Agresszió és aktivitás:** E fázis meghatározó érzelme a harag, valamint a nélkülözhetetlenség érzése és a türelmetlenség, A viselkedés szintjén megjelenő tünetek a hiperaktivitás, az esti otthoni munka és az agresszió.

**2. fázis Menekülés és visszavonulás:** Ebben a fázisban a félelem határozza meg a lelki állapotot. Állandóan az időhiány és a kudarcérv okozta szorongás, amely fokozatosan a munkakedv elvesztéséhez vezet. A viselkedés szintjén távolságtartás, kudarcérv, a rugalmasság elvesztése és merev szabálykövetés tapasztalható.

**3. fázis Elszigetelődés, passzivitás:** A harmadik fázisra jellemző érzések a motiválatlanság, a magány és a gyámoltalanság érzése. Az e szakaszt kísérő tünetek az elszigetelődés, a pótszerek használata (alkohol, altató, dohányzás), a kedvtelések, hobby feladása, valamint szélsőséges esetben a fokozott suicid veszély.

A burnout-prevencióra, illetve a csoportos érzékenyítésre az első fázisban van lehetőség! A nehézség abból adódik, hogy ezekben a szakaszokban a környezet általában még támogatja is az egyén diszfunkcionális attitűdjeit, hiszen csak az eredményt tapasztalja, és nem lát bele abba, hogy a lelkes munkatárs egyre inkább már csak sa-

ját szükségletei elhanyagolása, és egyre nagyobb erőfeszítés árán képes a tőle szokásos magas teljesítményt nyújtani. Jellemzően ilyenkor még az érintettek számára is fontosabb az önmagukról kialakított „kiváló teljesítő” kép fenntartása, mint saját maguk, ezért nem is jelzik a környezet felé, hogy túlterheltnek érzik magukat. Igyekeznek maguk sem tudomást venni szervezetük intő jeleiről, hiszen ezek csak megzavarják őket megszokott teljesítmény centrikus életvitelükben.

A későbbi szakaszokban egyéni munka javasolt: az eset súlyosságától függően coaching, vagy terápia! Ekkorra az egyén számára már kezelhetetlenül nagy szakadék keletkezik az aktuális énje és én-ideálja között. A tartósan negatív önértékelés következtében sokasodnak a szorongásos és depressziós tünetek. Ezekben a szakaszokban a kialakult állapot eredményes kezelése, valamint a folyamat – tartós – visszafordítása érdekében szükséges az érintett személy önkorlátozó hiedelmeiben gyökerező káros viselkedésformák korrigálása és az egyéni képességeknek megfelelő értékek és attitűdök kialakítása.

#### STRESSZ – DISTRESSZ – DEPRESSZIÓ

A burnout-kutatás szakirodalmában fellelhető sok száz burnout-definíció részben eltérően magyarázza a stressz, a kiégés és a depresszió fogalmait és ezek egymáshoz való viszonyát. [12, 13, 14, 15, 16] Tanulmányunkban az alábbi értelmezést vesszük alapul:

A stressz Selye János (1976) [17] meghatározása szerint emberi létünk, életünk szükségszerű velejárója, a stresszmentes állapot maga a halál. Selye hangsúlyozta, hogy a stressz egyenesen nélkülözhetetlen az élet nehézségeinek leküzdésében és az állandóan változó környezethez való alkalmazkodáshoz. Az „eustressz” szükséges és jó, az alkotóenergia forrása, az eredményes megküzdés hajtóereje. A burnouttal kapcsolatban használatos distressz pedig mindig káros és akkor lép fel, amikor a stresszor meghaladja az egyén megküzdési kapacitását.

Fontos hangsúlyozni, hogy mindig egyéni stresszérzékelésről van szó, még akkor is, ha az egyén stresszérzékelését a munkaszervezeti tényezők és a társas kapcsolatok kontextusában értelmezzük. Bár a szociálpszichológiai kutatások a kiégés kialakulását elsősorban a kedvezőtlen munkakörülményekre

[12] Edelwich, J.–Brodsky, A. (1980): *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions*. 255. New York: Human Sciences Press.

[13] Kovács M. (2006): A kiégés jelensége a kutatási eredmények tükrében. In: *Lege Artis Medicinae Orvoslás és társadalom*. 16. évf. 11. Pp. 981–987.

[14] Petróczy E. (2007): *Kiégés – elkerülhetetlen?* Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.

[15] Salavecz Gy.–Neculai K.–Jakab E. (2006): A munkahelyi stressz és az énhatékonyosság szerepe a pedagógusok mentális egészségének alakulásában. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*. (7). Pp. 95–10.

[16] Schaufeli, W. B.–Leiter, M.–Maslach Ch. (2009): *Burnout: 35 years of research and practice. Career Development International*. Vol. 14. No.3. Pp. 204–220.

[17] Selye J. (1976): *Stressz distressz nélkül*. Budapest: Akadémiai.

[18] Burisch M. (2010): *Das Burnout-Syndrom: Theorie der inneren Erschöpfung*. Heidelberg. Springer.

[19] Horváth Sz. (2015): Pedagógus burnout-prevenciójának lehetőségei. Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola. Karlovitz János Tibor (Szerk.): *Mozgás, környezet, egészség*. Komárno: International Research Institute s.r.o.

vezetik vissza, mégsem jelentenek mindenki számára ugyanezek a munkakörülmények azonos mértékű distresszt!

Lazarus (1968) elméletében a stresszhez való személyes viszonyulás jelentőségét emelte ki és bevezette a *potenciális stresszor* fogalmát. Kizárólag az érintett egyén képes megítélni, hogy egy adott szituációban átélt-e stresszt, illetve hogy milyen mértékű stresszt élt át. Lazarus elméleti modellje a kognitív pszichológiai megközelítésből táplálkozik és a kognitív értékelési folyamat lépéseit a következőképpen írja le: a potenciális stresszorról való találkozáskor az egyén először végrehajt egy elsődleges értékelést, azaz megítéli, hogy számára pozitív vagy negatív jelentőséggel bír-e a stresszor. A másodlagos értékelés során pedig arról dönt, hogy képesnek érzi-e magát arra, hogy az adott stresszorról megbirkózzon. [18]

Minél érettebb és minél nagyobb autonómiával rendelkezik egy személyiség, annál objektívebben képes megítélni a helyzet nehézségét és a saját megküzdési kapacitását! A múltban elszenvedett negatív (érzelmi) tapasztalatok hatására azonban az egyén hajlamos a saját képességeit alulértékelni, a rá váró kihívásokat pedig túlságosan fenyegetőnek. Így a múltbeli tapasztalatok stressz élménye megterheli a jelen szituációt és előrevetíti a jövőbeni kudarc lehetőségét is. Ez tovább fokozza a distresszt, és egyúttal tovább csökkenti az egyén megküzdésre fordítható pszichés energiáit.

A fokozatosan kialakuló és depresszióban végződő burnout pedig ennek az erős és ismétlődő distressznek a következménye.

Minden kiégés vége előtt utóbb a depresszió, mégis létezik depresszió burnout nélkül is. Akin elhatalmasodik saját értéktelenségének érzése, annak belső érzelmi világának instabilitása is elég teher ahhoz, hogy akár a viráglocsolás is leküzdhetetlen feladatnak tűnjön a számára.

#### A BURNOUT MEGÁLLAPÍTÁSÁRA ALKALMAS MÉRŐESZKÖZÖK

A hatékony intervenció érdekében szükség van a kiégettség állapotának a tüneti kép alapján történő minél pontosabb meghatározására.

Horváth (2015: 157–158) [19] összefoglalása alapján a burnout mérésére leggyakrabban használt klinikailag validált mérőeszközök:

A Maslach Burnout Inventory (MBI), amely 3 dimenziót mér: a személy érzelmi kimerültségét, deperszonalizációját és személyes hatékonyságát.

A humán szektorban dolgozók számára (MBI–HSS), valamint az oktatás területére (MBI Educator Survey-, Byrne, 1991, ill. MBI Student Survey) külön kérdőív készült. Magyarországon az MBI–HSS és az MBI–SS validálása történt meg.

Az MBI-hez hasonlóan különböző dimenziók mentén méri a kiégést a Jerabek's Burnout Inventory (JBI: érzelmi kimerülés, általános kimerülés, deperszonalizáció, a munkával kapcsolatos érdektelenség) és a Shirom-Melamed Burnout Measure (SMBM: testi fáradtság, érzelmi kimerülés, kognitív elfáradás); a Farber Inventory of Burnout Subtypes (FIBS) pedig a kiégésben szenvedők különböző altípusait próbálja elkülöníteni.

Mint azt az ismertetett tesztek is bizonyítják, számtalan kísérlet született a tudományos világban arra, hogy a tüneti kép alapján leírhatóvá és mérhetővé tegyék a kiégés-szindrómát. A probléma kezelésének szempontjából azonban nem mindegy-, hogy a tüneti kép kialakulását mi idézte elő. Egy traumatikus esemény (pl. egy közeli hozzátartozó elvesztése), a megterhelő munkakörnyezet (pl. egy kiégett vezető), vagy a tartós distresszt eredményező személyiségbeli tényezők (pl. perfekcionizmus).

Míg az első esetben a konkrét trauma feldolgozására, a másodikban a speciális stresszorról való megküzdése, addig a harmadik esetben az érintett személy hiedelmeinek és megküzdési eszköztárának a felülvizsgálatára és átalakítására van szükség.

## Rizikótényezők és védőfaktorok

### RIZIKÓTÉNYEZŐK ÉS VÉDŐFAKTOROK A MUNKAKÖRNYEZETBEN

Maslach és Leiter (2001) [10] a munkakörnyezet hat területét jelölték meg – munkaterhelés, kontroll, jutalom, értékek, közösség és fair bánásmód – amelyek hatást gyakorolnak az egyén kiégésére. E tényezők megléte védelmet jelent a kiégéssel szemben, míg hiányuk növeli a kiégés veszélyét. Ha ezeket összevetjük Barth (1990) [5] kutatási eredményeivel, akkor az alábbi munkahelyi rizikófaktorokat találjuk:

[5] Barth, A. R. (1990): *Burnout bei Lehrern: eine empirische Untersuchung.* (Dissertation.) Nürnberg: Universität.

[10] Maslach, C.–Schaufeli, W. B.–Leiter, M. P. (2001): Job burnout. *Annual review of psychology.* 52 (1). Pp. 397–422.

[5] Barth, A. R. (1990): *Burnout bei Lehrern: eine empirische Untersuchung.* (Dissertation.) Nürnberg: Universität.

[19] Horváth Sz. (2015): Pedagógus burnout-preven-  
 ójának lehetőségei. Szegedi Tudomány-  
 egyetem, Bölcsészettudományi Kar,  
 Neveléstudományi Doktori Iskola.  
 Karlovitz János Tibor (Szerk.): *Mozgás,  
 környezet, egészség.* Komárno: International Research Institute s.r.o.

[20] Pines, A. (1993): Burnout: an exist-  
 ential perspective. In: Schaufeli, W. B.–  
 Maslach, C.–Marek, T. (Eds.): *Professional  
 Burnout: Recent Developments in Theory  
 and Research.* Pp. 33–51. Washington,  
 DC: Taylor & Francis.

A Burnout kialakulására hatást gyakorló munkakörnyezeti tényezők	Rizikótényezők Barth (1990) kutatása alapján
Munkaterhelés	hosszú munkaidő, extra igénybevétel mellett nagy felelősség, adminisztratív terhek
A kontroll	
A jutalom	alacsony jövedelem, korlátozott karrierlehetőségek, elégtelen megbecsültség érzete
Értékek	
A közösség	
A fair bánásmód	elégtelen intézményi támogatás, hiányoznak a munkateljesítmények mérésének kritériumai

Első ránézésre megállapítható, hogy a tanári pályán több-kevesebb mértékben valamennyi Barth (1990) [5] által megállapított rizikótényező adott!

A rizikótényezők tekintetében rövidtávon a legjobb esetben sem várható jelentős változás. Feltételezhetjük azonban, hogy e rizikótényezőket a kontroll és az önazonosság érzésének megtapasztalása és egy támogató szakmai közösség képes valamelyest ellensúlyozni. Ezt a feltevést látszik igazolni az alternatív iskolákban tapasztalható oldottabb légkör, de ezt a feltevést támasztják alá a tudományos igénnyel lefolytatott kutatások eredményei is:

Pines (1993) [20] és munkatársai kutatási eredményei szerint minél jobb az egyén társas támogatottsága, annál kevésbé hajlamos a kiegészésre. A kutatások alapján egyértelműen protektív faktoroknak tekinthetők továbbá a társas segítség és elismerés, valamint a munkatársi és vezetői támogatás. „Kutatások igazolták, hogy utóbbi hiánya esetén 50 % feletti a kiegészi veszélyeztetettség mértéke. A hatások megfordítva is érvényesek. A vezetőségtől érkező erkölcsi és emberi elismerés az egyik legjelentősebb védőfaktor, még akkor is, ha az elismerés nem tartalmaz anyagi juttatást.” [19]



RIZIKÓTÉNYEZŐK ÉS VÉDŐFAKTOROK A SZEMÉLYISÉGBEN

A kutatási eredményekből nyilvánvaló, hogy a tanári pálya fokozottan próbára teszi a stresszel való megbirkózási készségeket. Gogola (2010) [21] kutatásából kiderül, hogy az általa vizsgált tanárok 48%-a a tanév második hónapjának elejétől már hajlamos a kiégésre és tapasztalja magán a fokozott stressz hatásait testi (kimerültség, fejfájás) és lelki (ingerlékenység) téren egyaránt.

A hazai és nemzetközi kutatási eredmények az egyenlő szintjén rizikófaktorokat csak az életkor vonatkozásában tudták egybehangzóan kimutatni: a burnout elsősorban a fiatalabb (24–40 év) tanárokat veszélyezteti. [4, 5, 22] Abban is egyetértés mutatkozik a kutatók körében, hogy a kezdetben magas szakmai elvárásokkal rendelkező emberek a leginkább veszélyeztetettek a kiégés tekintetében.

A burnout fogalmának megalkotója, Freudemberger is az áldozatkész, elkötelezett és a túlzottan elkötelezett, munkába bonyolódó személyiségtípusokat azonosította a leginkább veszélyeztetettnek. A harmadik általa azonosított személyiségtípus az autoriter, lekezelő személyiség csak látszólagosan áll ellentmondásban az előző kettővel.

Mindhárom típus közös vonásaként felismerhető ugyanis a saját személyiséget és annak valódi szükségleteit elhanyagoló attitűd. Míg az áldozatkész típus saját szükségleteit mások szükségleteinek és elvárásainak rendeli alá, addig az autoriter mások szükségleteit is alárendeli az embertől elidegenedett teljesítménynek, amely önbecsülése ingatag alapját képezi.

Minden kezeletlen burnout vége a depresszió. Aaron Beck (2001) [23] depresszió elmélete szerint különösen veszélyeztetettek azok a személyek, akiket magas diszfunkcionális attitűdértékek jellemeznek.

Ezek a következők:

1. A külső elismerés igénye, azaz az önmagával szembeni elvárás, hogy teljes mértékben megfeleljen a környezet elvárásainak.
2. Fokozott igény a szeretetre, szeretné, ha mindenki elfogadná.
3. Fokozott teljesítményorientáció – önmagától és másoktól is igen nagy teljesítményt követel, szenved, ha nem tud ennek megfelelni.
4. Perfekcionizmus.
5. Irreális elvárások a környezettel szemben.

[4] Gáspár et al., (2006): *A személyiség belső feltételeinek és stabilitásának alakulása a pályaszocializáció függvényében*. Budapest: OTKA pályázat.

[5] Barth, A. R. (1990): *Burnout bei Lehrern: eine empirische Untersuchung*. [Dissertation.] Nürnberg: Universität.

[21] Gogola I. (2010): *A tanári hivatás nehézségei egy kutatás tükrében Acta Beregszásensis*. 2010/1. 127.

[22] Ónody S. (2001): *Kiegészítő tünetek (burnout-szindróma) keletkezése és megoldási lehetőségei. Új Pedagógiai Szemle*. 51. (5). Pp. 80–85.

[23] Beck, A.–Emery, G.–Rush, J.–Shaw, B. (2001): *A depresszió kognitív terápiája*. Budapest: Animula.

[24] Wolin, S. J.–  
Wolin, S. (1993): *The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Rise Above Adversity*. New York: Villard Books.

[25] Czákó E. (2010): *A reziliencia kialakulásában szerepet játszó biológiai háttérmechanizmusok viselkedési aspektusai*. Szakdolgozat. Szeged: Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi kar.

[26] Masten, A. S.–  
Reed, M. G. (2002): Resilience in development. In: Snyder, C. R.–Lopez, S. J. (Eds.): *The handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press. Pp. 74–88.

[27] Czeglédi T. (2012): Reziliens életutak, avagy hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai szemle*. 22(2). 85–110.

6. Omnipotenciaigény: mindenért felelősnek érzi magát, akkor is, ha nem képes a helyzetek megoldására.
7. A külsőkontroll-, külsőmeghatározottság-attitűd. A személy úgy érzi, a helyzetek történnek vele, nem saját maga irányítja sorsát. Ennek ellentéte az autonómia, az önállóságra való beállítottság.

Fontos a Beck által meghatározott hét értékrendszert, beállítódást a kiégésben érintett személyeknél is vizsgálni, mert ezek jelezhetik, hogy csak átmeneti túlvállalás és egyensúlyvesztés áll-e a kiégés hátterében, vagy pedig olyan maladaptív viselkedésminták, amelyek „átprogramozása” csak egyéni coachingban vagy terápiában lehetséges.

Ha az individuális rizikófaktorokról az individuális védőfaktorokra irányítjuk a figyelmet, akkor kiindulhatunk abból, hogy azok a legkevésbé veszélyeztetettebbek, akikre a fenti megállapítások a legkevésbé igazak.

A legbiztosabb individuális védőfaktor a kiégéssel szemben az érett, autonóm személyiség, aki képes saját szükségleteit fel- és elismerni, a határait megvédeni és a környezet kihívásaira rugalmasan reagálni!

A burnout-prevenációjával kapcsolatban megkerülhetlenné válik a *reziliencia* fogalma. A szakirodalomban nincs egységes definíciója a rezilienciának. A különböző reziliencia meghatározások közös vonása, hogy egyfajta lelki rugalmasságot értenek alatta, amely jelentős szerepet játszik az egyén életben való boldogulásában.

A reziliens személyiség legfontosabb jellemzője, hogy a stresszt okozó környezet és a kedvezőtlen körülmények ellenére is képes eredményesen megküzdeni a kihívásokkal. [24]

Sok megválaszolatlan kérdés van a rezilienciával kapcsolatban, az azonban már bizonyos, hogy „biológiailag az intrauterin élet első szakaszában alapozódik meg és a csecsemő- és kisgyermekkorú életévek alatt fejlődik a legintenzívebben, bizonyítottan biológiai alapokon nyugszik és szorosan összefügg a neurális plaszticitás lehetőségével.” [25]

Tehát a reziliencia, mint individuális védőfaktor, velünk született ajándék, részben biológiai örökség, amelyet a felmenőinktől kapunk útravalónak. Ugyanakkor tekinthetjük a rezilienciát egy képességnek is, melynek fejlesztésére a csecsemőkorban és a kisgyermek korban van leginkább lehetőség, de későbbi életkorokban is alakítható és fejleszthető. A rezilienciautalások eredményei hasznos támpontot nyújtanak a reziliens egészségben tartó viselkedésminták kialakításához. [26, 27]

A reziliencia-konceptió a szalutogénézissel (saluto lat.= egészség, genezis görögül = keletkezés) mutat párhuzamot. A szalutogénézis fogalma Antonovsky amerikai-izraeli orvos, nevéhez fűződik, aki az egészség megőrzésének lehetőségeit vizsgálta. Kutatásai fókuszában az a kérdés állt, hogy a hasonló életkörülmények és hatások között élő emberek közül miért képesek egyesek egészségesek maradni, míg mások megbetegszenek vagy meghalnak.

Antonovsky (1997) [28] arra a következtetésre jutott az, hogy milyen hatása van a testi és lelki stressz tényezőknél az egészségre, az a stresszel való egyéni megküzdési módtól függ. Antonovszky kutatásai alapján arra jutott, hogy a fiziológiai immunrendszerhez hasonlóan, létezik egy pszichológiai szinten ható immunrendszer is, amelynek működését az általa „koherencia-érzetnek” nevezett állapot határozza meg. A koherencia-érzet egy bizakodó hozzáállás az élet kihívásaival szemben és kialakulása az alábbi három tényezőtől függ:

- *Érthetőség*, azaz az egyén számára érthetőek élete eseményei. Képes felismerni élete eseményeinek összefüggéseit, személyisége és sorsa kölcsönhatásait.
- *Kezelhetőség*, azaz az egyén tudatában van annak, hogy rendelkezik mindazokkal az erőforrásokkal, amelyek szükségesek ahhoz, hogy megküzdjön az élet kihívásaival.
- *Érdemesség*, azaz az egyén képessége, hogy életének értelmet adjon és érdemesnek érezze magát arra, hogy megvalósítsa az elképzeléseit.
- A reziliencia fejlesztésére irányuló törekvések egyik legfontosabb eleme e három tényező tudatos erősítése!

Antonovsky következtetéseivel összhangban Kopp Mária (2003: 47) [29] kutatásai is azt igazolták, hogy a „kezelhetőség” érzésének elvesztése, egy kontrollvesztett állapot élménye krónikus stresszállapotot okoz, és súlyos egészségkárosodáshoz vezet. Ugyanakkor az „érdemesség” dimenziójával összefüggésben Kopp is megállapítja, hogy akik hisznek az élet értelmében, azok védettebbek egészségügyi szempontból. Ez az egyetlen tényező, amelyik életkortól, nemtől és iskolázottságtól függetlenül nagyon jelentős egészségvédő faktor. *„A legszegényebb rétegekben is azoknak, akik úgy érzik, hogy az életük egy nagyobb terv része, az életüknek van értelme, sokkal jobbak az egészségmutatóik, másképp minősítik a helyzetüket, másképp minősítik a rossz anyagi helyzetüket is.”* [30] Férfiak esetében komoly egészségvédő tényező a bizalom, a kölcsönösség, a civil szervezetben való részvétel, míg a nőknél a vallásosságnak van lényeges szerepe.

[28] Antonovsky, A. (1997): *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: Alexa Franke.

[29] Kopp M. (2003): *Mikor káros a stressz? A stressz szerepe az egészségromlásban. Magatartástudomány Hippocrates*. V/1.

[30] [www.google.hu/#q=kopp+maria+krónikus+stressz+állapot](http://www.google.hu/#q=kopp+maria+krónikus+stressz+állapot)

[22] Ónody S. (2001):  
Kiegészítő tünetek  
(burnout-szindróma)  
keletkezése és meg-  
oldási lehetőségei. *Új  
Pedagógiai Szemle*. 51.  
(5). Pp. 80–85.

## Rezilienciaerősítő tréning tanárok számára

### A KÉPZÉS KONCEPCIÓJÁNAK ELMÉLETI ALAPVETÉSEI

A burnout, nem klinikai diagnózis, amelyet egy orvos megállapíthat, és amelyre van egy mindenki számára hatásos gyógymód. Olyan komplex tünetegyüttesről van szó, amelynek létrejöttében egyaránt szerepet játszanak a kiegészítő hajlamosító öröklött biológiai és pszichológiai adottságok és az egyén számára megterhelő környezeti hatások. Röviden: a kiegészítő azért alakul ki, mert az egyént tartósan olyan hatások érik a környezet részéről, amelyek meghaladják a lelki ellenállóképességét és felemésztik a pszichés energiáit.

Ónody (2001) [22] a burnout-prevencióban is megkülönböztet primer, szekunder és terciér prevenciót. A primer prevenció célja az általános és a személyes motiváció. A szekunder prevenció célja a pszichoedukáció, valamint beavatkozási stratégiák és technikák biztosítása a segítő részére. A terciér prevenció már krízisintervenció, amely az egész személyiséget érinti és csak egyéni coaching vagy terápia keretén belül alkalmazható eredményesen. A burnout-prevenációs tréning Ónody klasszifikációját alapul véve primer és szekunder prevenció, amelynek esetünkben a legfőbb célkitűzése a reziliencia erősítése.

### RENDSZERSZEMLELETŰ MEGKÖZELÍTÉS

A kiegészítő társadalmi és gazdasági szempontból is nagy jelentőséggel bíró szociálpszichológiai jelenség. Rendszerszintű problémáról van szó, amelynek megértése és kezelése rendszerszemléletű megközelítést igényel, és amelynek hatékony és hosszú-távon tartós megoldása csak az egyéni, a szervezeti és a társadalmi szintek együttes kezelése révén érhető el!

A tanári célcsoport részére készülő prevenció program kidolgozása során az egyénre irányuló megközelítés releváns. Ezzel együtt nélkülözhetetlen az egyéni-individuális, az interperszonális, a szervezeti és a társadalmi-kulturális szintek kölcsönhatásainak a megértése ahhoz, hogy ki-ki a maga számára eldönthesse, hogy milyen apróbb változtatásokkal érheti el a saját egyéni szintjén a legnagyobb pozitív változást.

*Egyénre irányuló és differenciált megközelítés*

Bár a kiégés rendszerszintű probléma, amelynek hosszú távon is eredményes kezelése csak az egyéni, a szervezeti és a társadalmi szintek kölcsönhatásainak megértése és együttes kezelése révén lehetséges, rendkívül fontos az is, hogy ne tévesszük szem elől az egyén felelősségét sem saját testi és lelki egészségének megőrzésében. Az ember nem egy tárgy, ami bizonyos terhek súlya alatt automatikusan összeroskad. Tény, hogy egy egészséges rendszerben könnyebb egészségesnek maradni, míg egy kevésbé egészségesen működő rendszer megterhelőbb környezetet jelent valamennyi érintett számára. Ugyanakkor az egyének diszfunkcionális működésének szinergiája eredményezi szervezeti szinten is azt a diszfunkcionális működést, ami valamennyi érintett számára a szükségesnél is több megterhelő helyzetet eredményez!

E negatív spirálból mutat kiutat az egyénre fókuszáló megközelítés, amely az egyén erőforrásaira és rezilienciája erősítésére helyezi a fő hangsúlyt.

A burnout-prevenció, vagy a már kialakult kiégés eredményes kezelésének további alapfeltétele a differenciált megközelítés. A burnout-prevenciót szolgáló rezilienciaerősítő tréning során különös hangsúlyt kell helyezni az önismereti munkára és az önreflexióra, hogy a résztvevők képesek legyenek a minél pontosabb és őszintébb öndiagnózisra! Önmagában egy kitöltött burnout-kérdőív eredménye nem értelmezhető, ezért fontos az egyéni élettörténetek és megélések vizsgálata is a hatékony prevenció érdekében. A tesztek ebben segíthetnek, támpontot nyújthatnak, de a miértekre nem adnak választ. És ahogy a válaszok, úgy az adott személy számára legalkalmasabb megoldások is mindig egyediek.

A prevenció szempontjából célravezető azt a kérdést az előtérbe helyezni, hogy melyek azok a személyiségbeli tényezők, és működési módok, amelyek védetté teszik a személyt a kiégéssel szemben. Az általánosan megfogalmazott reziliens viselkedésminták hasznos iránymutatást nyújtanak arra vonatkozóan, hogy milyen viselkedésbeli célokat fogalmazzanak meg a résztvevők rezilienciájuk megőrzése, illetve fejlesztése érdekében. Ugyanakkor fontos a differenciálás is, azaz annak a tudatosítása, hogy mindenkinek más utat kell megtennie a viselkedés szintjén megfogalmazott célok eléréséig.

*Az alábbi példa jól illusztrálja differenciáló megközelítés szükségességét:*

A tanári pályán nehéz határt szabni az igényeknek és elvárásoknak, és az adok-kapok egyensúlya könnyen megbillen. Nem mindegy azonban, hogy milyen okok állnak a háttérben annak, hogy valaki esetenként személyes szükségleteit is háttérbe szorítva tegyen eleget a vele szemben megfogalmazott – sokszor irreálisan magas – elvárásoknak.

Egy érett, autonóm személyiségnek, aki tudatosan választja a tanári hivatással járó kihívásokat és önmagán, szeretettel végzi a munkáját, annak egyszerű praktikák, kommunikációs és relaxációs technikák elsajátítására van szüksége ahhoz, hogy életidejével és energiájával jobban tudjon gazdálkodni és képes legyen hosszútávon is önmagával és környezetével egyensúlyban maradni.

[31] Mérő L. (2010): *Az érzelmek logikája*. Budapest: Tercium.

[32] Damasio, A. (1996): *Descartes tévedése*. Budapest: Adu Print.

[33] Melzack, R. (2001): Pain and the Neuromatrix in the Brain. *Journal of Dental Education*. Volume 65. No. 12.

Ezzel szemben mindazok számára, akiket magas diszfunkcionális attitűdértékek (pl. perfekcionizmus, külső kontroll) jellemeznek, csak a maladaptív viselkedésmin-ták korrigálása jelent valódi és tartós megoldást.

### *Biológiai és neurobiológiai megközelítés*

Már Epiktétosz, sztoikus görög bölcselelő is úgy vélte, hogy az embert nem maguk a dolgok, hanem az a mód zavarja meg, ahogyan a dolgokat látja. Az Aaron Beck nevéhez fűződő kognitív viselkedésterápiás megközelítés ugyancsak abból indul ki, hogy az emberek szemléletmódja és hiedelmei alapvetően meghatározzák az érzelmi reakcióikat és a viselkedésüket.

A legújabb neurobiológiai kutatások tükrében úgy tűnik, ez éppen fordítva van. Az első elméletet az érzésekről egymástól függetlenül és szinte egy időben, William James amerikai és Carl Lange dán pszichológus fejtette ki. A James–Lange-elmélet szerint az érzelmeket a test fiziológiai állapotai keltik. A James–Lange-elmélet azt állítja, hogy egy fenyegető helyzetben először jön létre a testi állapot (izmok összehúzódása, szívritmus hirtelen megugrása, testi éberség növekedése és a futás), ami kiváltja a félelmet. Vagyis a testi állapot az oka az érzésnek. [31]

Az Antonio Damasio (1996) [32] portugál viselkedésneurológus által kifejtett szomatikusmarker-elmélet magyarázatot ad arra, hogy az érzelmek hogyan befolyásolják a viselkedés alapját képező gondolkodás mechanizmusát. Egy-egy helyzetben az átélt testi-fiziológiai állapotaink és érzéseink asszociálódnak egy helyzettel. Az ilyen állapotok – egyfajta lenyomatként – eltárolódnak az agy bizonyos hálózataiban. Ezt nevezi Damasio szomatikus markernek. A szomatikusmarker-elmélet azt állítja, hogy testi szinten őrizzük azokat az emlékeket, amelyek konkrét cselekvési helyzetekben megmondják, hogy merre várnak jó élmények és merre van veszély vagy fájdalom.

Damasio elméletét teszik még érthetőbbé Ronald Melzack (1990) [33] fantomjelen-séggel kapcsolatban folytatott neurobiológiai kutatásainak eredményei.

Melzack kutatócsoportja bizonyította egy neuromatrix-hálózat létezését az agy-velőben, ami a testképviselő teljes érző és mozgató vetülete. A neuromatrix veleszületett, az emberi genomban rögzült bonyolult szerkezet. Az agyi neuromatrix biztosítja a testvázlat egységes jellegét, működése révén az önkép integráns egészet alkot. A genomban adott, örökölt hálózat az érzékelési tapasztalat révén szüntelenül

tanul, módosul, gazdagodik. Pl. a pánik neuromatrixa veleszületett. Senkinek sem kell elmagyarázni, hogy milyen testi tüneteket kell produkálnia, pl. ha pánikba esik. Ehhez a veleszületett neuromatrixhoz kapcsolódik a tanult neuromatrix, azaz hogy milyen eseményhez, helyzethez kapcsolódik a pánik. E két neuromatrix összekapcsolódik és a tanult neuromatrix bármelyik eleme előidézheti a pánik neuronális folyamatait. A környezet ingereinek az észlelése és az ingerekre adott válasz először nem tudatos, hanem ösztöni és testi szinten történik, majd az agy megfigyeli, hogy mi történik a testben a neuronális folyamatok következtében. Ez a testérzet határozza meg az aktuális helyzet tudatos észlelését és a cselekvési lehetőségeket.

Ebből következik, hogy automatikus reakcióinkat a veleszületett és a szocializációnk során tanult neuromatrixok határozzák meg. Automatikus reakcióink tehát a testből jönnek, így a test bevonása nélkül ezekben csak sokkal lassabban, vagy egyáltalán nem megy végbe tartós változás. E szemlélet alapján tehát a krónikus testi és lelki fájdalom gyógyítása akkor lesz sikeres, ha a terápia eléri a kialakult sémák, agyműködési mintázatok megbontását és átalakítását. Ezt eredményezi többek között az imaginációs technikákkal ötvözött kognitív viselkedésterápia, valamint a bilaterális agyfélteke stimuláció alkalmazása.

A burnout-prevenációs tréning során ezért ajánlott a testtudatosságot erősítő test- és érzelemorientált gyakorlatok, valamint a stressz-szint csökkentésére alkalmas technikák az alkalmazása!

A burnout-prevenációs tréningek során általában az alábbi egyénközpontú intervenciókat alkalmazzák: pszichoedukáció, adaptív coping és kommunikációs stratégiák, relaxációs módszerek, kognitív viselkedésterápia (CBT). Az egyes intervenciók hatékonyságával kapcsolatban Horváth megállapítja, hogy „a pedagógus burnout kezelése vonatkozásában a szakirodalomban igen kevés tudományos igénnyel elvégzett randomizált és/vagy kontrollált beavatkozással találkozhatunk.” Horváth (2015: 164–165) [19] szakirodalmi áttekintése nyomán az alábbi intervenciók hatékonyságát sikerült eddig igazolni: Kognitív viselkedésterápia, valamint a mindfulness alapú stressz-csökkentő technikák. A test- és érzelemorientált intervenciók hatékonyságvizsgálatára még nincs utalás a szakirodalomban, hatékonyságukat csupán több ezer coaching óra személyes tapasztalatával tudjuk igazolni. [34]

Végül, de nem utolsó sorban: az egyén számára leginkább gyógyító és fejlesztő intervenció a személyes odafordulás és az empatikus megértés, amely nem kísérel meg kategorizálni, hanem elfogadja, hogy az emberi lélekre nehezedő terhek épp oly egyediek, mint a terhek hordozását segítő megoldások!

[19] Horváth Sz. (2015): Pedagógus burnout-prevenációjának lehetőségei. Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola. Karlovitz János Tibor (Szerk.): *Mozgás, környezet, egészség*. Komárno: International Research Institute

[34] Pusztai E.–Szalay Gy.: *Coaching jegyzőkönyvek 2011–2016*. – kézirat.

[35] Burisch, M. (2010): *Das Burnout-Syndrom: Theorie der inneren Erschöpfung*. Heidelberg, Springer.

### *Jövőorientált és megoldásközpontú megközelítés*

A burnout-prevenció és kezelés szempontjából fontos az önismeret elmélyítése, az őszinte és tudatos önreflexió. Ugyanakkor elkerülendő a téma deficit-orientált megközelítése!

Fontos, hogy a burnout-prevenációs tréning a résztvevők figyelmét az erőforrásaikra és a fejleszhető ellenállóerőre irányítsa! A gyakorlatok során lehetővé kell tenni, hogy a résztvevők olyan egyszerű és a gyakorlatba gyorsan átültethető módszereket és technikákat – pl. feladatorientált és érzelemközpontú coping stratégiák [35] – sajátítsanak el, amelyek révén önállóan is tovább fejleszthetik stresszkezelési és a probléma megoldási készségüket.

Lazarus és Folkman (1984) a megküzdési stratégiák két formáját különítette el: a problémára, valamint az érzelemre irányuló megküzdést. Problémaközpontú megküzdést akkor feltételezünk, amikor a személy egy speciális helyzetre vagy problémára összpontosít, és megkísérli azt a jövőre nézve változtatni, vagy azt elkerülni. Érzelemközpontú megküzdésről akkor beszélünk, amikor az egyén a stressz helyzethez kapcsolódó érzelmi reakcióit igyekszik kezelni.

#### A REZILIENCIAERŐSÍTŐ PROGRAM FEJLESZTÉSI CÉLJAINAK EREDMÉNYALAPÚ MEGFOGALMAZÁSA

A tréning célja általános érzékenyítés és szemléletformálás a burnout-prevenció és a lelki ellenállóképesség erősítésével kapcsolatban. Nem reális célkitűzés arra törekedni, hogy egy heterogén összetételű résztvevői csoport minden tagja a tréning végére konkrét megoldást kapjon a saját egyedi problémájára. Célunk olyan elméleti tudásanyag és önfejlesztési technikák átadása, melyek birtokában a képzés résztvevői képesek saját egyedi problémájuk minél pontosabb és konkrétabb meghatározására, és a képzést követően rendelkeznek mindazon ismeretekkel a hatékony intervenciók technikáinak vonatkozásában, amelyek segítségével egyedül, vagy szakember bevonásával képesek a lelki ellenálló képességüket erősíteni, a kiégést megelőzni, vagy a kiégés folyamatát visszafordítani.



A képzés meghatározó elemei az önismereti munka, a testtudat fejlesztése, a szakmai önreflexió, valamint a stressz kezelésére alkalmas technikák elsajátítása és gyakorlása. E megfontolások alapján a következő eredményalapú fejlesztési célok kerültek meghatározásra:

*A tréning elvégzését követően a résztvevő tanár*

1. képes tudatosan azonosítani testi, érzelmi, kognitív és interperszonális szinten a kiégés korai tüneteit (öndiagnózis),
2. képes azonosítani saját – munkával kapcsolatos – önkorlátozó hiedelmeit,
3. képes azonosítani saját maladaptív viselkedésformáit,
4. képes felismerni és azonosítani azokat az erőforrásait, amelyek segítik a munkájával járó kihívások eredményes kezelésében,
5. ismeri a stresszkezelés problémaközpontú és érzelemközpontú technikáit, és képes a személyiségének és helyzetnek legalkalmasabb technikát kiválasztani és azt eredményesen alkalmazni,
6. ismeri a szalutogenezis elméletét és képes azt saját életével és tanári szerepével összefüggésben értelmezni,
7. ismeri a reziliencia-koncepciót és képes azt saját viselkedésformáival összefüggésben értelmezni,
8. ismeri a reziliens viselkedésmintákat és képes azokat azonosítani, amelyeket már eredményesen alkalmaz,
9. képes azonosítani és meghatározni azokat a készségeket és kompetenciákat, amelyeket fejlesztenie kell rezilienciája erősítése érdekében,
10. képes felismerni és azonosítani azokat a készségeket és kompetenciákat, melyek fejlesztéséhez szükséges szakember segítségét igénybe vennie.

## Kitekintés

Carl Rogers nyomán Klein (1984) [36] a helyes pedagógusi attitűd legfontosabb elemeinek a kongruenciát és elfogadást, valamint az empátiát tartja, amivel a tanár észleli a diákban lejátszódó folyamatokat. A túlterhelt, vagy kiégett tanár erre képtelen.

A burnout-prevenációs program eredményeképpen a résztvevő tanárok fokozottabb tudatossággal és szélesebb eszköztárral felvértezve térnek vissza az oktatásba.

[36] Klein, S. (1984):  
*A tanár mint a  
tanulók személyiségfej-  
lődésének serkentője.*  
Szeged: Juhász Gyula  
Tanárképző Főiskola.

Ez egy fontos, ám nem elegendő lépés a mentális egészségteremtés felé az oktatási intézményekben. Az érzékenyítés fázisát követően szükség van további olyan, a tanárok számára attraktív, elérhető és időben a mindennapjaikba beilleszthető programokra, amelyek keretében lehetőségük nyílik legfontosabb munkaeszközük, a személyiségük ápolására, a feltöltődésre és a fejlődésre.

A kiegyensúlyozott és érett személyiségnek természetes megnyilvánulási módja az empátia, az előítéletmentesség és az erőszakmentes kommunikáció, tehát az a mód, ahogyan egy tanár a legépítőbb módon tud odafordulni a gondjaira bízott diákokhoz. *Ez az a biztos fundamentum*, amire a közoktatás eredményességéért tett intézkedések kockázat nélkül ráépülhetnek!

## „Mindenki másképp csinálja”

**Összefoglalás:** Az emberi kapcsolataink, az interakcióink színvonala, kommunikációs „szokásaink” alapvetően kultúránk által meghatározottak. Társas viselkedésünk olyan tradíción alapszik melyet utódainknak meghatározott kommunikációs kapcsolatokon keresztül hagyományozunk. Ezek túlnyomó része szimbolikus jellegű, így válik érzékelhetővé és láthatóvá. A világ számos területén léteznek azonos, érthető, ugyanakkor eltérő és mások számára nehezen értelmezhető szokások.

**Kulcsszavak:** Emberi kapcsolatok, interakciók, kommunikációs szokások, kommunikációs kapcsolatok.

**Abstract:** Our human relationships, the quality of our interaction, our communicative “habits” are basically determined by culture. Our social behavior is based on a tradition that we impart to our children through certain communication relationships. Most of these are symbolic, that is how they become visible and perceptible. There exist shared, intelligible, and at the same time different and challenging habits in many parts of the world.

**Keywords:** Human relationships, interactions, communicative habits, communication relationships.

\* *Dunaiújvárosi Egyetem,  
Társadalomtudományi Intézet*  
E-mail: tokaji.ildiko@unidu-  
na.hu

[1] Lotman, J. (1973): *Szöveg, modell, típus*. Budapest: Gondolat.

[2] Mead, M. (2005): A teljes kommunikációs folyamat tanulmányozásának viszonytagságai. In: Szépe György–Horányi Özséb (Szerk.): *A jel tudománya / Szemiotika*. Budapest: General Press. Pp. 255–264.

[3] Geertz, C. (1997): *Az értelmezés hatalma*. Budapest: Századvég.

A nyelvi, és nem nyelvi kommunikáció az emberi társadalom meghatározó, összetartó jelensége, a kultúra legfontosabb hordozója. A kommunikációban a fő hangsúly a kultúrán, a kultúra közvetítésén van. Lotman (1973) [1] meghatározása szerint a kultúra nem örökletes információk rendszere, hanem azok szervezési és tárolási módja. Egy adott társadalom kulturális színvonala összefügg a kommunikációs folyamataival: a nyelvekkel, a különféle jelrendszerekkel, a szokásokkal, és a viselkedési módokkal. Vagyis a társadalomról, annak fejlettségéről sokat elárul, hogy mennyire gazdag jelekben és szimbólumokban, és azok milyen mértékben szolgálják a kommunikációt. A kultúra elemei nemcsak információt, ismereteket közvetítenek, hanem meghatározzák, valamint irányítják az egyén és a csoportok kultúraspecifikus viselkedési és vélekedési módját a különféle helyzetekben.

Az emberi kapcsolatok színvonala az interakciókon érhető tetten. Azt, hogy társainkkal milyen módon érintkezünk, kezdeményezünk kommunikációs kapcsolatot, meghatározza a szocializációnk. Ezt támasztja alá Margaret Mead (2005) [2], amennyiben a kultúrát az emberi viselkedés olyan szerzett formájának tekinti, melyet a közös tradíció által egyesített személyek csoportja ad át utódainak. A kultúra célja tehát olyan szabályrendszer megismertetése, amelyben a szervezett világ biztosítja a normák betartását, meghatározza, hogy mi a jó, a helyes, az illő, a szép, és mi a rossz, a helytelen, az illetlen. A bevéssődött, beidegződött tudás az adott kultúra tagjainak speciális képessége, generációk során alakul ki, s többnyire nincs szabályozva írott formában, csupán a gondolkodási szokások, a mentális modellek, a nyelvi paradigmák vezérlik érzékelésünket. Geertz kiemeli, hogy „a kultúra a szimbólumokba ágyazott jelentések történetileg átörökített modelljét, szimbolikus formában örökölt eszmék rendszerét jelenti, amelyeknek a közvetítéséhez az emberi kommunikáció tartozik, megőrizve önmagát, és kifejlesztve az életre vonatkozó ismereteit és viselkedésmódjait.” (Geertz, 1997) [3]

## A társas viselkedés

A társas kapcsolatok, a társasági viselkedési módok velejárója és meghatározója az adekvát kommunikáció. Közhely, hogy társadalomban élve *nem lehet*

*nem kommunikálni*, vagyis minden ingerre reagálunk valamilyen jelzéssel, mert a kommunikáció nem csupán társadalmi, hanem egyéni, pszichikai szükséglet is. Nyelvi és kommunikációs szocializációnk során mindannyian különböző hatásoknak vagyunk kitéve, hiszen különböző nyelvhasználati szokásmintákat és egészen más viselkedésmódokat tapasztalhatunk normaként. Az udvariassági szokásainkat meghatározza az a tény is, hogy maga a család, etnikai, nyelvi stb. szempontból milyen környezetben él, illetve hogy a környezet hogyan viszonyul másokhoz.

A behaviorizmus vizsgálja azt, hogy a környezeti ingerek, az interakciós partnerek viselkedése mennyiben befolyásolják az adott választ. A vizsgálatok abból indulnak ki, hogy egyes ingerek változást idéznek elő a szervezetben, és ezekre korábban elsajátított minta alapján válaszolunk, tehát bizonyos külső események vagy ingerek automatikus válaszokat váltanak ki belőlünk. A társas viselkedésünk módja egyértelműen tanulás, illetve utánzás alapján alakul ki, tehát a környezet befolyásolja, a minta, illetve a szocializáció meghatározza a módját. Nem véletlenül jegyzi meg Georg Herbert Mead (2001) [4], hogy az emberek annak megfelelően viszonyulnak másokhoz és az őket körülvevő tárgyakhoz, ahogyan azokról gondolkodnak. A szimbolikus interakcionizmus elmélete szerint a megfelelő ösztönzés és a szimbólumrendszerek hatására fejlődik ki a gondolkodásunk. Arra is képesek vagyunk, hogy átvegyük mások szerepét, ami befolyásolja viselkedésünket. Ennek különösen az interkulturális kapcsolatokban van jelentősége, amikor az udvariassági formulákat „utánozzuk” oly módon, hogy az viselkedésünkben változásokat idéz elő, bizonyos helyzetekre bizonyos fajta válaszokat tanulunk meg. Az emlékezés teszi lehetővé az alkalmazkodást az adott szituációhoz. Az emlékezetünk bonyolult konstruktív folyamat, amely során az elraktározott következtetések és sztereotípiák befolyásolnak bennünket.

## Az udvariasság

Az eddigiekből egyértelműen következtethetünk arra, hogy a kommunikáció mind az emberek együttélésének, mind pedig a személyiség kialakulásának lényegi feltétele. A társadalmi csoportok közös tevékenysége kommunikatív folyamatok által megy végbe, az egyén pedig az emberi kapcsolatokban a kommunikáció révén szocializálódik. Az emberek beleszületnek valamilyen közösségbe, és ott szocializáció-

[4] Mead, G. H. (2001): In: Em Griffin: *Bevezetés a kommunikációelméletbe*. Budapest: Harmat.

[5] Blumer, H. (2000): A társadalom, mint szimbolikus interakció. In: Felkai Gábor –Némedi Dénes–Somlai Péter (Szerk.): *Szociológiai irányzatok a XX. században*. Budapest: Új Mandátum. Pp. 323–331.

juk során elsajátítják a szokásokat, az életmódot. Ez meghatározza azt is, hogy milyen jeleket használnak kommunikációjukhoz.

Az udvariassági szabályokat, melyek jó része íratlan szabályként jelenik meg életünkben, fizikai és szociális észlelés folyamatában ismerjük meg. A szociális tanulás folyamata az emlékezetünkben előhívott előzetes mintákkal összevetve értelmezi az adott emberi viselkedést. Az udvariasság társadalmi produktum, ezért az, hogy mit tekinthetünk udvariasnak koronként és társadalmi csoportként illetve szubkultúraként eltérően értelmezhető.

Az udvariassági cselekedeteink egy része szimbolikus jellegű, Blumer (2000) [5] feltevése szerint a szimbólumok értelmezése a gondolkodási sémáink hatására módosul.

Ha másik kultúra tagjaivá válnak, akkor tudtukon kívül jelet adnak „kívülállásukról”. Ugyanis sok mindent jelként érzékelünk, és felfigyelünk az eltérő megnyilvánulásokra.

Alapvető emberi szokás a köszönés, ugyanakkor egyes szituációkban néha elbizonytalanodunk azon, hogy és mit és hogyan illik. Máshogy illik és kell köszönni különböző korú, nemű embereknek és az sem mindegy, hogy milyen kultúra tagja az interakciós partnerünk. A gesztusok szándéktalan része, amellyel az érzelmeket, a gondolkodást fejezzük ki konvención, hagyományon alapulnak.

Más részük azonban szándékos: pl. a fej- és kézmozdulatok, melyek java része nemzetközi! Beszédünk során a kultúránknak megfelelően gesztikulálunk (legyintés, szemmeresztés, mosoly stb.).

Azt gondolnánk, hogy ezek a nem verbális gesztusok kötelező velejáráói a beszédnek, azonban ezeket a mozdulatokat is a nyelven keresztül értjük meg, és fordítjuk le jelentésüket! (Még lépteink ritmusa is érzelmet fejez ki!)

Az egyes kultúrák által kifejlesztett udvariassági szokások nem tekinthetők állandónak. Hat rájuk a (megszólításokban is tapasztalható) nyelvi változás, a társadalmi fejlődés, az interkulturális kapcsolatok élénk jellege, melyek részben a médián keresztül fejtik ki hatásukat.

Ma a tömegkommunikáció korában élünk. Minden gyors és gyökeres változáson megy keresztül. A legkorszerűbb technikai eszközök alkalmazásával, tömegesen és gyorsan juthatnak el az információk a nagyszámú és különböző kultúrájú közösségeknek.

A friss kommunikációs üzenetek befolyásolják és módosítják udvariassági szokásainkat, melyek részben nemzetközivé válnak, de hagyományszeretet miatt néha csak hozzárendelő módon gazdagítják kultúránkat.

Az udvariasság (illetve udvariatlanság) témájáról külföldön élő magyarokat, illetve Magyarországon élő külföldieket kérdeztem meg. Érdekes tapasztalataik vannak, amelyek bizonyítják, hogy a rögzült sé mák, mivel gyakran kultúrafüggők nem minden esetben alkalmazhatók.

Kutatásom során kérdőíveket töltettem ki, továbbá nyitott kérdésekre kerestem a választ. Sok adatot gyűjtöttem az udvariasság, illetve az udvariatlanság témájával kapcsolatban, úgy gondolom, mivel több esetben egyezést és általánosságokat tartalmaznak, nem érdemes minden véleményt részletesen leírni, ezért itt csak a legérdekesebb tapasztalatokat emelem ki.

## A kutatás eredményeinek értékelése

### INTERKULTURÁLIS TAPASZTALATOK

A világ több országában (USA, Németország, Franciaország, Spanyolország) tanult 37 éves *humán antropológus* kolléganőm fogalmazta meg szemléletesen az alábbi gondolatokat:

Mindig érdekesnek tartottam, hogy különböző kultúrákban hogyan viselkednek egymással a frissen megismerkedett/bemutatott emberek, milyen a kommunikációs stratégiákat alkalmaznak az ismeretlenség áthidalására

Mind a spanyolok, mind pedig az amerikaiak sokkal közvetlenebbül képesek ismeretlenekkel beszélgetésbe bonyolódni; vadidegen emberek képesek órákig beszélgetni, mintha régóta ismernek egymást, mert a *small talk*-on keresztül megtalálják a közös pontokat, amit egyfajta kommunikációs intelligenciának hívhatunk. Mindig a *small talk* felszínén maradnak, de azt mesterien üzik az interperszonális helyzet fenntartása érdekében. Mi magyarok kevésbé vagyunk képesek erre.

*Udvariasság számomra, ha valaki empatikusan a helyembe képzelem magát is úgy cselekszik, amiről úgy gondolja, számomra kedvező.*

*Udvariatlanságnak tekintem a másik érdekeinek ignorálását.*

### Olaszország

15 éve Olaszországban élő és dolgozó 50 éves térinformatikus hölgy az interperszonális kapcsolatok élénkségét emelte ki.

Ha ismerősök találkoznak, akkor egyszerre, szinte versengve köszönnek. Tegeznek családtagot,

barátot, a reklámokban és a közösségi médiában mindenkit. (Ikea-effektus). A „betelefonálás” TV-és rádióműsorokban, vetélkedőkben is kortól függetlenül tegeződnek.

Puszi nem jellemző, ölelés elköszönéskor, főképp fiatal férfiak között néha előfordul.

Gyakran hangoztatják a „non è vero?” (nem igaz?) kifejezést, de ez inkább csak a mondottak megerősítéseként alkalmazzák.

*Udvariatlanságnak számít: Vezetéknévvel, vagy foglalkozással megszólítani embereket az úr/asszony hozzátétele nélkül.*

### **Svájc**

Évtizedek óta Svájcban élő és dolgozó 60 éves informatikus előzékenynek, a formalításokat betartó embereknek tarja a svájciakat.

Köszönési formák: grüezi, Sali, Guete Tag", "Guete Morge", "Guete Abig.

Barátságosak, udvariasak, nem vágnak közbe beszélgetésnél, nem tolakodnak.

### **Nigéria, Nupe Királyság**

A férfiak esznek (kézzel) először, és mennek elől. Ami európai számára megdöbbentő, a nyilvános ürítkezés. Érdekes szokás a „vidám” temetés.

### **Dubai UAE**

A muszlim férfiak nem fognak kezét a nőkkel, az azonos neműek pusztit adnak.

Jellemző a férfiak és nők elkülönítése, valamint a vallási tolerancia, (200 keresztény templom van).

A vegyes lakosság miatt az interkulturalitás jellemző. Nagyok a nők felé az elvárások, ami a bennük felgyülemlett feszültség miatt gyakran nyilvános dühkitörésekben jelenik meg.

### **Lengyelország**

A férfiak különösen udvariasak a nőkkel. Gyakori a valódi kézcsók. A jellemző köszönés: szép jó napot. A lengyel hölgyek számára megdöbbentő, hogy Magyarországon a férfiak észre sem veszik a nőt, először egymással fognak egymás kezét. „Hiába nyújtottam a kezem, elmentek mellettem.”

### **Oroszország**

Három puszi jellemző, valamint a szívélyes, barátságos fogadtatás. Ha mások nem akarnak ismerkedni, nem tolakodnak.

A magyarok furcsa szokásait emelte ki az orosz megkérdezett:

A magyarok nem osztják meg az ételt más jelenlevőkkel, a tanárt tolakodó módon tegezik. Hasonló



tapasztalatai vannak, mint a lengyel Hölgynek: a férfiak csak hagyják álldogálni a nőket, keresztül-  
néznek rajtuk.

### Németország

A német személyes kapcsolatok a formalitáson alapulnak. A kézfogás fontos, kommunikációs szituációt megteremtő kapocs. Az ölelés, illetve még családtagok között is puszi ritka. A köszönés érkezéskor, illetve megszólításkor alapvetően napszaknak illő és magázó, „hallo”. Elterjedt az elköszönéskor a ma már mindenkire vonatkozó, valójában tegező forma „tschüss”. Németország nagy ország, történelmi okok miatt nyelvi nem egységes, ez az udvariassági formákra is érvényes. Bajor területen, hasonlóan az Osztrákhhoz, a „grüss Gott” és a „wiederschauen” az alapvető köszönési forma.

A Magyarországon természetes Tanárnő, illetve Tanár Úr megszólítások értelmezhetetlenek a németek számára. Egy itt tanító lektor a következőt mondta: van nekem nevem, miért nem azon szólítanak meg a hallgatók?

Ma *Magyarországon* változóban vannak a nyelvi szokások, de ettől függetlenül sem egyszerű a helyzet. Nehezen tudjuk eldönteni, hogy kit tegezzünk, magázzunk, tetszikeljünk. Ma terjed a tegezés szinte minden társas kapcsolatban és helyzetben. Valószínűleg kiütéses győzelemmel fog nyerni a tegezés.

Nem csak szóban, hanem *írásban* is lehetünk udvariasak, illetve udvariatlanok.

A szöveg tartalmából, a megfogalmazás stílusából egyértelműen kiderül, hogy hogyan viszonyulunk a címzetthez, illetve a leírtakhoz. Ugyanakkor a formázással, kiemeléssel küldhetünk hangsúlyozó, sürgető, nyomatékosító, felszólító, stb. üzeneteket.

!!!!      ????      KÉREM      NEM KÉREM

A *tömegkommunikáció* rendkívül alkalmas a társadalmi köztudat és közgondolkodás alakítására, befolyásolására, valamint a tömegek szórakoztatására. Véleményünkre, stílusunkra pozitív hatásának kellene lennie média által közvetített mintának. Véleményem szerint ez gyakran nem valósul meg. Bántónak, feleslegesnek, és kirekesztőnek érzem a műsorvezetők nyilvánosság előtt zajló „magánbeszélgetéseit”.

Hírműsor vége: „most pedig nézzük, milyen időjárás jósol nekünk Antónia”

– Szervusz Antónia!

– Szervusz István!

– Köszöntöm a nézőket/jó estét kívánok! (ez elég lenne!)

– .....

## Összegzés

Az információközlés tekintetében a kultúra maga is jelrendszer, a közlemények s az azoknak megfelelő tartalmak magasan szervezett rendszere. Az emberi közösségek az általuk használt udvariassági jelrendszerek alkalmazására szabályrendszereket alakítottak ki. Az egyes kultúrák tagjai szocializációjuk során elsajátítják az alkalmazott jelrendszert és a jelek adott rendszerre jellemző értelmezését. A különféle jelrendszert használó embercsoportokat jellemzi is a jelrendszer fejlettsége, ennek alapján egymástól eltérő kultúrák-ként érezhetjük őket. Az alkalmazott kód használata felismerhetővé teszi, hogy a konkrét társadalom mely kultúrának a tagja. A személyiség társadalomba illeszkedésének feltétele a folyamatos kommunikáció. Ha valaki másik kultúrába kerül, akkor olyan tapasztalatokat szerezhet, amelyek saját kultúráját is gazdagítják. Természetes, hogy nagy különbségek vannak az egyes kultúrák nyelvi, nyelvhasználati szokásaiban. Ez színessé, érdekessé teszi a Világot. A nyelv folyamatosan változik külső és belső hatásoknak köszönhetően. A nyelvi változások nagy hatással vannak a kommunikáció minden területére, azt lehet mondani, hogy dinamikus jellegű módosulásoknak lehetünk szemtanúi.

# Galéria

Duma Bálint fotói

