

# Viselkedési jellemzőkre alapuló, tanulói aktivitást növelő oktatási módszerek rendszere Fritz Riemann (FR) személyiség dimenzióira építve

## Bevezetés

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

Christoph Thomann az 1980-as évektől feldolgozva a Riemanni elveket egy közös rendszerbe foglalta és a gyakorlati életre lefordította. A Riemann-Thomann modell írja le az egyén szemszögéből azonosítható tipikus viselkedéseket és hatásait. Ezáltal a személyek közötti megértés, kapcsolat nagyban leegyszerűsíthető. Ez azt jelenti az oktatásban vagy felnőttképzésben dolgozók számára, hogy minden tanulóra másként hatnak a tanulási követelmények és tanítási módszerek. Más módon képesek a teljesítmény alapú tudást elsajátítani. Tehát másként kellene minden tanulót motiválni, a tanulási folyamatba bevonni. Ez természetesen a jelen oktatási körülmények között nehezen megvalósítható. Viszont az oktatóknak, fejlesztő szakembereknek meg kell ismerniük azokat a személyiségjellemzőket, oktatási módszereket, amelyek egyes tanulóknál sikeresek lehetnek. Ezáltal a sikertelenségek is megérthetőbbé válnak.

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

Viselkedési jellemzőkre alapuló, tanulói aktivitást növelő oktatási módszerek rendszere az elmúlt évek kutatási eredményei alapján készítettük el. Az egyszerűsége és rendszerszemlélete miatt azok számára is segítség, akik nem rendelkeznek az oktatásban komoly pedagógiai, pszichológiai előképzettséggel, de szeretnének a munkájukban sikeresek lenni. Valamint szeretnék, hogy a tanulóik motiváltak és szintén sikeresek legyenek (Mészáros & Baróti, 2013).

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

### **Fritz Riemann karakterelmélete**

Fritz Riemann a félelmeket négy csoportba foglalta, melyek sokszor a pedagógiai munka és az egészséges fejlődést megakadályozzák. A karakter-elmélet a félelemből mint alapvető emberi érzésből indul ki. Négy alapkaraktert különböztethetünk meg. A félelem az emberi élet egyik legalapvetőbb érzése. Nincs emberi élet félelem nélkül. A félelem egyrészt aktivitásra készítet, amelynek következménye: érés, növekedés, ugyanakkor megbénít, amelynek következménye stagnálás, visszaesés. A félelem mindig akkor lép fel, amikor olyan élethelyzetbe kerülünk, ami új, ismeretlen, amihez még nem nőttünk fel. Ennek leküzdése a gondolati, érzési és akarati korlátainkon való folyamatos belső munkát és erőfeszítést igényel, és morális erőinket fejleszti, amelyeket az első fejezetben már tárgyaltunk. Minél tudatosabb ez a belső munka, annál nagyobb a megküzdési esélyünk. (Riemann, 1989)

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

– Önálló individuummá, egyszeri, megismételhetetlen személyiséggé kell válnunk. Ha ez a félelem válik dominánssá, akkor a SKIZOID személyiség jön létre (S). Alapszorongása: félelem az odaadástól, a feloldódástól, a függő viszonytól, mint az én elvesztésétől.

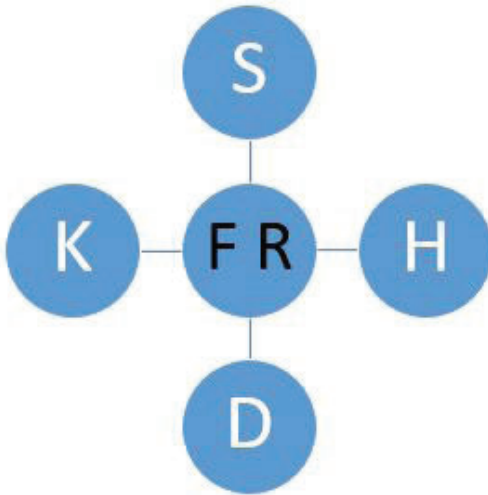
– Képesnek kell lennünk kapcsolódásra, kötődésre, bizalomra és nyitottságra a másik ember, az élet és a világ iránt. Alapszorongása: az önállóságtól, önmagammá válástól mint a védtelenségtől való félelemtől és az elszigetelődéstől. Ez a DEPRESSZÍV személyiség. (D)

– Tartósságra, állandóságra kell törekednünk a változások világában. Alapszorongása: félelem a változástól mint múlandóságtól, bizonytalanságtól. Ennek dominanciája esetén KÉNYSZERES személyiségről beszélünk. (K)

– Képesnek kell lennünk változásra, fejlődésre, a komfortzónából való kimozdulásra. Alapszorongása: félelem a szükségszerűségtől, a szabadság elvesztésétől, a végérvényességtől. Ennek túl hangsúlyossá válása esetén kialakul a HISZTEROID személyiség. (H)

### A Riemann – Thomann modell

A Fritz Riemann (1975) és Christoph Thomann (1988) által létrehozott modell írja le az egyén szemszögéből azonosítható négy tipikus viselkedést. A négy alapszükséglet kielégültsége az emberi jóllét ideális holisztikus állapotát teremti meg. Ez nem egy statikus, nyugalmi állapot, hanem egy dinamikus jóllét aktív állapota. Vagyis a jóllét egymással ellentétes erők kiegyensúlyozottságán múlik. Hogy mindegyik alapszükségletünkre tudunk figyelni és mindezek elvesztésének szorongásával jól tudunk bánni, le tudjuk küzdeni, és tovább tudunk haladni. És viszonylagos egyensúlyban tudjuk tartani. Az emberi élet során tökéletes egyensúly mégsem tud megvalósulni. Mindig keletkezik valamely területen hiány arra inspirálva, hogy azon a területen munkálkodjunk. Rendszerint minden embernél jellemző a négy alapfélelemből egy vagy két félelem hangsúlyossá válása és a személyiség kimozdulása a tökéletes egyensúlyi állapotból. Ez befolyásolja a személyiség alapvonásait, a kommunikációját, kapcsolatteremtő képességét, és megjelenik a viselkedés szintjén sokszor releváns és felismerhető jegyekkel. Hangsúlyos a tanulási folyamatban is.



Úgy képzelhetjük el ezen pszichikus mező erőterét – amely négy, páronként egymással ellentétes erő között feszül –, mint négy lehetséges fő irányt az ember életében, amelyek egy tengelykeresztben jeleníthetők meg az alábbi ábra szerint. Ez mutathatja meg a leglátványosabb módon a személyiségtípust, azaz a személyiség irányultságát. Szélsőséges esetben a fent említett típusok egyben megjelölik azokat az utakat, amelyek a szorongások hosszú távon kezeletlen túlzottá válása esetén

1. ábra: A négy személyiségtypus elhelyezkedése (forrás: saját szerkesztés) kialakuló lelki betegségekbe (depresszió, szkizofrénia, kényszerneurozis, hisztéria) vezethetnek. Innen van a típus megnevezése is, amely még nem jelent betegséget. Christoph Thomann ezért a négy személyiségtypust domináns alapszükségletük szerint távolság, közelség, állandóság és változás típusnak tünteti fel a modellben (Mészáros, 2013, 34–47).

### **A Riemann – Thomann modellre épített oktatási környezet**

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

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

#### **Tanulót, résztvevőt leíró jellemzők:**

– Érdeklődési területek: ez jellemzi, hogy mely témák érdeklik az adott területen lévő tanulót. Ha ez megjelenik, akkor motivált lesz az adott pedagógiai folyamatban való részvételre.

– Tanulási jellemzők: ez leírja, hogy az adott területen lévő diák mely formában szeret tanulni. Mikor lesz aktív, és tud kapcsolódni az adott témakörhöz.

– Résztvevői szükséglet: ez megmutatja, hogy mely oktatói impulzusokra van szükség az aktivitásának fenntartásához. Mi tudja ismét motiválttá tenni. Ennek a hiányában a résztvevő hamar feladja, mert úgy érzi, hogy nem tud kapcsolódni a tanárhoz.

#### **Oktatót, képzőt leíró jellemzők:**

– Oktatási módszer: mely módszertant érdemes az adott tanulóhoz vagy csoporthoz választani. Ez az a módszer, melyre ők „vevők” lesznek, és szívesen végrehajtják a feladatokat.

– Oktatói attitűd: ez a rész mutatja meg, hogy egy oktatónak milyen attitűdjét kell érezni az adott részben lévő tanulónak vagy csoportnak, hogy a pedagógiai folyamat működjön, a tanulót segítse.

– Hatékony értékelési formák: az értékelési formák sok típusa ismert. Ebben a részben azt jelöltük, hogy az adott területen elhelyezkedők mely formát fogadják el szívesen. Melyek azok, amelyek segítségével aktívak maradnak a későbbiekben is. Mint láthatjuk, itt két formát is javasolunk, mert mind a kettő az adott területen használható. A tanuló elfogadja, sőt várja ezeket.

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

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

### **Első lépés a közelség-távolság orientáció azonosítása**

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

#### **Közelségre való hajlamú gyermek**

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

Érzelmileg színesek, érzékeny és figyelmes társak, ám ha egyedül maradnak, szürkék, színtelenek és kiszolgáltatottak lesznek.

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

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

#### **Hogyan viselkedik a „közelség típusú” személy?**

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

Az erős közelségre vágyó emberek szeretnek másokkal együtt dolgozni, és általában ideális csapatjátékosok. A magánéletben is szívesen vannak csoportokban. A közelség személye gondoskodik a születésnap listáról a munkahelyén. Ő lesz az, aki az adott napon összegyűjti a pénzt, megkapja a születésnap ajándékot, és szépen kidíszíti a születésnapos gyermek osztályát. Ha a csapatban két ember összevesz egymással, akkor a

közelségi személy lesz az, aki megpróbálja helyreállítani a kapcsolatot és a harmóniát. De azért szereti elkerülni a konfliktusokat, és nehezen mond nemet.

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

### A közelség típusú gyermek támogató és fejlesztő pedagógiai környezete

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

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

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

épít, és saját jövőjébe helyezi növelve belső erejét, bátorságát, lelkesedését és kitartását. (Mészáros & Baróti, 2015)

A figyelem hiánya elbizonytalanítja. Tanulási teljesítményét rontja. A lebecsülés személyiségét rombolja. A négy alaptípusból ő a legvédtelenebb és legsérülékenyebb a tanár-diák, képző-résztevő kapcsolatban, mivel az ő kötődési igénye a legmagasabb. Ő áll a leginkább rendelkezésre és nyitottan a kapcsolatban. Nagyon hálás és aktív, ha megfelelő figyelemben részesül. Itt a tanárnak figyelnie kell arra, hogy a kapcsolatban ne boruljon fel az egyensúly tanítványa alárendelődésével és túlzottan megfelelni akaró magatartásával. Ő mindig megelőlegezi a bizalmat és a tiszteletet. Önálló és számára kihívást jelentő feladatokban való részvételre kell bátorítani, és időközi visszacsatolásokkal, értékeléssel támogatni. Ezzel lehet növelni személyes autonómiáját és önbecsülését.

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

### **Távolságra való hajlamú gyermek**

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

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

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

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

### **Hogyan viselkedik a „távolság típusú” személy?**

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

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

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

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

Elmondható, hogy a négy dimenzió nagyjából a kognitív, a szociális, az aktív és az érzelmi modalitást tükrözi. Megragadják az aktív vagy nyugodt, távolságtartó vagy összekötő, kontrollált vagy spontán, strukturált vagy rugalmas kommunikációs viselkedést és annak fokozatos szakaszolását. Ha az oktatók és a diákok e négy dimenzióon belül kommunikálnak, akkor a teljes kommunikációs területet képesek használni.

### **A távolság típusú gyermek támogató és fejlesztő pedagógiai környezete**

Önértékelés és az oktató értékelése

Hatékony értékelési formák





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

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

A tömegoktatás személytelenségével sincs különösebb problémája. A frontális tananyagfeldolgozást is jól viseli, ha az megfelelő szakmai ismeretet közvetít. Ők szoktak a leghamarabb kérdezni elméleti órákon, mert őket érdekli a leginkább bármilyen gyakorlati probléma elméleti háttere. Őket lehet a versennyel, önálló előadásokkal és vitával leginkább motiválni.

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

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

### **Második lépés az állandóság - változás orientáció azonosítása**

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

### **Állandóságra való hajlamú gyermek**

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

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

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

### **Hogyan viselkedik az „állandóság típusú” személy?**

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

### Az állandóság típusú gyermek támogató és fejlesztő pedagógiai környezete

Oktató értékelése + csoport értékelése	Hatékony értékelési formák
Igazságos bánásmód, kiszámíthatóság	Oktatói attitűd
Pontosan megadott utasítások, logikus indokok	Oktatási módszer
Strukturált gyakorlati feladatok	Részvevői szükséglet
Frontális gyakorlatorientált	Tanulási jellemzők
Tények, valóságról hasznos információk	Érdeklődési területek

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

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

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

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

Száma számára az akarati korláton való munkálkodás a legfontosabb, leghamarabb órá hat bénítóan a váratlan esemény. Tanulnia kell a gondolati és érzésvilágának segítségével oldani ezt az akarati korláton jelentkező belső ellenállást és oldani merevségét, megélve a spontán helyzetek megújító és előre vivő, sokszor a kívánt fejlődést okozó valóságát.

Ennek megtapasztalására szüksége van a tanár és csoporttársai kiszámíthatóságára, hogy a kapcsolatokban megélt érzelmi biztonság és reális értékelés, elismerés megfelelő erőt, motivációt adjon a szakmai kihívások bevállalásához.

### **Változásra való hajlamú gyermek**

Számukra fontos, hogy tevékenységük kreatív, fantáziadús és rugalmas lehessen. Környezetük leginkább kaotikusnak tűnik. Elevenségükkel és spontaneitásukkal szint hoznak a hétköznapok szürkeségébe, képesek lelkesedni, szeretik a kockázatot, minden újat és hagyományostól eltérőt tudnak és másokat is hagynak élni. Bájjosak és szórakoztatók. A problémára újszerű megoldási javaslataik vannak. Másrészről szívesen kerülnek a kötelezettségeket, játékszabályokat, előírásokat és törvényeket. Ha a következményekről van szó, mindig megtalálják a kiskapukat. Kevésbé megbízhatóak. A rendet és pontosságot könnyen elhanyagolják. Részben szeszélyesek, könnyen válnak lehangolttá, és gyakran keresik az elismerést.

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

### **Hogyan viselkedik a „változás típusú” személy?**

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

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

### A változás típusú gyermek támogató és fejlesztő pedagógiai környezete

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

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

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

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

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

Tanulniuk és fejleszteniük kell a konvergens gondolkodást, amely erőfeszítést, koncentrációt és kitartást igényel, amelynek logikai láncolata és ok-okozati összefüggései szembesítik a következményekkel, és így több felelősségvállalásra készíteti őket. A legalkalmasabb számukra a projektszemléletű oktatás.

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

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

A modell értelmezése, működése - módszertani ajánlás

A teljes rendszer részei:

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



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

Tanári, képzői munkánkban nagyon lényeges, hogy legalább egy pszichológiai rendszer szerint tudjunk gondolkodni árnyaltabban magunkról. Kétségkívül, vannak bonyolultabb, részletesebb és sok tekintetben újat adó személyiségtypológiák, mint például a Jung Lélektani típusok című könyve alapján sok évig kísérletezett és kiváló MBTI dimenziók rendszere (MBTI types, 2012). Mi mégsem azt választottuk, mert az egyszerűsége törekedtünk. Arra, hogy olyan oktató is elolvassa, aki pl. mérnöki alapvégzettséggel rendelkezik, nem különösebben érdeklődik a pszichológia iránt, de mégis szükségét érzi az emberről való többlet tudásnak, mert oktatóként választ szeretne kapni

kérdéseire. Javítani szeretné a tanulóval való kapcsolatát, jobban meg szeretné érteni őket, szakmai tudásának minőségibb átadására vágyik és tudatosabban felépített tanítási módszertani alapokra érez szükségét.

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

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

Az ellentétes kívánalmak feszültségében hihetetlen alkotói impulzivitásra tehetünk szert, amely valóban motiváló képzőnek és résztvevőnek egyaránt. Ennek helyes megélése nagyon művészi és kreatív folyamat. Ez a rendelkezésre állás viszont komoly személyes jelenlét és igénybevétel. Az erre való felkészülés szintén. Az első lépés e felé felismerni saját irányultságainkat. Majd elismerni a többi irányultság létjogosultságát és értékeit. Ez fontos lépés saját személyiségünk nyitottságának megőrzéséhez, további integrációra és fejlődésre ad lehetőséget. Majd a tanulási és tanári hozott mintáinkon való gondolkodás szükséges. És végül a szívünkben élő kép megtalálása, mely a szakmához és a tanári, képzői hivatáshoz köt. Ezek nélkül a gyökerek nélkül nem lehetünk jó tanárok. Kiszáradunk, mint egy sivatagban élő fa (Rogers, 2014).

Reményeink szerint ez a modell, amelyet az embert és az emberi személyiségtípusok megismerését helyez a fókuszpontba, fontos súlypontja lesz a képzői, oktatói munkának. Valamint azt erősíti mindannyiunkban, amit belülről helyesnek érzünk a lényeges és lényegtelen dolgok megkülönböztetése során tanulásban, tanításban és az emberi életünk folyamán. Ha emberi alapvonásainkat nem ismerjük, nem erősítjük, nincs amire építkeznünk. Csak szakmai deformításokat hozunk létre önmagunkban is, ezért nagyon fontos, hogy teljes személyiségünkkel vegyünk részt a tanítási és tanulási folyamatban, és erre készítsük fel tanítványainkat, a résztvevőket is. Elismerve, hogy ezt csak jelen tudásunk, érettségünk és képességeink szerint tökéletlenül tudjuk tenni, úton léve és tanulva hasonlóképpen, mint diákjaink. Ebben a tekintetben nagyon egyenrangúak vagyunk. Egy mentségünk lehet, ha teljes szívvel (személyiséggel) veszünk részt a folyamatban. És ez elegendő mások felébresztésére.

Említésre került még a temperamentumok, a vérmérséklet kérdése. A jungi rendszer szerint az extroverzió és introverzió fontos alapbeállítódás, amely lényeges különbséget jelent az élethez, a kapcsolatokhoz, a tanuláshoz és a munkához való hozzáállásunkban.



Csak ennek az önmagunkban megismerése és másokban felismerése rengeteget adhat egy tanítási folyamat helyes felépítéséhez (Jung, 1923).

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

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

### **Összefoglalás és jövőorientáció**

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

Hivatásunkhoz fűződő legbensőbb hajtóerők után kutatva felfedezhetjük, az egészrőlünk szól, értünk van. Mi nevelődünk, mi tanuljuk a szakmát, és sajátítjuk el egyre mélyebben azt a tudást, amelyet át akarunk adni. És legbelül csak az tud lelkesíteni, ha valamilyen éppen felfedezett tudást, ismeretet, újabb megértést – amely elevenen felkeltette érdeklődésünket – továbbadhatunk. Tanítványaink erre a bensőnkben megtalált és gondozott tűzre vágnak. Olyan érdeklődésre, amely önmagunkhoz, a szakmához és a jövőhöz közelít. Így tudnak csatlakozni. Van minél melegegiedniük, hogy bátorságra leljenek, és elinduljanak felfedezni saját legbensőbb vágyaikat, hogy szakmai hivatásukba álmaik megvalósításán keresztül nőjenek bele. Vonzó a felfedezés, a párhuzamosan ápolt szakmai és emberi út és a sokféle válasz lehetősége (Mészáros, 2011, 1–15).

Arra vágnak, hogy felfedezzük őket, hogy felismerjük, hogy különlegesek. Arra vágnak, hogy értékeikre, hozott impulzusaikra rácsodálkozzunk, és találkozni tudjanak velünk. Arra vágnak, hogy higgyünk bennük. Ezzel az erővel sokáig bírják majd. Ők is lelkesedni szeretnének, megismerni, jobbá tenni a világot önmaguk és hivatásuk megtanulása és munkálása által. Nem a tartalomra kíváncsiak, hisz hamar tanulnak, ha megvan a cél. A lángot akarják vinni legelől. Ehhez meg saját tűzük, akaratuk felébresztése szükséges. Ez egy belső folyamat, csak küzdelem árán érhető el, olyan, mint egy születés, önmagukra, céljaikra való ráébredés. Ebben várják a legnagyobb segítséget. Emberi értő, őket figyelő támogatásunk nélkül olyanok, mint egy alvó és elveszett nemzedék. Ezért soha ne feledjük, hogy ránk bízta magukat. „Álmaikon lépdelünk” (Robinson, 2001).

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

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

Rá kell döbbenünk, hogy az alap- és középfokú képzésben, a felsőoktatásban és a felnőttképzésben oktatni egy külön szakma. Ez az oktatói tevékenység merőben több, mint hogy az adott tudományterületet ismerjük, és ezt a tudásunkat közvetítjük. Jelenleg az egyéb szakmai és tudományos követelményelvárások a kizárólagos minőségi mutatók. Így az előbbieken említett terület fejlesztését – az elvárások hiányában – önmagunk belső indíttatásából kell megtenni.

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

**Irodalom**

Jung, C. G. (1923): *Lélektani típusok* Scolar Kft. (2010)

Rogers C. R. (2014): *Valakivé válni - A személyiség születése* Edge 2000 Kft

Riemann, F. (1989): *A szorongás alapformái*. Budapest: Háttér Kiadó. Forrás: <https://www.stelliumpress.hu/fritz-riemann-a-szorongas-alapformai>

Mészáros, A. (2013): *Humánerőforrás-fejlesztés lehetőségei a felsőoktatásban két kutatás alapján* In: Székely Csaba (szerk.) Sopron: Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, 2013.

Mészáros, A. (2011): *Kompetencia-alapú felsőoktatás elektronikus tanulási környezetben a Széchenyi István Egyetemen* Győr: Széchenyi István Egyetem Kiadó

Mészáros Attila, Baróti Enikő (2013): *The culture assessment of the Széchenyi István University and the structural training of professors and leaders in 2010-2012 built on the assessment* In: Satef Brdarevic, Sabahudin Jasarevic (szerk.) Zenica: University of Zenica Faculty of Mechanical Engineering, pp. 373-378.

Mészáros, A. & Baróti, E. (2015). *(Szak)ember képzés rendszerszemléletű megközelítése a felnőttképzésben és a felsőoktatásban*. Győr: Széchenyi István Egyetem

MBTI types (2012) Books LLC, Reference Series

Peters-Kühlinger, G.; Friedel, J. (2012). *Soft Skills*. Haufe Lexware.

Robinson, K. (2001): *Out of Our Minds: Learning to Be Creative*. Capstone.