

Alkalmazott pszichológiai tanulmányok a Szociál- és Munkapszichológiai Tanszék fennállásának 25. évfordulójára

Szerkesztette:
Balázs Katalin



**Alkalmazott pszichológiai tanulmányok
a Szociál- és Munkapszichológiai Tanszék
fennállásának 25. évfordulójára**

Szerkesztette:
Balázs Katalin

DUPRESS

Alkalmazott pszichológiai tanulmányok a Szociál- és Munkapszichológiai Tanszék fennállásának 25. évfordulójára

Szerkesztette:
Balázs Katalin



Debreceeni Egyetemi Kiadó
Debreceen University Press
2015

Lektorok:

*Balázs Katalin
Bencs Zsuzsanna
Budavári-Takács Ildikó
Csukonyi Csilla
Hidegkuti István
Kovács Judit
Kurucz Győző
Medvés Dóra
Páskuné Kiss Judit
Tóth László
Varga Attila*

Minden jog fenntartva.

A kötetet sokszorosítani, abból részeket bármilyen formában publikálni csak a szerkesztők írásos engedélyének birtokában lehet.

© Debreceni Egyetemi Kiadó Debrecen University Press,
beleértve az egyetemi hálózaton belüli elektronikus terjesztés jogát is

ISBN 978-963-318-528-5

Kiadta a Debreceni Egyetemi Kiadó, az 1795-ben alapított
Magyar Könyvkiadók és Könyvterjesztők Egyesülésének a tagja
www.dupress.hu

Felelős kiadó: Karácsony Gyöngyi

Nyomdai munkálatokat

a Debreceni Egyetem sokszorosítóüzeme végezte 2015-ben.

Tartalom

Előszó	7
Klein Sándor <i>Grafológia és személyiségvizsgálat</i>	9
Budavári-Takács Ildikó <i>A karriertanácsadás pszichológiája</i>	37
Fedor György, Fejes Enikő <i>A coaching módszerének újabb alkalmazási lehetőségei a szervezetekben</i>	51
Fejes Enikő, Fedor György <i>A tréning alkalmazása a szervezetekben: A kezdetektől napjainkig</i>	71
Malét-Szabó Erika <i>Egészség és hatékonyság: A Magyar Rendőrségen folyó pszichológiai tevékenységek kettős célkitűzése</i>	87
Zala-Mező Enikő, Hidegkuti István <i>Az iskolai szervezetfejlesztés sajátosságai: Miért fontos az oktatásfejlesztő programokat az iskolafejlesztés elvei szerint megvalósítani?</i>	111
Babinszki Emese, Balázs Katalin <i>A humoros reklámok alkategóriái és közvetett hatásosságuk</i>	133
Csukonyi Csilla, Kovács Ildikó Katalin, Kiss Brigitta <i>A mentális állóképesség és a teljesítménymutatók kapcsolata a csapatsportot űzők céljaival: Kézilabdázók és kosárlabdázók sporttal kapcsolatos célkitűzéses vizsgálati eredményeinek bemutatása</i>	151
Medvés Dóra, Kővári Erzsébet <i>A környezet és a társadalmi felelősségvállalás iránti attitűdök, illetve a CSR-tevékenység szerepe a szervezetek megítélésében</i>	173
Pántya József <i>Az adózói magatartást meghatározó társas szempontok: Az adózói viselkedés szociálpszichológiai vetületei</i>	189

Abari Kálmán, Máth János

Tudásterek alkalmazása az oktatásban:

Az R statisztikai programcsomag tanítása 211

Hőgye-Nagy Ágnes, Münnich Ákos

Közlekedési balesetek és szabálysértések szerepe és mérési

lehetőségei a közlekedési viselkedésben: a biztonságos vezetési

index kialakítása 233

DUPRESS

ELŐSZÓ

Intézetünk, a Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézete, fennállásának 40. évfordulóját ünnepelte 2014-ben. 2015-ban a Munka- és Szociálpszichológiai Tanszék megalakulásának 25. évfordulója érkezett el. Tanszékünk két tanulmánykötettel ünnepli jubileumát: a Molnárné Kovács Judit által szerkesztett szociálpszichológiai írásokat összegző kötettel; és jelen tanulmánykötettel, mely alkalmazott pszichológiai írásokat vonultat fel. Mindkét kötet a tanszék korábbi, vagy jelenlegi munkatársainak és társszerzőiknek munkáit tartalmazza, képet adva a tanszéken folytatott alkalmazott kutatásról, illetve a tanszékhez kötődő szakemberek érdeklődési körének sokszínűségéről, a teljesség igénye nélkül. Köszönet illeti a szerzőket, akik ezt a bepillantást lehetővé tették.

A Munka- és Szociálpszichológiai Tanszék profiljának a kezdetektől fogva napjainkig szerves része volt az alkalmazott lélektani kutatás. Az alkalmazott lélektan szépségét az adja, hogy dinamikus kapcsolata van a pszichológiai gyakorlattal. Részből a gyakorlatban megfogalmazott kérdésekre keresi a választ; másrészt a teoretikus modellek széleskörű alkalmazását nyújtja; vagy alapkutatások eredményének gyakorlati alkalmazására tesz javaslatot. Mindezen kutatómunka alapját a pszichológiai és módszertani ismeretek adják, melyek adott problémakörre illesztett értő alkalmazása más szakmák szakemberei számára is demonstrálhatja pszichológiai tudásunk gyakorlati, kézzelfogható hasznát.

A tanszékünkön oktató kollégák sok esetben aktívan kapcsolódnak a szakmai gyakorlati munkához, ami inspirációt adhat a kutatáshoz, és terepet az elméleti tudás alkalmazásához. Mint azt időnként tapasztaljuk, a szakmai életutak során előfordul, hogy a gyakorlati és tudományos feladatok párhuzamos, vagy összefonódó szálon futnak, illetve ezek valamelyike - gyakrabban a tudományos - véget ér. Bár a veszteség ilyenkor kölcsönös, nem példátlan, hogy az elválás időleges, későbbi együttműködés alapja, vagy tanszéki projektek kiindulópontja.

A tanszék munkájában megjelenő alkalmazott kutatások leginkább a munka- és szervezetpszichológia, alkalmazott szociálpszichológia, illetve a pszichometria területére korlátozódnak, gyakran átfedésekkel. A kötetben, sorban, ilyen csoportosításban következnek a tanulmányok - habár ez a kategorizáció némileg túlegyszerűsítő. Amint azt a kötet is demonstrálja, előfordul a pszichológia más ágaihoz való szoros kapcsolódás, ilyen téma a tudásterek elméletének alkalmazása az oktatásban vagy az iskolai szervezet- és oktatásfejlesztés. A kötetben megjelenő publikációk bepillantást engednek

olyan területekre, mint a munka- és szervezetpszichológia, közlekedépszichológia, reklámpszichológia, sportpszichológia; és olyan specifikus kérdésekbe, mint például a kiválasztás, a coaching, az adózói magatartás, vagy a környezet és társadalmi felelősségvállalás kérdései.

A kötet nemcsak azok számára lehet hasznos, akik elkötelezettek valamely érintett pszichológiai terület felé, vagy érdeklődnek a kollégák szakmai meglátásai iránt. Hasznos lehet azoknak az érdeklődő hallgatóknak is, akik képet szeretnének kapni a gyakorlatban megjelenő kérdések komplex, tudományos igényű megközelítési módjairól, elméleti ismeretek gyakorlati indíttatású összefoglalására, vagy alkalmazására kíváncsiak. Bármely motiváció vezeti az olvasó érdeklődését, a kötet forgatásához, az ismeretek hasznosításához jó munkát kívánok.

Debrecen, 2015. december

Balázs Katalin
szerkesztő

GRAFOLÓGIA ÉS SZEMÉLYISÉGVIZSGÁLAT

KLEIN Sándor
SHL Hungary Kft.
Email: sandor.klein@shl.hu

ÖSSZEFOGLALÓ

A grafológiának „rossz sajtója” van a pszichológiai irodalomban: a legtöbb pszichológiai kézikönyv kétségbe vonja a kézírás személyiségvizsgálatra történő felhasználásának megbízhatóságát és validitását.

Ez a jórészt negyed évszázada született írás a személyiség fogalmának és vizsgálati lehetőségeinek számbavétele után azt mutatja be, hogy a grafológusok joggal értetlenkednek a pszichológusok fanyalgásán: a grafológiai irodalom már annak idején is gazdag vizsgálati anyagot tartalmazott a módszer jóságáról. Ezek az eredmények természetesen nem ellentmondás mentesek, de meggyőző erejük nem marad el a legtöbb pszichometriai módszer megbízhatóságának/validitásának bizonyítékaitól.

Befejezésül kiemelem a grafológia rendkívüli fejlődését (különösen hazánkban), elfogadásának kultúra-függését (például Franciaországban a vállalatok egyik kedvenc vizsgálati eszköze, míg Nagy-Britanniában gyakorlatilag nem használatos kiválasztásra) és megismétlem azt a jámbor óhajomat, hogy grafológusok és pszichológusok közösen szolgálják az önmaguk és mások megismerésére törekvő embereket.

Kulcsszavak: grafológia, pszichometria, személyiség, személyiségvizsgálat, megbízhatóság, validitás

BEVEZETÉS

Ez az írás Rákosné Ács Klára tervezett – de ismereteim szerint soha el nem készült – második kötetének előszavaként íródott 1987-ben. (1993-ban kiadták Rákosné Ács Klára és Loósz Mária nagyon érdekes, „A lélek rajzai” című, „ismert kortársaink pszichografológiai elemzését” tartalmazó könyvét, de ez nem a tervezett módszertani összefoglaló.) Az írás évszáma azért érdekes, mert az azóta eltelt több mint negyed században megteremtődött a grafológia gazdag magyar nyelvű irodalma, széleskörű gyakorlata, képzési rendszere. Ebben az írásban természetesen erről nincs szó: az olvasó „helyzetjelentést” kap arról, hogy hogyan láttam „annakidején” a haló poraiból újjáéledő hazai grafológia szemszögéből e terület múltját, jelenét, jövőjét. A cikk végén – a szerkesztő kérésére – röviden összefoglalom, hogyan látom ma a grafológiát.

Karinthy (2009) „És még egyszer grafológia” című írásában így mentegetődik:

No de igazán, egészen rosszul értelmezték, amit múltkoriban, a grafológiával való első találkozásom izgalmának hatása alatt, talán töredezetten és nyersen, de lelkesen és áhitattal hevenyésztem papírra ... mikor múltkor a grafológiáról lelkesen megírtam, hogy az milyen nagyszerű dolog, sokan, akik mindenáron röhögni akarnak, ezt a naiv, de őszinte nézetemet úgy alakították jó viccé, hogy én csak azért mondom, hogy a grafológia nagyszerű dolog, mert a véleményem az, hogy a grafológia kisszerű dolog.

Most tehát igyekszem mindjárt előljáróban minél egyértelműbben leszögezni álláspontomat: sokoldalúan bebizonyított tény, hogy az írásból, mint sajátos emberi produktumból megfelelő módszerekkel lényeges és viszonylag megbízható következtetéseket lehet levonni az írást készítő ember személyiségére vonatkozóan.

Talán nem árt azért figyelmeztetni arra, hogy e határozott állítás egyben a korlátokra is igyekszik rámutatni: a „megfelelő módszerek” kitételével az írás tudományos igényű elemzését igyekeztem elkülöníteni a kávéházi „írásfejtők” sarlatánkodásától, a „megbízható következtetések” elé biggyesztett „viszonylag” jelzővel pedig arra kívántam utalni, hogy nem ismerünk az emberi személyiség megismerésére alkalmas „csalhatatlan” módszert. Vitatható, hogy a grafológia vagy a pszichológiai tesztek személyiségfeltáró ereje a nagyobb. Mindkét módszerre igaz, hogy szerencsésebb a „viszonylag megbízható következtetéseket” nem végeredménynek, hanem további vizsgáldások kiindulópontjául szolgáló hipotéziseknek tekinteni.

NÉHÁNY SZÓ A SZEMÉLYISÉGRŐL

Természetesen nem kívánok itt a pszichológiai személyiségelméletek rendkívül érdekesítő szövevényébe belebonyolódni, de ha a grafológia célja a személyiség vizsgálata illetve leírása, akkor nem térhetek ki a grafológia tárgyának – a személyiségnek – rövid taglalása elől.

Az embernek az az igénye, hogy megismerje társait és önmagát valószínűleg visszanyúl a legősibb társadalmakig. De mit jelent az, hogy *ismerünk egy személyt?*

Bizonyos értelemben minden ember

- olyan, mint bármely más ember,
- olyan, mint néhány másik ember és
- olyan, mint senki más.

Vagyis amikor igyekszünk megismerni valakit, akkor óhatatlanul e három szempont egyikére összpontosítunk: így például kíváncsiak lehetünk arra, hogy intelligensebb-e, mint általában az emberek, vagy (ha például 30 éves magyar férfi az illető), hogy értelmesebb-e a 30 éves magyar férfiaknál, vagy hogy mi az, ami jellemző az ő sajátos gondolkodásmódjára (mi az, amiről – ha észlelem – rögtön tudhatom, hogy „ez ő!”).

A „személyiség” fogalmának sok száz meghatározása közül az egyik legszemléletesebb éppen ezt a sajátosságot emeli ki: *az ember személyisége az, aminek segítségével meg tudjuk különböztetni az egyik embert a másiktól. A személyiség sok-sok összetevő – motiváció, érzelem, tanulóképesség, észlelési sajátosságok, gondolkodási stílus stb. – integrációja. Minden emberre e különböző elemek sajátos, egyedi kombinációja jellemző: „az ember egyedisége, életének jövőbe mutató lendülete, kulcsfontosságú tulajdonságainak rendszeres egybefonódása jelenti a személyiség lényegét”* (Allport, 1980, 51. old.).

SZEMÉLYISÉGELEMÉLETEK

Ha a személyiség ilyen sokoldalú, sokszínű, komplex fogalom, akkor nem csoda, hogy olyan sokféle személyiségelemélet létezik: minden elmélet a személyiség más komponenseit, folyamatait hangsúlyozza. Érdeemes megjegyezni, hogy a személyiségeleméletek többsége a lelkiileg beteg emberek megfigyeléséből, a klinikai pszichológusok, pszichiáterek azon törekvéséből ered, hogy segítséget nyújtsanak a mindennapi életben különböző lelki bajok miatt rosszul funkcionáló embereknek. Az elméleteknek ez a gyakorlati orientációja segített abban, hogy el ne szakadjanak a valóságtól, de ugyanakkor bizonyos esetekben problematikusá teszi az „egészséges” emberekre való alkalmazhatóságukat. (Az idézőjellel azt az egyre általánosabb felismerést szerettem volna érzékeltetni, hogy az „egészséges” és a „beteg” elkülönítése a lelki élet területén különösen problematikus.)

Hippokratesz típusai

Az általunk ismert legősibb pszichológiai elmélet – melyet az időszámítás előtt 400 körül élt Hippokratesznek, az „orvostudomány atyjának” tulajdonítanak – négyféle vérmérsékleti típusba sorolja az embereket. Ezek (az időszámítás után 150 körül élt Galenus római orvos, illetve Immanuel Kant, a híres német filozófus értelmezésében; Halász és Marton, 1978):

- a *szangvinikus* ember robbanékony, hirtelen haragú, indulatos, külső behatásokra gyorsan és nagy intenzitással reagál, de indulata ugyanilyen gyorsan elszáll,

- a *kolerikus* ember is hevesen reagál az ingerekre, de reakciói erőteljesebbek, indulatai tartósabbak, forrófejűsége jobban ellenőrzött,
- a *flegmatikus* ember nehezen és lassan reagál az ingerekre, felindulása nem tart sokáig, mély érzelmek, indulatok ritkán fordulnak elő nála és
- a *melankolikus* ember jellemzője a nehézkesség és lassú reagálás mellett a lelki állapotok tartóssága, nehezen tanul és nehezen felejt, többnyire zárkózott, szorongó, sértődékeny, bizalmatlan, pesszimista.

Igaz-e ez az elmélet? Talán helyesebb, ha azt mondjuk: természetesen nem képes az ember egyediségét megragadni, de azért „van benne valami”. Ha képzeletben magunk elé idézzük barátainkat, bizonyára könnyűszerrel be tudjuk osztani őket valamelyik vérmérsékleti típusba, noha „mindannyian ismerünk flegmatikus embereket, akiknek vannak kolerikus pillanataik is, szangvinikus barátainkat pedig időnként elfogja a melankólia” (Allport, 1980, 162. old.).

Freud pszichodinamikus elmélete

A modern személyiségelméletek Sigmund Freud munkásságával kezdődnek (Freud, 2008). Míg Freud előtt a pszichológia elsősorban a tudatos lelki jelenségekre (gondolatokra, érzelmekre, emlékekre stb.) koncentrált, Freud felhívta a figyelmet azokra a rejtetten ható folyamatokra, amelyek anélkül formálják személyiségünket, hogy működésükről tudomást szereznénk. Freud szerint gyakran olyan okok váltják ki cselekvéseinket, amelyeket nem értünk, és mindenki őriz olyan tudattalan érzelmeket, amelyek meglepnék, ha tudna róluk.

Freud úgy véli, hogy a személyiséget három alapvető folyamat jellemzi:

- az *id* a viselkedés energiáját szolgáltató vágyakozó és folyton megalégedettségre törekvő, ösztönjellegű hajtóerőket (főként a nemiséget és az agressziót) reprezentálja,
- az *ego* valamiféle gondolkodó, értelmező folyamat, amely az *id* által meghatározott alapvető szükségleteket igyekszik összeegyeztetni a környezet követelményeivel, és
- a *szuper-ego* (felettes én) szolgáltatója azokat a sztenderdeket, amelyekhez az egyén a tényleges vagy lehetséges viselkedéseit erkölcsi helyesség szempontjából hasonlítja.

Freud megkülönbözteti a tudatosság három szintjét: a *tudatost*, a *tudat-előtest* és a *tudattalant*. Az *id* mindig tudattalan: közvetlenül sohasem hozzáférhető. Az *ego* és a *szuper-ego* viszont részben hozzáférhető. Freud szerint ez a három rendszer – gyakran az egyén számára rejtve – egymással dinamikus harcban áll (ezért szokták Freud elméletét *pszichodinamikus elméletnek* is nevezni).

Freud az élet legkülönbözőbb területeire van a mai napig nagy hatással, és alapvetően befolyásolta a grafológia elméletét és gyakorlatát is.

Személyiségvonások

A személyiségelméletek másik nagy csoportját a személyiségvonásokat használó elméletek alkotják. A legtöbb kifejezés, amellyel a mindennapi életben leírjuk barátainkat, ismerőseinket – barátságosság, nyíltság, humor, gondatlanság, zárkózottság stb. – személyiségvonásnak tekinthető. A személyiségvonások teljes listája szinte meghatározhatatlanul nagy – az angol nyelvben megközelítőleg 18 000 szó (túlnyomórészt melléknév) jelöli a személyes viselkedés különböző formáit –, s a kutatók igyekeznek ezt a nagy számot néhány alapvetőbbnek tűnő dimenzióra csökkenteni.

Az amerikai Cattell 16 dimenziót tart szükségesnek a személyiség jellemzésére.

Az angol Hans Eysenck a személyiségvonásokkal kapcsolatos kutatási eredményeinek statisztikai vizsgálata alapján arra a következtetésre jutott, hogy e vonások 3 alapvető dimenzióba is összesűríthetők (Eysenck, 1978). Ezek:

- az *introverzió-extroverzió*: az introvertált ember „csendes, visszafogott, ellenőrzött, felindulását elfojtó”, míg az extrovertált „kifelé él, nem aggódik mindenért, szereti a külső ingereket, nem szeret egyedül lenni”
- a *stabilitás-neuroticitás* (szilárdság – bizonytalanság): a szilárd ember „nyugodt, kiegyensúlyozott, nehezen jön ki a sodrából”, míg a bizonytalan „ingerlékeny, hangulatai irányítják, változékonny” és
- a *pszichocitás*: a magas pontértékű egyén „visszahúzódó, másokkal nem törődő”, míg az alacsony pontértékű emberrel „könnyen ki lehet jönni, kellemes, mások szükségletei iránt érzékeny”. (Ez utóbbi tengely elsősorban a lelkileg beteg embereknél jelentős, így Eysenck szerint a „normális” emberek legfőbb sajátosságait jól megközelíthetjük, ha meghatározzuk helyzetüket az első két dimenzióban.)

A munka világában nálunk is széleskörűen használt személyiségkérdőívek közül az SHL *Viselkedés a munkahelyen* (OPQ) kérdőíve 32, a TalentQ *Dimensions* (Értékek) kérdőíve 15 tulajdonságot vizsgál.

Humanisztikus elméletek

A humanisztikus elméletek a személyiség részekre bontása helyett a személyiség integrált, *egész* voltát hangsúlyozzák. Az embert nem különféle belső erők – mint például id, ego és szuperego Freudnál – irányítják, nem a

személyiségvonások határozzák meg, hogy mit csinál. A humanisztikus pszichológusok hisznek abban, hogy az ember személyiségét belső céljai, szándékai jellemzik, s állandóan változásban, fejlődésben van. Talán a legismertebb humanisztikus pszichológus Carl Rogers, a *kliensközpontú pszichoterápia*, illetve a *személyközpontú megközelítés* megteremtője. Rogers szerint az egyén óriási erőforrásokkal rendelkezik önmagában saját maga megértéséhez, az önmagáról, viselkedéséről kialakított kép megváltoztatásához, viselkedése irányításához – csak éppen megfelelő pszichológiai légkörre van szükség ahhoz, hogy ezek az erők felszínre törhessenek, kifejthessék hatásukat. Az önmegvalósítási hajlamot természetesen akadályozhatja valami, de nem lehet megsemmisíteni a szervezet elpusztítása nélkül.

Rogers egy helyütt a következő képpel szemlélteti az emberi személyiségnek ezt az önmegvalósító tendenciáját (Rogers, 1986)¹:

Emlékszem, hogy gyerekkoromban a burgonyát tétre az alagsorban tároltuk, mélyen az alagsori kis ablak alatt. A feltételek kedvezőtlenek voltak, de a burgonya elkezdett csírázni – halvány fehér csírái voltak, teljesen más jellegűek, mint azok az egészséges zöld hajtások, amelyek tavasszal hajtanak ki a földből, de az ablak távoli fénye eljutott hozzájuk, és így ezek a szomorú, vékony csírák is megnőttek 40-50 centiméternyire. Furcsa, hiábavaló növekedésük annak az irányulásnak a kifejeződése, amit korábban leírtam. Nem lesz belőlük növény, sosem érnek be, a bennük rejlő lehetőséget sosem teljesítik. De a legkedvezőtlenebb körülmények között is a létre törekednek. Az élet nem adja fel, akkor sem, ha nem virulhat ki teljes pompájában.

Az ilyen dinamikusan változó, fejlődő személyiséget természetesen nem szabad, nem lehet skatulyába szorítani, statikussá merevíteni, címkékkel „megbélyegezni”. Buda Béla írja (1986):

Újabban az emberek a mindennapi életben is igyekeznek egymást „jelzőkkel” illetni, és maguk is hajlamosak önmagukról jelzőkben gondolkodni. Aki túl sok negatív jelzőt kap, és aki ezekből a negatív „címkékből” sokat elfogad, az általában feszült lesz, lehangoltta válik, elvész önbizalma. A kommunikáció-elmélet, a családterápia szakemberei általában nem tartják jónak a „címkézést”, a minősítést,

¹ Rogers könyvei közül eddig hármát jelentettünk meg az Edge 2000 Kft. kiadásában:

Carl Rogers (2010), *Valakivé válni* (A személyiség születése)

Carl Rogers – Jerome Freiberg (2007), *A tanulás szabadsága*.

Carl Rogers (2009), *Találkozások*. (A személyközpontú csoport.)

szeretnének a statikus, merev tulajdonságokkal operáló köznapi gondolkodás és interakció helyett olyan szemléletet elterjeszteni, amely folyamatokban, kölcsönhatásokban, szituációkban, élményekben ragadja meg és értelmezi a valóságot.

Tanulási elméletek

A napjainkban talán legerősebb amerikai pszichológiai irányzat, a *behaviorizmus* lényegében azt vallja, hogy „az vagy, amit *csinálsz*, és azt csinálsz, amit tanultál”. Vagyis nem szükséges feltételeznünk olyasféle személyiségvonásokat, mint az *intraverzió*, olyan folyamatokat, mint az *ego* vagy olyan fogalmakat, mint az *énkép*. Az emberek személyiségében tapasztalható különbségek megmagyarázhatók a tanulási tapasztalatok különbségeivel (Kardos, 1970).

A behaviorizmus legismertebb képviselője, B. F. Skinner szerint a személyiség egyediségét meghatározó legfőbb környezeti tényezők a *jutalmazás és büntetés rendszere*, mely az egyén viselkedését a múltban követte és a jelenben is funkcionál (Skinner, 1970). Így például Skinner sosem magyarázna egy agresszív viselkedést az id, az ego és a szuperego összefüggéseivel és önmagával való magyarázatnak tekintené, ha azt mondanánk, hogy a személy agresszivitása az agresszív tulajdonságából fakad. Rámutatna viszont arra, hogy az a gyerek, akit otthon megdicsérnek, ha „férfiasan viselkedik”, valószínűleg agresszív lesz az iskolában, elvárva, hogy ezért megdicsérik, vagy jó jegyet kapjon.

Az utóbbi években egyre népszerűbb *kognitív elmélet* szerint az emberek viselkedését az határozza meg, hogy elvárásaik szerint mennyire fogják élvezni viselkedésük eredményét, és hogy milyen valószínűsége van annak, hogy erőfeszítéseik ténylegesen a kérdéses eredményre fognak vezetni. Az emberek jelentős mértékben különböznek viselkedésük eredményeivel kapcsolatos hitük, preferenciájuk tekintetében.

Julian Rotter (1966) szerint lényeges, hogy az ember mit gondol, hogyan éri el sikereit: elsősorban szerencsével vagy erőfeszítéssel? A *külsőleg irányítottak* úgy vélik, hogy ha jutalmat kapnak, az valaki vagy valami másnak az érdeme (a szerencsétől függ). A *belsőleg irányítottak* úgy vélik, hogy az eredményt saját kemény munkájuknak, jó képességeiknek köszönhetik. Vagyis Rotter szerint sajátos személyiségünk sajátos hitünk következménye. Bandura kissé tágította ezt az elképzelést az *észlelt hatékonyság* fogalmával (Bandura, 1977). Ezt befolyásolják például a múltbeli teljesítményeim. (Ha egy futóversenyen észreveszem mellettem azt a futót, aki eddig mindig legyőzött, akkor feltehetően hátrányos helyzetben érzem magam, és ez az érzésem hatással lesz az időeredményemre.) De az észlelt hatékonyságot befolyásolják más emberek megjegyzései, mások viselkedése is. (Félek

benevezni egy vetélkedőre, de a barátom rám szól, hogy „ne bolondozz már!”, és látom, hogy nálam sokkal butábbak is beneveznek, így aztán én is feliratkozom.)

A lényeg: preferenciáinkat, hitünket, elvárásainkat más emberekkel kapcsolatos tapasztalataink határozzák meg.

A személyiségvonások és a helyzetek kölcsönhatása

Az eddigiekből talán nyilvánvaló, hogy a személyiségelméletek között lényeges különbségek vannak a tekintetben, hogy a *személy* vagy a *környezet* jellegzetességeit tartják fontosabbnak. A személyiségvonások hívei előszeretettel mutatnak rá arra, hogy az emberek viselkedése állandóságot mutat viszonylag hosszú időn keresztül, nagyon sokféle helyzetben, tehát a belső tényezők jelentősebbek a külsőknél. Mások viszont éppen ellenkezőleg a viselkedés következtetlenségeinek kimutatásával érvelnek a személyiségvonások feltételezése ellen. (Például sok bokszozó a ringen kívül lágyszívű, figyelmes, kellemes személyiség.)

A helyes álláspont valószínűleg az, hogy mind a személyiségvonások, mind a helyzetek befolyásolják az ember személyiségét. „Világos, hogy az ember nem megy étterembe, ha haját akar vágatni... Szokatlan lenne, ha valaki könyvet olvasna moziban. Futballmeccsen általában az emberek nem alszanak. Ha ezt értik a behavioristák azon, hogy az ember viselkedését elsősorban a helyzetek határozzák meg, akkor igazuk van, és nincs senki a személyiségvonások elméletének hívei közül, aki ezzel ne értene egyet. Másrésről az ember vonásai meghatározhatják, hogy inkább moziba megy vagy futballmeccsre, vagy otthon marad és olvas vagy alszik.”(Rorer és Widinger, 1983).

A személyiségnek ez a *kölcsönhatásokra* épülő elmélete azt mondja ki, hogy bizonyos személyiségvonásokat csak bizonyos helyzetekben fejezünk ki, s ez a felelős a viselkedésben tapasztalható következtetlenségekért (nem a helyzet fizikai jellegzetességei határozzák meg, hogy hogyan viselkedünk, hanem az, hogy a helyzetet milyennek értelmezzük).

A SZEMÉLYISÉG VIZSGÁLATA

„A fiziognómia (az arcvonások tana), az alaktan és a tipustanok mellett sokáig, mondhatni évezredekig a grafológia volt az egyetlen olyan tapasztalati módszer, amelynek segítségével az emberi jellem, az egyéniség vizsgálható volt. Az írás ismételhetősége olyan lehetőségeket adott a grafológusok kezébe, amilyenek a pszichológiában csak sokkal később, lényegében már a XX. században jöttek létre a különböző tesztmódszerek keretében.” - írja Buda Béla (1986).

Ahhoz, hogy tisztán lássuk a grafológia helyét, röviden át kell tekintenünk a személyiség vizsgálatára használatos módszereket. Először azonban talán válaszoljunk arra a kérdésre, hogy „miért akarjuk vizsgálni a személyiséget?”

A személyiségvizsgálatok egyik célja *tudományos*: megérteni, mi a személyiség; milyen szerepet játszanak az emberi viselkedésben a különböző helyzetek és a különböző személyiségvonások; különböző hatásokra, különböző feltételek közt milyen változások várhatók az emberek magatartásában stb.

A személyiségvizsgálatok másik csoportja *gyakorlati célú*. A lelki betegségek gyógyításával kapcsolatos orvosi modell keretében² az orvos és a klinikai pszichológus párbeszéde valahogy így folyik (Juhász és Pethő, 1984; Mérei és Szakács, 1974):

Az orvos megfogalmazza a klinikai kérdést, amelyre a pszichológus a lelettel felel, s ha erre újabb kiegészítő kérdést kap, a felelet újabb kiegészítő vizsgálatot kíván.

A tesztmutatók alapján az orvos kérdésére adott válasz – a pszichológiai lelet – nem általános személyiségleírás, hanem a tesztadatok célzott összefoglalása a feltételezett folyamat kritikus fordulataira vonatkozóan. Az így megfogalmazott felelet pszichológiai támpont, s mint ilyen használható fel a diagnosztikai munkában.

Természetesen a különböző személyiségelméletek hívei különböző személyiségvizsgálati módszereket részesítenek előnyben: a *pszichoanalitikusok* inkább beszélgetik a páciens, mintsem a viselkedését elemeznék, s az ego torzításait szabad asszociációkkal – a feltörő gondolatok azon nyersségében való szabad kifejezésével –, az álmok, a napi események megbeszélésével igyekeznek megkerülni. A *behavioristák* az emberek viselkedése iránt érdeklődnek. (Például: milyen körülmények között viselkedik agresszíven a gyerek?) A szociális tanulás elmélet hívei kérdőívekkel vizsgálják az ember elképzeléseit és tanulmányozzák a környezetét.

További tipikus alkalmazási területek az *alkalmasságvizsgálat* a *pálya-választási- és nevelési tanácsadás* (Csirszka, 1985). Személyiségvizsgálatokra az alkalmazott pszichológia szinte minden területén sor kerül (pl. a pedagógiai pszichológiában).

„A személyiség annyira összetett dolog, hogy minden alkalmas módszert fel kell használni a tanulmányozására. Természetesen kizárjuk az

² Azért írtam, hogy a „az orvosi modell keretében”, mert például a kliensközpontú pszichoterápia élesen szemben áll a vizsgálat – diagnózis – terápia modelljével. (Allport, 1980, 482. old.)

olyan komolytalan és jogosulatlan eljárásokat, melyeket a pszichológia már régen megtanult elkerülni: a pletykát, az előítéletes következtetést, a túláltalánosítást, a kiragadott esetet, a nem hitelesített anekdotát. A népszerű *jellemolvasás* egyes útjait is kizárjuk, mivel ez idő szerint nem látszanak ígéretesnek. Ilyen például az asztrológia, a számmissztika, a tenyérjósítás és a koponyatan (frenológia). Még így is sok ígéretes módszer marad, melynek megvan a maga létjogosultsága.” – írja Allport (1980, 415. old.) majd 11 csoportba sorolja a fennmaradó „ígéretes” módszereket:

1. Alkati és fiziológiai diagnózis

A testalkat és a személyiség közötti összefüggés feltételezése igen régi keletű és általánosan elterjedt. Shakespeare darabjában Julius Caesar így elmélkedik:

*„Tedd, hogy kövér nép foglaljon körül,
És síkfejű s kik éjjel alszanak.
E Cassius oly sovány, éhes színű:
Sokat tűnődik s ily ember veszélyes.
Miért nem kövérebb?”*

Nem véletlen, hogy Cervantes regényhőse, Don Quiote külsőre hosszú és sovány, és természete különc, fantasztá, míg józan és vidám csatlósa, Sancho Pansa tömzsi, kövér. (Igencsak kövér a „jó természetű” Falstaff is.)

A testalkat és a lelki állapot összefüggéseiről ma leginkább elterjedt nézetek Kretschmer német pszichiátertől erednek, aki különböző lelki betegségeket igyekezett a sajátos testalkatokhoz kapcsolni. Úgy találta, hogy a kövérkés alkatúaknál (a piknikusoknál) inkább az érzelem, a vékony alkatúaknál (az aszkémiásoknál) inkább a gondolkodás rendellenességei fordulnak elő. Vizsgálatai azonban igen pontatlanok voltak, s így következtetései is eléggé megbízhatatlanok.

Sheldon pontosabb mérésekkel test típus alapján 3 csoportba osztja az embereket: *endomorf* (gömbölyded), *mezomorf* (izmos, szögletes) és *ektomorf* (hosszú).

A legújabb vizsgálatok is arra mutatnak, hogy ha nincs is egyértelmű összefüggés a testi felépítés és a vérmérséklet között, bizonyos kapcsolat létezik.

2. Szociokulturális csoporttagság

Az ember személyiségét befolyásolja neme, életkora, foglalkozása, stb. – az a csoport, amelyhez tartozik. Ugyanakkor természetesen kerülnünk kell az

előítéleteket, vagyis azt, hogy az egyén személyiségét valamelyik csoport jellegzetességeiből vezessük le.

3. Személyes dokumentumok

Az önéletrajzok, naplók, levelek sok mindent elárulhatnak az emberről. „Végső soron az élettörténet az az alapvető *kritérium*, amelyhez valamennyi más módszert mérni kell.” (Allport, 1980, 429. old.).

4. Önértékelés

Ide tartoznak azok a módszerek, amelyek során felkérjük az embert, hogy valamilyen módon írja le magát. Az önértékelés néha nagyon hatékony lehet. A második világháborúban például sokféle módszerrel vizsgálták a sorozásra jelentkező amerikai katonákat, de – mint utólag kiderült – egy egyszerű kérdés bizonyult a leghatékonyabbnak az alkalmatlanok kiszűrésére: „érzelmileg felkészültnek érzi-e magát a katonai szolgálatra?”

5. Viselkedési mintavétel

Fáradtságos, de sokat ígérő módszere a személyiség megismerésének az emberi viselkedés megfigyelése. Az emberi viselkedés megfigyelésének számos módszerét dolgozták ki a szabályos vagy szabálytalan időközönként végzett *mintavételtől* a *modell helyzetekig* (melyekben mindennapi élethelyzeteket igyekeznek összesűriteni).

Ide sorolhatók egyes pszichológiai *kísérletek* is: például annak meghatározása, hogy vizuális észlelések feldolgozása esetén a külső ingerek a meghatározók („mezőfüggő”) vagy a belső ingerek („mezőfüggetlen”)?

Bizonyos értelemben idetartozik az *interjú*, melynek során az interjú készítője szóbeli információkat gyűjt a vizsgált személyről.

6. Besorolások

Az emberekkel való közvetlen ismeretségünk alapján több-kevesebb pontossággal képesek vagyunk egyes tulajdonságok felbecsülésére (valamilyen skálán való elhelyezésére).

7. Pszichológiai tesztek

A pszichológiai teszt tulajdonképpen valamilyen lelki jelenség vizsgálatára alkalmas, meghatározott feladatsorból álló próba, sztenderdizált viselkedésminta. A *személyiségtesztek* többnyire olyan kérdésekből álló

kérdőívek, amelyekre nem lehet jó vagy rossz választ adni. A személyiségkérdőív a megfigyelés és az interjú időigényességét igyekszik kiküszöbölni. Felvételéhez többnyire nincs különösebb szakértelemre szükség, kiértékelése egyértelmű, értelmezéséhez azonban szükség van a pszichológus képzettségére, tapasztalatára.³

A legismertebb személyiség kérdőív, az MMPI (*Minnesota Multiphasic Personality Inventory*) 550 állítást tartalmaz, melyekről a vizsgált személynek el kell döntenie, hogy igaz vagy hamis rá vonatkozóan. (Például: „Nehezen fáradok el.” „Aggódom a szexuális dolgok miatt.”)

8. Projektív eljárások

A projektív eljárások bizonytalan, többértelmű ingereket alkalmaznak, melyek értelmezése inkább függ a vizsgált személytől, mint magától az ingertől.

A legismertebb projektív teszt a *Rorschach tintafolt-teszt* és a kissé homályos képek értelmezését kívánó *Tematikus Appercepciók Teszt*.

9. Mélyanalízis

A projektív eljárások mellett különösen a pszichoanalitikusok szívesen használják a *szabad asszociációs módszert*. (A beteg díványon fekszik és elmond „mindent, ami az eszébe jut”.) Egyesek az eltemetett, de fontos emlékek felszínre hozása érdekében felhasználják a *hipnózist* és a tudati állapotot megváltoztató *drogokat* vagy *légzéstechnikákat*.

10. Kifejező viselkedés

Bármilyen, amit csinálunk, elsődleges célján túl, a cselekvés kivitelezésének sajátos módjával kifejez valamit rólunk.

Ludwig Klages német pszichológus, akinek egyik fő érdeklődési területe az írás volt, az emberi tevékenység és jellem két rétegét különbözteti meg:

³ A tanulmány írásakor nem láthattam előre a számítógépes szakértői rendszerek gyors elterjedését a XXI. század elején a személyiségkérdőívek terén is: ma már – különösen az alkalmasságvizsgálatban – a személyiségkérdőívek zömét interneten keresztül veszik fel, az adatokat számítógép értékeli, „értelmezi”, elkészíti a kívánt nyelven a személyiségleírást – a rendszer kezelését többnyire nem pszichológusok, hanem néhány napos tanfolyamon felkészített személyügyi szakemberek végzik. Továbbra is pszichológusi végzettségre van szükség az olyan klinikai eszközök használatához, mint a következő bekezdésben említett MMPI, illetve a következő pontban említett projektív eljárások.

- a feladatmegoldó tevékenység a *Geist* (szellem, intellektus) eredménye, míg
- a kifejező tevékenység a *Seele* (lélek, az élet diffúz, elemi hullámozása) működéséből származtatható. (Allport, 1980, 150. old.)

Természetesen a különböző tevékenységekben eltérő arányban található meg a feladatmegoldó és a kifejező jellem. (A szerelőszalagnál végzett munkában, az autóvezetésben, a könyvelésben a feladatmegoldó komponens a lényegesebb, a táncban, a társalgásban, a zeneszerzésben a kifejező komponens lényegesebb.)

A pszichodiagnosztika mindmáig elsősorban a személyiség feladatmegoldó aspektusára fordította a fő figyelmet. A pszichológusok a vizsgált személyeket felszólítják bizonyos feladatok megoldására, és a válasz tartalmát elemzik. Nyilvánvalónak tűnik azonban, hogy sok mindent megtudhatunk az emberi személyiségről a különböző expresszív mozgások vizsgálatával is. Az utóbbi időben ismét az érdeklődés előterébe került az *arkifejezés*, a *hang* és a *beszéd*, a *testtartás*, a *gesztus*, a *járás* kifejező erejének vizsgálata.

Az expresszió valamennyi módja közt azonban kétségtelenül jelenlegi témánk, a *kézírás* a legnépszerűbb.

A kézírás ... nyilvánvalóan egyaránt terméke a feladatmegoldásnak (Geist) és az expressziónak (Seele). Egyfelől a személy szándékosan közli gondolatait: az iskolában tanult íráskonvenciót alkalmazza: alkalmazkodik a papírhoz és a tollhoz, amelyekkel írnia kell. Mindez feladatmegoldást tükröz. Ugyanakkor egész természete lázad az előírt konvenciók ellen. Az iskolai mintától egyedül rá jellemző viselkedésmóddal tér el, energiáját, agresszivitását, ellenségeségét, félelmét, ambícióját vagy merevségét leleplezi azzal, ahogyan eltér. Saját életstílusa (temperamentuma és személyes jellemzői) bejátszának teljesítményébe. A teljesítmény feladatmegoldó aspektusát nem nehéz megérteni: nagy ügyesség kell viszont az expresszió mögöttes hullámozásának olvasásához. (Allport, 1980, 158. old.)

Van egy komoly ok a kézírás elemzésére. Hívei szerint az írás nemcsak kézírás, hanem „agy-írás” is, amelyet befolyásolnak a kéz célirányos mozgásainak egyéni színezetét adó expresszív neurális impulzusok. Mint „kikristályosodott” gesztus, ez a kutatás számára a legjobban hozzáférhető expresszív mozgás: minden más mozgás mulékony és nehezebben mérhető. Az írástanulmányozás népszerűsége részben könnyű megközelíthetőségének tudható be.

11. Sűrített eljárások

Ezek olyan módszercsoportok, amelyek az információk kombinálásával vagy viszonyításával megerősítik egy adott személyről alkalmazott értékelésünket:

- a *pszichográf* (vagy profil) több dimenzió mentén mutatja meg az egyén helyzetét valamilyen csoporthoz viszonyítva,
- az *azonosítás* során azt kérdezzük: „kitől származik ez a viselkedési adat?”,
- a *megfeleltetés* módszere abból áll, hogy különböző produktumokról meg kell mondani, melyek származnak ugyanattól az egyéntől,
- a legfontosabb sűrített eljárás az *előrejelzés*, bizonyos következmények bejárása az összegyűjtött adatokból (ez a célja például a legtöbb alkalmasságvizsgálatnak).

Áttekintve a pszichológia személyiségvizsgálati módszereit, felmerülhet a kérdés, *szükség van-e* ilyen sok módszerre? Mindenekelőtt azt kell hangsúlyoznunk, hogy még e hosszú felsorolással is alig tudtuk érzékeltetni a rendelkezésre álló rendkívül sokféle módszert. Másrészt nem ismerünk egyetlen olyan módszert sem, amely a személyiségvizsgálatok eltérő céljaira egyaránt megfelelne. Általában egy-egy vizsgálatra érdemes többféle módszer kombinációját használni, a lehetséges hibaforrások csökkentése érdekében. A jövőben is várhatjuk újabb személyiségvizsgáló módszerek kialakulását, s csak remélni lehet, hogy közben a gyengébb eljárások kihullnak a rostán.⁴

AZ ÍRÁS SZEMÉLYISÉGÜNK TÜKRÉ

A pszichológusok többnyire „elzárkóznak” a grafológia elől. Mint Buda Béla (1986) írja: „A grafológiával szemben a pszichológia bizalmatlansága indokolt. Az írás grafológiai elemzését egyelőre nem lehet tudományosnak elfogadni, és nem lehet ajánlani társadalmi vagy pszichológiai alkalmazását.” Noha ehhez mindjárt hozzáteszi: „Ez azonban nem jelenti azt, hogy a grafológiával nem érdemes foglalkozni.”

Buda Béla tanulmányából még egy idézet kívánczik ide:

A modern pszichológia legerősebb, az empirikus bizonyítást leginkább igénylő ága, amely az amerikai behaviorizmusból nőtt ki, a tapasztalati

⁴ Klein Balázssal közösen 2010 óta a különböző szervezetek (vállalatok, egyetem, közigazgatás) számára „testreszabott”, interneten felvehető, számítógépes szakértői rendszerrel értékelt személyiség- vagy ahogy manapság divatosabb mondani, kompetencia-kérdőíveket készítünk.

vizsgálatokat kéri számon a grafológián. Ez az irányzat nagyobb számú embercsoport kontrollált vizsgálatát igényelné. A kontroll azt jelenti, hogy egyrészt a személyiségképet valamilyen elfogadott és empirikusan ugyancsak bizonyított személyiségvizsgálati módszer segítségével kellene megállapítani, és ezzel kellene korrelációba hozni a grafológiai diagnózist, mégpedig lehetőleg úgy, hogy a vizsgálók szubjektív tévedési lehetőségeit is ki kellene küszöbölni, tehát valamilyen vakpróbát is beiktatni a rendszerbe (például azt, hogy a grafológus ne ismerje a személyiségdiagnosztikai adatokat), vagy esetleg, hogy az egész kutatást végül olyan szakember összegezze, aki nem tud sem a személyiségkutatók, sem a grafológusok munkáinak részleteiről.

Ilyenfajta vizsgálatokkal a grafológusok eddig általában adósak maradtak, pedig ilyenek végrehajtása nem elképzelhetetlen, sőt, nem is tűnik túlságosan nehéznek.

„Kellene a grafológiát kutatni is.” – írja tömören erről a tanulmány vége felé Buda Béla.

Írásunk további részét annak szenteljük, hogy ízelítőt adjunk a grafológiai kutatások gazdag tárházából. Ahhoz, hogy a grafológiát pszichodiagnosztikai eljárásként elfogadhassuk, igazolnunk kell *megbízhatóságát* (tehát, hogy a „műszer” – bármit is mér – viszonylag pontosan teszi) és *érvényességét* (vagyis, hogy valóban képes a személyiség vizsgálatára). Mindkét kérdést két szinten fogjuk megvizsgálni: az *írás* szintjén és az *írás értelmezésének* szintjén.

Az írás megbízhatósága az írás szintjén

Objektivitás

Minden kézírás számos grafikus változót tartalmaz, melyek többé-kevésbé függetlenül változnak és objektíven mérhetők: a kézírás lehet kicsi vagy nagy, dőlt vagy álló, széles- vagy keskenyvágású, kerek vagy szögletes stb. Az ilyen és hasonló komponenseket nevezik a szakemberek *kézírás-változóknak* vagy *grafikus változóknak*. A kutatók több száz ilyen változó létét igazolták és foglalták rendszerbe (Wallner, 1959). Az írásvizsgálat objektivitásának mértéke az, hogy a különböző grafológusok által felbecsült (vagy lemért) grafikus változók mennyire mutatnak hasonló eredményt.

Ahogy az várható is, *mérések* esetében az egyezés igen szoros. Birge (1954) két grafológussal vizsgáltatta meg egymástól függetlenül 50 írásminta 5 különböző mérhető változóját és különösen magas (átlagosan 0,97) objektivitási együtthatókat kapott.

Wallner (1961a) 11 mérhető kézírásváltozót vizsgáltatott meg egy

grafológussal 107 kézírásmintát használva fel és átlagosan ugyancsak magas ($r=0,90$) korrelációs együtthatókat kapott a mérési és becslési eredmények összehasonlításakor.

A *becsült* kézírásjellegzetességek megbízhatósága kisebb, és erősen függ a komplexitásuktól, de még komplex változóknál is meglepően szoros eredményeket találtak. Wallner (1961b) például öt ítélővel becsültette fel az írás ritmikuságát – ami kétségtelenül igen komplex jellegzetesség. 100 írásmintát megvizsgálva egy hétfokú skálán, az ítélők közötti átlagos megegyezés kielégítő volt ($r=0,59$).

Müller (1957) 10 íráspszichológust kért meg arra, hogy 12 írásmintához rendeljen hozzá egyenként 20-20 leginkább odaillő jelzőt egy 150 jellemvonást tartalmazó listáról. A pszichológusok közötti megegyezés 42,5 %-os volt. A megegyezés 68,5 %-ra nőtt, amikor a 150 tulajdonságot 24 csoportba osztották be úgy, hogy egy csoportba kerüljön az az öt-hat tulajdonság, amely összetartozónak tűnik.

Stabilitás

Az ember személyisége viszonylag állandó. A „viszonylag” kifejezést illene pontosabban meghatároznunk, de itt talán elég, ha csupán arra utalunk, hogy furcsállnánk, ha valaki napról napra lényegesen változtatná viselkedésének alapvető jellegzetességeit (másképpen mindennapi tapasztalatunk szerint nem igaz, hogy „az ember személyisége megváltoztathatatlan”). Ha tehát a személyiség tükröződik a kézírásban, akkor az ember kézírásának is – különböző körülmények között, illetve rövidebb-hosszabb időn keresztül – viszonylag stabilnak kell lennie.

A vizsgálatok eddig elsősorban a *mérhető* írásváltozók stabilitását bizonyították. Bracken kimutatta, hogy már az első iskolaév végén felvett írásminta mutatja azokat az egyéni jellegzetességeket – különösen fiúknál –, melyek sok éven keresztül megmaradnak (Bracken, 1939). Prystav számos vizsgálatot idéz, amelyekben néhány órás vagy néhány hetes időintervallumban felvett írásminták között 0,80 és 0,90 közötti korrelációs együtthatókat kaptak (Prystav, 1971).

Konzisztencia

A konzisztencia tanulmányozása arra a kérdésre keres választ, hogy *egyetlen írásminta különböző mutatói mennyire vannak összhangban egymással*.

Timm (1967) a kézírás mérhető tulajdonságaira többnyire 0,90 fölötti együtthatókat kapott, az egyszerűen becsülhető tulajdonságokra 0,82-t és az összbenyomáson alapuló becslésekre 0,73-t.

*Az írás megbízhatósága az interpretáció szintjén**Objektivitás (A grafológusok közötti megegyezés)*

Az értelmezés szintjén a megbízhatóság azt jelenti, hogy *egy kézírást több grafológusnak odaadva, viszonylag hasonló jellemzésekhez jutunk, függetlenül attól, hogy ezek a jellemzések helyesek-e.*

Hofsommer 322 vezető vezetési képességét értékeltette három grafológussal, és meglepően magas (átlagosan 0,74) összefüggést talált az értékelések között, noha a felhasznált írásmintákat nem sztenderd körülmények között vették fel (a kézzel írt jelentkezési lapokat elemezték) (Hofsommer, Holdsworth és Seifert, 1965)

Wallner (1965) 89 íráspróbát értékeltetett 6 íráspszichológussal 12 dimenzió mentén (például a mozgás tempója, hangulat, az észlelés élessége, temperamentum, kapcsolatteremtő képesség stb.). A kapott 180 korrelációs együttható 93%-a volt szignifikáns legalább 5%-os szinten. (Érdemes megjegyezni, hogy a többiekétől leginkább eltérő értelmezést adó „ítélő”-nek nem volt pszichológus végzettsége és csupán kevés grafológiai tapasztalattal rendelkezett, míg az egyik grafológus, aki nem értett svédül, a kézírások nyelvén, a többiekéhez nagyon hasonló értelmezést adott.)

Stabilitás (egyénen belüli állandóság)

A grafológiai jellemzések megbízhatóságához szükség van arra, hogy *ugyanazon írott anyag ismételt értelmezésénél hasonló jellemzéseket kapjunk.*

Crider (1941) 12 személyiségváltozót (intelligencia, az érzelmek stabilitása, önbizalom stb) értékeltetett grafológusokkal egy évnnyi távolságban és minden változónál erősen szignifikáns összefüggéseket talált (átlagosan 0,82).

Reichold (1969) 90 kézírásmintát értékeltetett kétszer, 3 hónapos különbséggel az önbizalom, kitartás, környezethez való alkalmazkodó-képesség, előrelátás és érettség tekintetében, és 0,78 – 0,88 közötti stabilitási együtthatókat kapott.

Az írás érvényessége a grafikus jellemzők szintjén

A grafológiai értékelések megbízhatóságára vonatkozó vizsgálatok alapvetően fontosak ahhoz, hogy egyáltalán szó lehessen arról, hogy a grafológiai jellemzés befogadtassék a pszichodiagnosztikai eszközök közé. Valóban értékes és használható eszköznek azonban csak akkor tekinthetjük, ha bebizonyítható róla, hogy *aránylag pontosan azt méri, amit mérni akar.*

Az írás jellegzetességeinek kapcsolata más személyiségvizsgálati módszerekkel kapott eredményekhez

A számítógép elterjedése óta szinte elképzelhetetlenül sok korrelációs együttthatót számítottak ki egyes grafikus jellemzők és más módszerekkel vizsgált személyiségvonások között. (Egy vizsgálat 29 000 korrelációs együttthatóról ír.) Ezek általában igen alacsonyak (0,15 körüliek), ami alátámasztja sok pszichológus bizalmatlanságát a grafológia iránt.

Többszörös korreláció

Az íráspszichológusok mindig is azt vallották, hogy az ember személyisége csupán több grafikus jellemző kombinálásából tárható fel. Statisztikailag ezt segíti elő a többszörös korrelációs együtttható használata.

Linster viszonylag nagy pontossággal (0,65 és 0,85 közötti korrelációs együttthatókkal) képes volt előrejelezni különböző grafológiai jegyek kombinációjából olyan tulajdonságokat, mint az intelligencia, a környezethez való viszony, a személyiség érettsége. De ez az eredmény a kivételek közül való (Linster, 1969).

Faktoranalízis

A faktoranalízis a pszichológiai diagnosztika egyik kedvelt statisztikai módszere: nagyszámú változót képes néhány alapvető és értelmezhető tényezővé (faktorrá) tömöríteni. Ahhoz, hogy a faktoranalízis a kézíráslemezés érvényességének kimutatására is alkalmazható legyen, a grafikus jellemzőkön kívül a személyiséget vizsgáló számos más módszerből (elsősorban személyiségtesztekből) nyert eredményeket is fel kell venni a változók közé.

Az idevágó kutatások száma igen nagy (Lorr, Lepine és Golder, 1954; Seifert, 1964; Lockowandt, 1980).

A faktorok segítségével viszonylag jól előrejelezhetőnek bizonyult az intelligencia (olyan ismert pszichológiai tesztekkel mérve, mint például a Raven teszt, a Wechsler teszt, Amthauer Intelligencia Struktúra tesztje), különböző pszichomotoros teljesítmények (például az ujjak koordinációja, a kéz és a kar mozgásának sebessége), a pszichikus szabályozás mechanizmusa (a színpiramis teszttel mérve), a teljesítménymotiváció.

Eltérő csoportok összehasonlítása

A módszer lényege, hogy valamilyen jellemző tekintetében szélsőségesen különböző embereket vizsgálunk meg a tekintetben, hogy különböznek-e egymástól valamilyen kritérium-változó szempontjából is.

A grafológia érvényességének ilyesfajta bizonyítása kétféle modell egyikét követi: a kézírás jellegzetességeiből kiindulva igyekszik következtetni a személyiségre, illetve az emberek személyiségének ismeretében igyekszik meghatározni a kézírás jegyeit. A kevés vizsgálat közül az egyik azt mutatta ki, hogy az extrém grafikus jellegzetességekkel rendelkező (például erősen dőlt betűkkel író) emberek erősebb érzelmekről tettek tanúbizonyságot egy pszichológiai tesztben (Adolfs, 1964).

Birge az ellenkező utat választotta: személyiségjegyek szerint osztotta részekre a vizsgálati személyeket. 685 tanuló rangsorolta egymást intelligencia, érzelmi stabilitás, dominancia, kulturáltság és érzékenység tekintetében (Birge, 1954). Az ily módon szélsőségesen intelligensnek illetve unintelligensnek, érzelmileg stabilnak illetve instabilnak stb. értékelt tanulók 22 féle íráskarakterisztikáját megvizsgálva semmiféle szignifikáns különbség nem volt kimutatható. Talán nem tűnik részrehajlónak, ha rámutatunk: e negatív eredményért feltehetően inkább felelős az az eljárás, ahogy Birge a személyiségjegyeket igyekezett meghatározni.

Az írás érvényessége az értelmezés szintjén

Eltérő csoportok összehasonlítása

A grafikus jellegzetességekből kiinduló vizsgálatok elsősorban gyerekek írásait használták.

Gesell (1906) volt az első, aki 4361(!) iskolás gyerek írásából igyekezett következtetni az iskolai teljesítményre, az általános intelligenciára, bizonyos motoros képességekre. Lockowandt (1970) statisztikai módszerekkel utána számolta a több mint 60 évvel korábbi eredményeket, és úgy találta, hogy a Gesell által vizsgált gyerekírásoknak valóban volt diagnosztikus hasznosságuk. Legrün (1961) 7. osztályos tanulók írásai alapján megtudta különböztetni a gyorsabb és a lassúbb tanulási tempójú gyerekeket. Lockowandt (1972) olyan egyszerű mutató, mint a „szépírás” és az otthoni szorgalom között mutatott ki kapcsolatot. Oinonen (1961) 122 első és másodéves gyereket osztott be két csoportba kézírásuk alapján, és úgy találta, hogy ez a beosztás elég jól egyezett az iskolai teljesítménnyel. Talán még érdekesebb, hogy a kézírás elemzéséből kapott eredményt az intelligenciavizsgálattal összesítve az iskolai teljesítmény viszonylag jó előrejelzőjét kapta ($r=0,74$ az első osztályban és $r=0,70$ a második osztályban). Frederic (1968) érdekes vizsgálatában 5 öngyilkossági kísérletet követett személy azonosítását kísérelte meg írásaik alapján. 5 grafológus teljesítményét hasonlították össze 5 detektívvvel és 5 titkárnővel oly módon, hogy az öngyilkosok írásainak gépelt változatából további 3 kézzel írott változatot készítettek más személyekkel. Az 5 grafológus – a detektívekkel és a

titkárnőkkel ellentétben – meglehetősen pontossággal ki tudta választani a 4 írásból az eredetit.

A pozitív példák ellenére a kézírás és a személyiség közötti összefüggés távolról sem egyértelmű (egy közismert példa: az alkoholisták írása többnyire – fiziológiai okokból – remegő, de a remegő írásnak teljesen más okai is lehetnek; és a sok eredménytelen vizsgálat közül egy: írás alapján nem sikerült szétválasztani a pszichotikusokat a normál vizsgálati személyektől) (Frederick, 1968; Pascal és Suttell, 1947).

Tartalmi validitás

A grafológia megállapításai és a pszichológiai tesztekkel vizsgált egyes személyiségvonások között általában alacsony korrelációs együtthatókat találtak. Ez a jelenség a pszichológusokat a projektív eljárások érvényességvizsgálatainak eredményeire emlékeztetheti. A grafológia abból a felvetésből indul ki, hogy a kézírás éppoly kifejező mozgás, mint a rajzolás, és hogy a kifejező mozgásban *kivetítődik* az ember személyisége. A projektív technikák mindenfajta „kifejezésről” feltételezik ezt, bár elsősorban az ingerek interpretációját használják fel diagnosztikai célokra.

Crumbaugh és Stockholm (1977) az idevágó irodalom áttekintése után joggal állapítja meg, hogy a grafológia érvényessége se jobban, se rosszabbul nincs bizonyítva, mint a pszichológiai gyakorlatban „bevett” projektív technikáké. Mindenesetre az úgynevezett „globális” vagy „holisztikus” érvényesség-megállapítási módszer – amikor is a jellemzés *egészének* érvényességét vizsgáljuk – sokkal több reménnyel kecsegtet. Crumbaugh és Stockholm például az általuk legeredményesebbnek tartott íráselemzési módszerrel – az ún. *grafoanalízissel* – készített 5 jellemzést adtak olyanoknak, akik jól ismerték azt az 5 személyt azzal, hogy állapítsák meg, melyik jellemzés kihez tartozik. Ezt az elrendezést ötször megismételték, s az eredmények egy ezrelékes biztonsággal alátámasztották azt a hipotézist, hogy lehetséges a személyiség azonosítható leírása a kézírás segítségével.

Az íráspszichológia érvényességét legmeggyőzőbben alátámasztó vizsgálatok talán a különböző foglalkozási beválás szintjét előrejelző tanulmányok. Hofsommer és munkatársai (1962) 45 erdészeti tanuló alkalmasságát vizsgálták. Úgy vélték, hogy a munkasikerekhez érzelmi stabilitásra, energikusságra, akaraterőre, élénk gondolkodásra van szükség. Két grafológus egymástól függetlenül ítélte meg ezeket a tulajdonságokat. A grafológusok előrejelzését a másfél évvel későbbi tanulmányi eredménnyel összehasonlítva átlagosan 0,55-ös korrelációs együttható adódott. Ugyanezek a kutatók eredményesen használták az írás elemzését pilóták kiképzési eredményességének előrejelzésére is. A „jó tanuló” feltételezett személyiségkövetelményei itt a következők voltak: stresszel szembeni

ellenállás, intelligens munkamódszer és szociális alkalmazkodóképesség. A képzés elején felvett írásminták eredményét összehasonlítva a másfél évvel későbbi „további képzésre alkalmas” illetve „további képzésre alkalmatlan” minősítéssel $r=0,36$ -os szignifikáns összefüggés adódott. Még a továbbtanuló 61 pilótajelölt további képzésének eredményessége is viszonylag jól előrejelezhető volt az eredeti kézírásokból ($r=0,41$).

Konstrukciós érvényesség

Az érvényesség bizonyításának ez a módszere feltételez valamilyen elméletet, melyből hipotézisek vonhatók le, s ezek tapasztalati úton megvizsgálhatók. A hagyományos grafológia természetesen számos ilyen hipotézissel rendelkezik, ezek azonban elég nehezen vizsgálhatók. Itt csupán kettőt említünk:

- Fervers (1984) Bunarcon intravénás befecskendezésével elaltatott 20 kísérleti személyt, majd azt kívánta tőlük, hogy különböző embereknek képzeljék magukat (munkás, pincér, pap, király). A „belső személyük” által produkált írásuk – bár megőrizte az eredeti írás alapvető struktúráit – az elképzelt foglalkozás „kollektív jegyeit” vette fel. Ez a vizsgálat nagy hatással volt a gyógyszerkutatásokra (Haase, 1985a, 1985b).
- Különösen sokat vizsgálták az alkohol hatását az írásra. Minden ilyen vizsgálat a grafomotoros teljesítmény romlását mutatja (Rabin, Blair, 1953).

KÉT HAZAI VIZSGÁLAT

E sok jól megtervezett, gondosan végrehajtott empirikus írápszichológiai vizsgálat után némileg röstelkedve számolok be saját ilyen irányú próbálkozásainkról. A grafológia eredményessége nem vonatkoztatható el a grafológiai elemzést végző személyiségétől. Talán nem is szabadna általában beszélni a grafológia megbízhatóságáról és érvényességéről, olyan különbözőek az egyes grafológusok munkamódszerei, információszerző eljárásai, értelmezési folyamatai.

Alkalmasságvizsgálat

Ez a vizsgálat bizonyos mértékig hasonlít ahhoz, amit Passuth László (2013) ír le a *Tíz esztendő tető alatt* című könyvében:

(Főnökömnek) Az a gondolata merült fel..., hogy grafológust vesz igénybe, méghozzá a legkitűnőbb, telepatikus képességekkel is rendelkező Rákossné Ács Klárát, akinek történelmi invenciói ma is

gyakorta szerepelnek a sajtóban, s aki nekem már abban az időben is kedves, értékes ismerősöm volt.

Olyan kimutatást szerkesztett Lajos, mely minden OFFI dolgozóra kiterjedt. Mindenkinek saját kezűleg kellett beírnia leglényegesebb személyi adatait, s a végén produkálni aláírását is. E valóban gyér anyagot „sleifniszerűen” szétagolták, s a név megjelölése nélkül (bár ott volt az aláírás), megszámozva került az írásszakértőhöz, akinek minden egyes „számról” körülbelül egy oldal terjedelemben karakterképet kellett adnia. Amikor átnéztem az anyagot, azaz a grafológiai véleményeket, rendkívül izgalmas eredménnyel ismerkedhettem meg. Háromnegyed része a szakvéleménynek teljesen megegyezett saját véleményünkkel.

Szander Éva pszichológus 1983-ban egy szakdolgozat keretében vizsgálatot végzett az Országos Mikrohullámú Központ vezetője által kiválasztott 13 középfokú, illetve felsőfokú végzettségű dolgozójával. Az egyéni elbeszélgetések mellett két személyiségvizsgálati módszert alkalmazott: a legismertebb projektív eljárást, a „tintafoltok” értelmezését kívánó Rorschach tesztet és az egyik gyakran használt személyiségvizsgáló kérdőívet, az Eysenck Személyiségkérdőívet (EPQ).

A dolgozókról a kétféle pszichológiai teszt és a beszélgetés alapján készült egy mintegy egy oldalnyi „pszichológiai leírás” és írásmintáik alapján Rákosné Acs Klára is jellemezte őket.

A jellemzések jóságát, a „választás” módszerével igyekezett megbecsülni:

- először a vezető választotta ki, hogy a 13 grafológiai és a 13 pszichológiai módszerrel készült jellemzés közül melyik illik legjobban az egyes dolgozókra, majd
- a vizsgálatban részt vett személyek választották ki a betűvel jelölt grafológiai és a számmal jelölt pszichológiai jellemzések közül azt, amelyikről úgy gondolták, hogy a *sajátjuk*, végül
- a vizsgálatban részt vett *minden* személy megpróbálta minden jellemzésről eldönteni, hogy kiről készülhetett.

Az eredmények nem túl meggyőzőek:

- a dolgozók vezetője a pszichológiai jellemzés alapján háromszor, a grafológiai jellemzés alapján kétszer választott helyesen,
- amikor a dolgozóknak *saját* jellemzésüket kellett kiválasztaniuk, akkor mindkét esetben két-két helyes választást találunk,
- a dolgozók *egymás* jellemzéseinek kiválasztásában a pszichológiai jellemzések esetében 19, a grafológiai jellemzések esetében 16%-os „találati arány”-t értek el, és az előző esetben mindössze 5, az utóbbi esetben mindössze 3 olyan dolgozó akadt, akit legalább 3 munkatárs felismert.

A gyenge eredmény némileg betudható a vizsgálati személyek szerencsétlen kiválasztásának: a műszaki érdeklődésű dolgozókat sem a saját, sem a munkatársaik személyisége nem nagyon foglalkoztatta.

A második vizsgálat egy Czeizel Endre vezetésével végzett *ikerkutatáshoz* kapcsolódik. Az egyéb pszichológiai és fiziológiai vizsgálat mellett 8 ikerpárról készült jellemzés íráspróbáik, illetve Rorschach teszt alapján. Az eredeti elképzelés alapján a szülőknek valószínűségi becslést kellett volna adniuk arra vonatkozóan, hogy melyik két jellemzés illik leginkább az ő gyerekeikre, majd pedig arról, hogy az eléjük tett két jellemzés közül melyik illik az egyik illetve a másik gyermekükre. Sajnos – bár a jellemzések elkészültek – a vizsgálat végül nem fejeződött be. A pszichológiai teszt és az íráspróba alapján készült személyiségleírások közötti lényeges eltérés azonban így is nyilvánvaló. Ezt szeretnénk illusztrálni az egyik gyerek grafológiai és pszichológiai jellemzéséből vett részlettel:

Grafológia: *„Hiú, parancsolni vágyó, feltétlenül a középpontban szeret lenni. Szereti, ha felfigyelnek rá. Ha valamit el akar érni, tud hízelegni. Addig nem is nyugszik, amíg a vágyait el nem éri. Ügyes modorral mindig megtalálja a megfelelő hangot, amivel eléri célját. Inkább kényelemszerető, mint önfeláldozó.”*

Pszichológia: *„Átlagos, beszabályozott gyerek, akit inkább szorongásai, mint indulatai vezérelnek. Szorongásán nehezen tud úrrá lenni, emiatt igyekszik jól alkalmazkodni, a konfliktusokat elkerülni. Ezért készenkapott, már bevált megoldásokkal próbálkozik. Könnyen zavarba jön, feladathelyzetben leblokkolódik, gátolttá válik.”*

Még egyszer hangsúlyozni szeretnénk, hogy e két „vizsgálatszerűségből” semmiféle következtetés nem vonható le sem pro, sem kontra, s csupán reménykedhetünk abban, hogy a közeljövőben a grafológia érvényességével kapcsolatos szakszerű és meggyőző erejű hazai vizsgálatokra is sor kerül majd.

BEFEJEZÉSÜL

„Rubner, kérem – szólt a főszerkesztő –, elmegy megnézni ezt a grafológust. Jensennek vagy minek hívják. Ma este produkálja magát a sajtó előtt, úgy beszélnek róla, mint valami korszakalkotó jelenségről. Írjon majd róla vagy tizenöt sort...”

De vigyázzon, nehogy valami svindli legyen az egész!”

Ilyen bizalmatlanul küldi el a főszerkesztő az újságíró a grafológiai bemutatóra Karel Čapek (2000) *Az írás titka* című novellájában. Az emberek egy része ugyanis teljesen hitetlenül áll a grafológiával szemben, míg mások vakon hisznek benne.

Korábban idéztük Buda Bélát, aki szerint „a grafológiával szemben a pszichológia bizalmatlansága indokolt”. És valóban: Angliában elképzelhetetlen, hogy valakit az írása alapján utasítsanak el vagy vegyenek fel, amikor valamilyen állásra jelentkezik. Másrészt mindenestre elgondolkodtató, hogy számos országban (Franciaország, Németország, Ausztria, Svájc stb.) széleskörűen elterjedt gyakorlat, hogy a személyzeti vezetők az új dolgozók megítélésénél alapvetően a grafológiai véleményre támaszkodnak.

„...tehát ezek, uraim, a tudományos, pontosabban szólva a pszichometriai grafológia alapelvei” – fejezte be elméleti előadását Jensen grafológus aznap este a sajtó képviselői előtt. „Amint látják, az egész rendszer tisztán experimentális törvényekre épült. Persze ezeknek az egzakt módszereknek gyakorlati alkalmazása olyan bonyolult, hogy egyetlen előadás kapcsán nem tudom ... őket részletesebben demonstrálni.”

Így folytatódik Čapek novellája, s valami ilyesmit mondok én is: e rövid írásban csupán érzékeltetni tudom a grafológia helyét és jelentőségét a személyiségvizsgáló módszerek között.

Buda Béla szerint „A grafológiával együtt kell élnünk...” A jó együttélés legfőbb titka talán a *megfelelő* távolság megtalálása. Mindenki ismeri a történetet a sündisznókról, akik télen fáztak az erdőben, és így közelebb húzódtak egymáshoz, hogy melegítsék egymást. Ekkor azonban szúrni kezdték egymást a tüskéik. Amikor széjjelebb húzódtak, akkor viszont ismét fázni kezdtek, s így ismét egymás felé kezdtek törekedni. Csak többszöri próbálkozás után találták meg végülis azt a távolságot, ahol a hideg és a tüskék szűrása egyaránt elviselhető volt.

Hazánkban egy ígéretes fellendülés után hosszú időn keresztül a pszichológusok teljesen elvetették azt a lehetőséget, hogy a kézírást felhasználják az emberi személyiség megismerésére. Most – úgy tűnik – ismét a grafológia divatja következik. Szeretném remélni, hogy ezúttal a kellő önmérséklettel rendelkező grafológusok és a megfelelő toleranciával rendelkező pszichológusok közösen igyekeznek szolgálni az önmaguk és egymás megismerésére, személyiségük fejlesztésére törekvő embereket.

Végül: a szerkesztő kérésének eleget téve megpróbálom pontokba szedve összefoglalni a grafológia és a pszichometria kapcsolatáról a cikk írása óta eltelt csaknem harminc év alatt kialakult *véleményemet*:

1. A grafológia az elmúlt harminc évben újra kibontakozott hazánkban: vannak képző intézményei, konferenciái, publikációi (az interneten rákeresve bárki könnyedén kiválaszthat több tucat magyar nyelvű könyvet a témáról).
2. A grafológia és a pszichometria viszonya az elmúlt harminc évben világszerte mit sem változott. A pszichometria híveinek döntő többsége

fenntartással fogadja a grafológia hívei által lobogtatott vizsgálatok pozitív eredményeit (Robertson és Smith, 2001), a grafológia hívei többnyire udvariasan elismerik a pszichometria létjogosultságát (de érzékeltetik a grafológia fensőbbiségét).

3. Az általam jobban ismert vállalati alkalmasságvizsgálat terén a grafológia még kedvenc terepén, Franciaországban is jelentősen visszaszorult (továbbra is inkább csak ott fordul elő, ahol mély gyökerei vannak a pszichoanalízisnek és a projektív technikának).

4. A harminc éve megfogalmazott hazai előrejelzésem („most ismét a grafológia divatja következik”) bevált, jámbor óhajom, hogy grafológusok és pszichológusok közösen szolgálják „az önmaguk és egymás megismerésére...törekvő embereket” csak kevésbé teljesült⁵. Egy indiai HR blogban találtam egy kedves mondatot arról, vajon miért használják még mindig a grafológiát: „mert olyan jó lenne, ha működne!” („it would be nice if it did work”, Sonal Aurora, 2011)

IRODALOMJEGYZÉK

- Adolfs, K. (1964). *Faktoranalytische Untersuchung der gebräuchlichsten Handschriftvariablen*. [Diss., U. Freiburg 1].
- Agárdi T. (2007). A kézírásvizsgálat, kézeredet-, (személy-) azonosítás új lehetőségei az igazságszolgáltatásban. *Rendészeti Szemle*, 6, 32–60.
- Agárdi T., Szidnai L. (2000). *A grafológia kézikönyve*. Budapest: Grafológiai Intézet.
- Allport, G. W. (1980). *A személyiség alakulása*. Budapest: Gondolat.
- Bandura, A (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Birge, W. R. (1954). An experimental inquiry into the measureable handwriting correlates of five personality traits. *Journal of Personality*, 23, 215–223.
- Bracken, H.V. (1939). Untersuchungen an Zwillingen über die quantitativen und qualitativen Merkmale des Schreibdrucks. *Zeitschrift für angewandte Psychologie*, 58, 367–384.

⁵ Hazai példa helyett egy angliai példa az internetről:

A BBC egyik reggeli adásában egy grafológus villogott, bizonyítva, hogy milyen fantasztikusan sikeres lehet a grafológia a kiválasztásban. Az ismert tesztkiadó, az OPP „A személyiség számít” (Personality Matters) című blogjában „Érvényes kiválasztási módszer a grafológia?” címmel egy pszichológus hosszan bizonygatja, hogy szemfényvesztés az egész, és a blogra adott válaszában egy indiai grafológus azt írja, hogy „a kézírásból sok minden megtudható az emberről – olyasmiről is, amiről ő maga semmit sem tudott”. (Rob Bailey: Is graphology a valid recruitment method? 2012 október 24.)

- Buda B. (1986). Grafológia és pszichológia (Szempontok a grafológia tudományos értelmezéséhez és kritikájához). In Csötörtök Cs. (Szerk.), *Grafológia: Az íráselemzés kézikönyve* (pp. 147–161). Budapest: Gondolat.
- Capek, K. (2000). *A repülőember és más furcsa történetek*. Szeged: Lazi.
- Crider, B. (1941). The reliability and validity of two graphologists. *Journal of Applied Psychology*, 25, 323–325.
- Crumbaugh, J. C., Stockholm, E. (1977). Validation of Graphoanalysis by „Global” or „Holistic” Method. *Perceptual and Motor Skills*, 44, 403–410.
- Csirszka J. (1985). *A személyiség munkatevékenységének pszichológiája*. Budapest: Akadémia Kiadó.
- Detrey, M. (1954). Handschriftveränderung unter Alkoholeinfluss. *Ausdruckskunde*, 1, 9–12.
- Eysenck, H. J. (1978). A személyiség és az Eysenck-démon. In Halász L., Marton M. (Szerk.) *Típustanok és személyiségvonások* (pp. 185–214). Budapest: Gondolat.
- Fervers, C. (1948). Experimentelle Untersuchungen der Schrift nach Einführung mit Eunarconintravenös. *Grenzgebiete der Medizin*, 1, 89–93.
- Frederick, C. J. (1965). Some phenomena affecting handwriting analysis. *Perceptual and Motor Skills*, 20, 211–218.
- Frederick, C. J. (1968). An investigation of handwriting of suicide patients through suicide notes. *Journal of abnormal psychology*, 73, 263–267.
- Freud, S. C (2008). *A mindennapi élet pszichopatológiája*. Budapest: Gabo Kiadó.
- Gesell, A. L. (1906). Accuracy in handwriting, as related to school intelligence and sex. *American Journal Psychology*, 17, 394–405.
- Halász L., Marton M. (Szerk.) (1978). *Típustanok és személyiségvonások*. Budapest: Gondolat.
- Haase, von H. J. (1985a). *Dosierung der neuroleptika mit Hilfe des Standardisierten Handschrifttests*. Vortrag, gehalten auf dem Salzburger Kongress für Schriftpsychologie am 22. Oktober 1985.
- Haase, von H. J. (1985b). Experimentelle Analyse der Motorik bei mit Reserpin behandelten Choreistikern. *Der Nervenarzt*, 28(2), 56–60.
- Hofsommer, W., Holdsworth, R., Seifert, T. (1962). Zur Bewährungskontrolle graphologischer Diagnosen. *Psychology Beiträge*, 7, 397–401.
- Hofsommer, W., Holdsworth, R., Seifert, T. (1965). Reliabilitätsfragen in der Graphologie. *Psychology und Praxis*, 9, 14–24.
- Juhász P., Pethő B. (1984). Orvosi pszichológia. In Lénárd F. (Szerk.), *Alkalmazott pszichológia*. [4. kiadás], Budapest: Gondolat.

- Kardos L. (1970)(Szerk.). Előszó. In *Behaviorizmus* (pp. 5–26). Budapest: Gondolat.
- Karinthy F. (2009). *Karinthy Frigyes művei*. Budapest: Kossuth Kiadó.
- Legrün, A. (1961). Schriftgruppen in einer Mädchenklasse. *Zeitschrift für Menschenkunde*, 25(3), 431–344.
- Lénárd F. (1981). *Emberismeret a pedagógiai munkában* Budapest: Tankönyvkiadó.
- Linster, H. W. (1969). *Eine Validitätsuntersuchung graphometrischer Variablen* [Dissertationarbeit]. Freiburg.
- Lockowandt, O. (1970). Die Kinderhandschrift – ihre diagnostischen Möglichkeiten und Grenzen. *Zeitschrift für Menschenkunde*, 34, 301–326.
- Lockowandt, O. (1972). Empirische Untersuchungen zur Validität der Kinderhandschrift. *Zeitschrift für Menschenkunde*, 36, 293–311.
- Lockowandt, O. (1980). Schreiben und Schulerfolg. *Zeitschrift für Menschenkunde*, 4, 423–429.
- Lorr, M., Lepine, L. T., Golder, J. V. (1954). A factor analysis of some handwriting characteristics. *Journal of Personality*, 22, 348–353.
- Mérei F., Szakács F. (1974). *A klinikai pszichológia gyakorlata*. Budapest: Medicina Könyvkiadó.
- Müller, W. H. (1957). Über die Objektivität von Anmutungsqualitäten in der Handschrift. *Psychologische Beiträge*, 3, 364–389.
- Oinonen, P. (1960). Poor handwriting as a psychological problem. [PhD thesis] *Acta Academiae Paedagogicae Jyväskyläensis*, 21.
- Pascal, G. R. – Suttell, B. (1947). Testing the claims of a graphologists. *Journal of Personality*, 16, 192–197.
- Passuth L. (2013). *Tíz esztendő tető alatt*. Fapadoskonyv.hu
- Prystav, G. (1971). Reliabilität graphometrischer Schriftbeschreibung (Teil I: Merkmalsebene). *Zeitschrift für Menschenkunde*, 35, 70–94.
- Rabin, A. – Blair, H. (1953). The effects of alcohol on handwriting. *Journal of Clinical Psychology*, 9, 284–287.
- Rákosné Ács K., Loósz M. (1993). *A lélek rajza*. Budapest: Göncöl Kiadó.
- Reichold, L. (1969). Die Reliabilität und Validität graphologischer Aussagen. *Zeitschrift für Menschenkunde*, 33, 198–210.
- Robertson, I. T., Smith, M. (2001). Personnel Selection. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74(4), 441–472.
- Rogers, C. R. (1986). Carl Rogers a személyiség erejéről. In Klein S. (Szerk.), *Kultúrák közötti kommunikáció kreatív megközelítései II. Válogatás a személyközpontú megközelítés irodalmából* (pp. 2–55). Magyar Pszichológiai Társaság – Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Pszichológiai Tanszéke.

- Rorer, L. G. – Widinger, T. A. (1983). Personality Structure and Assessment. *Annual Review of Psychology*, 34, 431–464.
- Rotter, J. B. (1966). Generalised expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 609.
- Seifert, T. (1964). Faktoranalyse einiger Schriftmerkmale. *Zeitschrift für experimentelle angewandte Psychologie*, 11, 645–666.
- Skinner, B. F. (1970). Menekülés a laboratóriumba. In Kardos L. (Szerk.), *Behaviorizmus* (pp. 251–271). Budapest: Gondolat.
- Sonal Aurora (2011). The Role of Graphology in Psychometric Testing. *Perfman HR Blog*, július 19.
- Timm, U. (1967). Graphometrie als psychologischer Test? *Psychologische Forschung*, 30, 307–356.
- Tripp, C. A., Fluckiger, F. A., Weinberg, G. H. (1959). Effects of alcohol on the graphomotor performances of normal and chronic alcoholics. *Perception and Motor Skills*, 9, 227–236.
- Wallner, T. (1959). Das System der Handschriftenvariablen. *Zeitschrift für Menschenkunde*, 23, 173–189.
- Wallner, T. (1961a). Experimentelle Untersuchungen für die Reliabilität direkt metrisch messbarer Handschriftvariablen. *Zeitschrift für Menschenkunde*, 25, 49–78.
- Wallner, T. (1961b). Reliabilitätsuntersuchungen an metrisch nicht messbaren Handschriftvariablen. *Zeitschrift für Menschenkunde*, 25, 1–14.
- Wallner, T. (1965). Graphologie als Objekt statistischer Untersuchungen. *Psychologische Rundschau*, 16, 282–298.

A KARRIER TANÁCSADÁS PSZICHOLÓGIÁJA

BUDAVÁRI-TAKÁCS Ildikó

Szent István Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar,
Társadalomtudományi és Tanárképző Intézet, Pszichológia Tanszék
E-mail: budavari-takacs.ildiko@gtk.szie.hu

ÖSSZEFOGLALÓ

A tanulmány a karriertanácsadás pszichológiáját foglalja össze. Elsőként a karriertanácsadás fogalmi megközelítésével találkozhatunk, amelynek során a tanácsadás és a karrier fogalmának tisztázása mellett sor kerül a karriertanácsadás történeti fejlődésének bemutatására is. Majd a karriertanácsadói kompetenciák összefoglalása következik. Ezután a tanulmány a XX. század nagy karriertanácsadást megalapozó pszichológiai áramlatait foglalja össze, végül a napjainkat meghatározó elméletekkel zárul.

Kulcsszavak: karriertanácsadás, pályatanácsadás, karrierelméletek, történetiség, szociálkognitív teóriák, konstruktivista teóriák

BEVEZETÉS

Magyarországon karriertanácsadást több tudományterület szakemberei végeznek: közgazdászok, munkavállalási tanácsadók, emberi erőforrás tanácsadók és nem utolsósorban pszichológusok. A karriertanácsadás gyakorlati munka, amely több tudományterület tudását hasznosítja. A tanácsadók szakmaiságában nagy szerepet játszik a munkaerőpiaci tudásuk, a közgazdasági és jogi ismereteik, ill. pszichológiai felkészültségük. Ez utóbbit azért is fontos kiemelni, mert a karriertanácsadást pszichológiai elméletek alapozzák meg, amelyek az újabb és újabb pszichológiai áramlatok hatására folyamatosan változnak és fejlődnek. A tanulmány a karriertanácsadás fogalmának tisztázását és a karriertanácsadást megalapozó elméletek áttekintését tűzi ki célul.

A KARRIER TANÁCSADÁS FOGALMI MEGKÖZELÍTÉSE

Mielőtt meghatároznánk a karriertanácsadás fogalmát, érdemes a *tanácsadás* szót megvizsgálnunk. A „tanács” szó már az ómagyar, ill. az ősmagyar nyelvben is megjelent. Kiszely István szerint (2001) a tanács szó török eredetű és azon szavaink közé tartozik, amelyek az állam- és közélet szempontjából használatosak. A „tanács” szó a „tanál” szóból ered, amelynek a jelentése

tudtára jut, megtud. A „tana, tan” szavunk pedig tudást, útmutatást, javaslatot jelent. A tanács szavunk a Magyar értelmező kéziszótár (Pusztai, 2011) szerint többjelentésű. Egyrészt jelenti a másoknak adott *útmutatást, javaslatot*, ill. azt a testületet is, amely javaslatot, útmutatást fogalmaz meg.

Az Európai Tanácsadási Társaság (European Association for Counselling, a továbbiakban EAC) szerint „A tanácsadás egy *interaktív tanulási folyamat*, amely az egymással szerződő tanácsadó(k) és a kliens(ek) között jön létre, legyenek azok egyének, családok, csoportok vagy intézmények, amely szociális, kulturális, gazdasági és /vagy érzelmi kérdésekben holisztikus megközelítést alkalmaz” (EAC, 2002). A társaság állásfoglalása szerint a tanácsadás olyan területekre terjedhet ki, mint pl. specifikus problémák és megoldásuk, döntéshozattal kapcsolatos problémák, foglalkozhat személyes tudatosság fejlesztésével és támogatásával, az érzelmekkel, gondolatokkal, észlelésekkel, és belső és külső konfliktusokkal is. (EAC, 2002)

A tanácsadás Ritoókné (2009) szerint *strukturált szakmai tevékenység*, amely módszerek meghatározott, körülhatárolható rendszerével rendelkezik, és megnevezésével ellentétben kifejezetten tartózkodik a direkt tanácsok adásától. „A tanácsadásnak mint professziónak egyik legfőbb jellegzetessége a komplexitás, jellemzője az interdiszciplináris jelleg, a holisztikus megközelítés” (Ritoókné, 2009).

A *tanácsadói tevékenység* igen sokrétű lehet. A mindennapi gyakorlatban találkozhatunk párkapcsolati tanácsadással, munkapályatanácsadással, életvezetési tanácsadással, szervezetfejlesztési és emberi erőforrás fejlesztési tanácsadással, emberi erőforrás gazdálkodási tanácsadással, munkaügyi tanácsadással, rehabilitációs tanácsadással, karrier tanácsadással stb. Hazánkban a tanácsadással kapcsolatos szakmák a legkülönbözőbb módokon professzionalizálódtak, ill. professzionalizálódnak napjainkban is. A tanácsadói szakmák kialakulása függ egyrészt a társadalmi igényektől, másrészt a szakmai önszerveződéstől. A huszadik század vége felé megfigyelhetjük, hogyan jönnek létre egymás után a különböző humán szolgáltatások, köztük a tanácsadó szakmák.

A tanácsadó lehet egy folyamat elősegítője, folyamat tanácsadóként, ill. lehet egy terület jó ismerője szakértő tanácsadóként (Poór, 2005). A folyamat tanácsadóként dolgozó szakemberek a tanácskérővel együtt dolgoznak egy adott problémán, valamilyen folyamatban egyik pontból egy másikba szeretnének eljutni, ilyen pl. a tanácsadó szakpszichológus. A szakértő tanácsadóként tevékenykedő szakemberek szaktudásukat kiaknázva végeznek információ nyújtó tanácsadást, ilyen szakértői tanácsadó pl. az orvos, a jogász, közigazdász, humán erőforrás menedzser, könyvelő.

Schein, (1999) a tanácsadók három típusát különbözteti meg. A tanácsadók egyik csoportját a szakértő tanácsadók jelentik, akik

szakértelmüket, hozzáértésüket tudástranszfer, ill. oktatás formájában adják át ügyfeleiknek. A tanácsadók másik típusa az orvos–páciens modell szerint működnek, amikor is a tanácsadók diagnosztikai, problémafeltáró tevékenysége hangsúlyos. Végül a tanácsadás harmadik formája a folyamat-tanácsadás, amelynek a lényege, hogy a tanácsadó hozzásegíti az ügyfelet a saját problémájának megoldásához. Ebben a modellben a tanácsadó leginkább facilitátorként működik. A folyamat-tanácsadás célja a hatékony segítő kapcsolat fejlesztése. A tanácsadásban a leghangsúlyosabb elem maga a folyamat, azaz hogyan is történnek a dolgok az emberek, ill. a csoportok között. Ez fontosabb, mint az, ami történik. Gyakran az ügyfelek nem igazán tudják, hogy mit is akarnak pontosan, a tanácsadói kapcsolat abban is segíti őket, hogy megfogalmazzák problémáikat és a kérdéseiket. Ugyanakkor az ügyfelek rendelkeznek a probléma megoldásához szükséges képességekkel, információkkal, szakértelemmel, amelyeknek a mobilizálását is segíti a tanácsadó.

A tanácsadói tevékenységet folytató szakemberek között vannak olyanok, akik egységes szakmaként tekintenek önmagukra, így saját szakmai szervezetbe tömörülnek, etikai normákat és saját minősítési rendszert dolgoznak ki, mint pl. az emberi erőforrás gazdálkodási tanácsadók, vagy adótanácsadók. A tanácsadási tevékenység intézményesülésére több példát is találhatunk. Felsőoktatási intézményekben pl. különböző karriertanácsadó irodákat találunk, munkaügyi központokban pl. munkavállalási, pályatanácsadókat, profitorientált cégek mellett pl. adótanácsadó irodákat, humán erőforrás gazdálkodást segítő tanácsadókat találunk.

A *karrier* szó a francia eredetű *carrière* szóból származik, melynek eredeti jelentése a lovak versenyeztetésére szolgáló pálya, ill. maga a lovak száguldása. A szó jelentésváltozáson ment keresztül, így a munka világában befutott *pályát*, *pályafutást* is jelenti. Az angol *career* szó *életpályát* jelent, a hosszú időn keresztül megszerzett munkatapasztalatok egymásra épülő szakaszait.

Az Amerikai Egyesült Államokban és a karrier és szakképzési tanácsadók világszervezetében (International Association for Educational and Vocational Guidance, IAEVG) iskolateremtőnek tekintett Savickas (2008) *négy korszakra* tagolta az USA és ezzel a fejlett nyugati országok tanácsadási „iparágának” fejlődéstörténetét.

Felosztása szerint az első szakasz 1850 és 1899 közé esik. Az USA ipari fejlődése ebben az időszakban jelentős méreteket ölt, ami oda vezetett, hogy a XX. sz. elejére felsorakozik a világ nagy ipari hatalmai közé. A munkamegosztási rendszerek ebben az időszakban kezdenek el differenciálódni, sorra jelennek meg a különböző ipari, mezőgazdasági területekhez köthető szakmák. A karrier alakulására a családi öröklődés és a

betanítás lesz leginkább hatással. Megjelent a karriertanácsadás csírája is, a mentorálás, elsősorban az agráriumban.

A második szakasz az 1900-1949 közötti időszak. Erre az időszakra jellemző a nagyvállalatok létrejötte, az ipari szakmák egyre nagyobb differenciálódása, a szakképzés intézményesülése és tömegesedése. Az emberek egyre inkább a városokba tömörülnek, ahol különböző szolgáltatásokat érhetnek el. Többek között megjelenik a szakképzési tanácsadás (vocational guidance) is.

A tanácsadási iparág harmadik fejlődési szakasza az 1950-1999 közötti időszak, amikor a második világháború után a multinacionális vállalatok térnyerésével jellemzővé válik a sok vezetési szint, és a nagyvállalati tömeges féhérgalléros munkavállalás. Ebben az időszakban alakul ki az a szemlélet, amely szerint az életpálya egyenlőt jelent a karrierlétrával. A karriertanácsadás lényege ebben az esetben a pályaorientáció (career counselling).

Végül, Savickas (2008) szerint a tanácsadás iparág negyedik szakaszát a jelenben éljük. A korszak 2000-ben kezdődött és 2050-ig fog tartani. Szerinte ez a szakasz a globális gazdaságok korszaka lesz. A vállalatok ellaposodnak, *az életpályát nem lehet azonosítani a karrierlétrával*. Egyre inkább jellemzővé válik az „önfoglalkoztatás”. Ennek oka, hogy a termelés nyersanyagigénye átalakul, a termékek leglényegesebb összetevője a szellemi hozzáadott érték, így a munkaerővel szemben egyre emelkedő elvárások jelennek meg. Megjelent a mikroelektronika, a robottechnika tömeges alkalmazása. A munka-intenzív termelést a technológia-intenzív, ill. a tudás-intenzív termelés váltja fel. Ennek következtében az mondhatjuk, hogy a *karrier egyre inkább az egyéni kompetenciák kiterjesztését jelenti*. Az egyén folyamatosan mérlegeli lehetőségeit, amelyeket az életpályájába illeszthet, így a *karriertanácsadás elsősorban életpálya tanácsadást jelent*.

A KARRIERTANÁCSADÁST VÉGZŐ SZAKEMBEREK KOMPETENCIÁI

Mielőtt a karriertanácsadók kompetenciáira térnénk rá, érdemes a tanácsadói kompetenciákat áttekintenünk. Wiegersma (1989), az amsterdami egyetem professzorának a koncepciója a pszichológiai tanácsadás különböző szintjeit írja le, világosan elkülönítve a tanácsadás egyre mélyülő tevékenységrendszerét, s a hozzá tartozó beavatkozási és módszertani szinteket, a tanácsadói szakmai kompetencia határokat. A tanácsadás öt szintjét különbözteti meg: az információszerzés, a konzultáció, a tanácsadás, a fokális tanácsadás és a pszichoterápia. A beavatkozások szintjei a kliens állapotának pszichológiai jellemzőihez igazodnak.



1. ábra. A tanácsadás szintjei Wiegiersma (1989) szerint (saját szerkesztés)

Az első szinten a kliens egy számára nem világos, mindennapi élethelyzetben szeretne tájékozódni az alternatívák között. A kliens képes dönteni, a tanácsadó információt nyújt, alternatívák következményeire felhívja a figyelmet. A második szintet bonyolultabb döntési helyzet jellemzi, amelyben információhiány, ill. ellentmondásos alternatívák szerepelnek. A tanácskérő bizonytalan, a tanácsadó egyénre szabott konzultációval segíti az informálódást. A középső szinten a kliens bizonytalan, komoly belső konfliktusai vannak, a tanácsadás azt célozza meg, hogy a kliens reális helyzetértékelésre legyen képes, konfliktusait meg tudja érteni és azokat meg tudja oldani. A következő szinten a kliensnek neurotikus jellegű problémái vannak, pszichoterápiás segítséget igényel. Végül, az ötödik szinten a kliensnek súlyos pszichés tünetei vannak, amelynek orvoslására, gyógyítására terápiás segítségre van szükség. (Nyitrai, 2011)

A karriertanácsadás az első szinten információnyújtást jelent, a munkaerőpiaci jellemzőkről, lehetőségekről, a pályák világáról, a karrierlehetőségekről. A második szinten konzultációt, amely során a tanácsadó professzionális módszerekkel (pl.: kommunikációs módszerek, önértékelési eljárások) segíti a tanácskérőt a pályájával, karrierjével kapcsolatos megfelelően megalapozott döntések meghozatalában, az alternatívákkal kapcsolatos tájékozódásban. Végül speciális szaktudás (pszichológus, terapeuta végzettség) birtokában a további szinteken is elképzelhető karrier tanácsadás, de itt már elsősorban nem a karrier áll a tanácsadói munka középpontjában, hanem a személy valamilyen más, mélyebb struktúrákat érintő problémája, amely mellett a karriertanácsadás mint egy kiegészítő tevékenység jöhet szóba.

A munka- pálya- karrier tanácsadók kompetenciáinak első szakmailag kiemelkedő összefoglalása Watts (1992) nevéhez fűződik. Szerinte a

tanácsadók feladatai közé tartozik az információk menedzselése, egyéni tanácsadás, csoportos tanácsadás, munkába/(képzésbe) helyezés(/tartás), támogatás, utánkövetés, kapcsolat- és hálózatépítés, visszajelzés nyújtása a felhasználóknak, karrier információk források feltöltése, menedzsment, a szolgáltatás tervezése, értékelése, fejlesztése.

A *tanácsadói kompetenciákkal* nagy nemzetközi szervezetek is foglalkoznak, azzal a céllal, hogy a tanácsadói tevékenységeket egységes keretrendszerben értelmezzék nemzetközi szinten is. 1999 és 2003 között a nevelési és pályaválasztási tanácsadás nemzetközi szervezete az International Association for Educational and Vocational Guidance (IAVEG) összegezte az oktatási és pályatanácsadó szakemberek nemzetközi kompetenciáit. A kompetenciákat hétszáz gyakorló szakember negyvenegy országból dolgozta ki. A szakemberek alapvető vagy ún. kulcskompetenciákat és speciális kompetenciákat határoztak meg a pályatanácsadónál. Ezeket foglalja össze az International Counsellor Qualification Standard (ICQS). (Borbély-Pecze, 2009)

Az ICQS megkülönbözteti a tanácsadó alap- vagy kulcskompetenciáit, és összesen tíz speciális területet ír le, amelynek következtében a gyakorlatban nehezen kezelhető és hosszú lista jött létre. Az alap/kulcs kompetenciák az alábbiak Karner (2010) összefoglalása alapján:

C1: Megfelelően etikus és szakmai hozzáállás tanúsítása a gyakorlati munka során.

C2: Támogató környezet kialakítása a klienssel folytatott munka során, amely lehetővé teszi a kliens önálló tanulását, karrierje és személyes életútja tekintetében egyaránt.

C3: Képesség a kliens miliőjének, kulturális környezetének a megértésére, és a tanácsadási folyamat során a kliensnek leginkább megfelelő módszer kiválasztására való képesség.

C4: A tanácsadási elméletek és kutatások felhasználásának a képessége a gyakorlati munkában.

C5: Képesség a tanácsadási programok kialakítására, kivitelezésére és értékelésére.

C6: Képesség a tanácsadói énhatárok, személyes stílus és kapacitás felismerésére és tiszteletben tartására.

C7: Képesség a hatékony kommunikációra a kliensekkel és munkatársakkal, a befogadónak megfelelő nyelvezet, és a kommunikációs szint kiválasztása.

C8: Folyamatos önképzésre való képesség a munkaerőpiac, képzési rendszerek, társadalmi kérdések vonatkozásában.

C9: Társadalmi és kultúrák közötti megértés, érzékenység.

C10: Hatékony csapatmunkára való képesség.

C11: Az LLG folyamatának megértése.

Egy másik kutatásban az európai karrier-, pályatanácsadók képzési rendszereit vetették össze, vizsgálták meg, 2008-ban. A munkát az Európai Szakképzés-fejlesztési Központ - Nemzeti Életpálya-oktatási és Pályatanácsadó Intézet CEDEFOP-NICEC végezte. A képzések elemzése után három kompetencia kört írtak le, amelyek ezekben a képzési rendszerekben megtalálhatók. Ez a három terület (Borbély-Pecze, 2009):

K1: a tanácskérővel folytatott interakcióhoz/ kommunikációhoz kapcsolódó kompetenciák (karriermenedzseléshez kapcsolódó tanácskérői készségek fejlesztése egyéni, csoportos, telefonos vagy on line csatornákon, a tanácskérő informálódásának fejlesztése, a tanácskérő kompetenciáinak feltárása, karriertanácsadási programok tervezése, kivitelezése, tanácskérő támogatása, a tanulás, ill. a munka világába való integrálás elősegítése)

K2: a támogató kompetenciák (információs rendszerek létrehozása, működtetése, szakmai hálózat létrehozása és működtetése, tanácsadási esetek dokumentálása, a tanácskérők karriermenedzselési kompetenciáinak fejlesztése, kapcsolatépítés a szakmai partnerekkel, tudományos, kutatói munkavégzés, önképzés)

K3: az alapvető kompetenciák (kommunikáció, infokommunikációs technológiák alkalmazása, önismeret, terhelhetőség, az elméletek gyakorlatba való átültetésének képessége, egyéni igény felmérésének kompetenciája, etikus viselkedés).

KARRIERELMÉLETEK A XIX-XX. SZÁZADBAN

Ha áttekintjük a karriertanácsadást megalapozó elméleteket, akkor nyilvánvalóvá válik, hogy az elméleti megközelítések változásait nem a véletlennek köszönhetjük, hanem egyrészt azoknak a tudományos gondolkodást befolyásoló szellemi áramlatoknak, amelyek egy-egy kort, korszakot jellemeznek, másrészt azoknak a felmerülő kérdéseknek, amelyek egy-egy elmélet kapcsán felvetődtek. Ezek az új kérdésfelvetések adják az elméleti megközelítéseknek a hangsúlyváltásait.

A XIX. sz. végén, a XX. század elején a pályáról való felfogást meglehetősen jól jellemzi Lyard, angol alsóházi képviselő 1855-ben elhangzott mondata: „Megfelelő embert a megfelelő helyre!” A ma már elavultnak számító megállapítás kifejezi azt a pályaalakmassági felfogást, amely szerint minden pályára, munkahelyre, pozícióra van egy alkalmas személy, aki képes azt ellátni. A kérdés az, hogy ki a legalkalmasabb az adott pályára. A *pályaalakmassági elméletek* feltételezik, hogy az embereket személyiségjegyeik teszik alkalmassá egy pályára, így az azonos pályán tevékenykedőket hasonló képességek és személyiségjegyek jellemzik. A pályasikert és az elégedettséget a pályaalakmassági követelmények és az

egyéni alkalmassági jegyek megegyezőségének mértéke határozza meg. A pályaválasztást egyszeri eseménynek tekintik, amellyel kapcsolatos döntés tudatos, racionális. A *pályaalkalmassági elméletek* legkiemelkedőbb képviselője Parsons (1909), akinek a pályaválasztásról való gondolkodása több mint száz év után, a mai napig érezhető. Statikus szemléletét jól jellemzi, hogy a pályaválasztást olyan egyszeri eseménynek tekintette, amelynek során egész életre szóló, végleges döntést kell hozni.

A XX. század szellemi áramlataira az egyik legnagyobb hatással Sigmund Freud bírt, aki alapvetően megváltoztatta az emberi természetről való gondolkodásunkat. A tudattalan felfedezésével a pályaválasztási elméletek kérdésfeltevése is módosult. Vajon az egyén pályaválasztását milyen tudattalan vágyak, törekvések, hajlamok, ösztönök, érzelmek irányítják?

A *pszichodinamikus pályalélektani elméletek* egyik neves képviselője Roe (1956), aki elméletében kifejti, hogy a szülők nevelési stílusa szorosan összefügg a gyermek pályaválasztásával. Úgy gondolta, hogy a nevelési stílusok különbözőképpen elégítik ki a gyermek szükségleteit. A nevelési stílus az, ami kialakítja a környezethez való viszonyt, ami alapján a személy a pályáján különböző formákban törekszik szükségleteinek kielégítésére. Négy nevelési stílust különböztet meg. Szerinte a túlságos óvás, a túlkövetelés és a szeretetteljes elfogadás, mint nevelési stílus személyorientációt alakít ki a gyermekben; ugyanakkor az alkalmi elfogadás, a visszautasítás és az elhanyagolás tárgyorientációt. Maga a pálya választása nagyrészt tudattalanul történik.

Ehhez a gondolathoz kapcsolódik Szondi Lipót (1997) is, aki ösztönelméletében fejti ki a pályaválasztás és a családi tudattalan ösztöntörekvéseinek összefüggéseit. Szondi szerint a sorsdöntő döntéseinket, így a pályaválasztásra irányulóakat is tudattalanul hozzuk meg.

A pszichodinamikai elméletek felhívták a figyelmet az egyén döntéseiben megjelenő irracionális elemre, ami a döntéselméletekben központi témává vált. A pályaválasztással kapcsolatos döntéselméletek az 1950-es és az 1960-as években váltak meghatározóvá a pályatanácsadásban. A *döntéselméletek* legfontosabb kérdései, hogy a pályaválasztási döntési folyamat milyen lépéseken keresztül valósul meg, mely tényezők befolyásolják ezt a döntést, illetve milyen stratégiákat használnak az emberek döntéseik meghozatalakor. Busshoff (1984) szerint a döntés lehet racionális és intuitív, aktív és passzív, autonóm és másoktól függő. A döntési folyamat vizsgálatakor előtérbe került az a kérdés, hogy az egyén mennyire tud felelősséget vállalni, illetve mennyire képes egyedül döntést hozni. A kérdésfelvetés magában rejti azt a feltételezést, hogy a döntés nagyban függ a személy érettségétől, fejlődési szintjétől.

A fejlődéselvet hangsúlyozó elméletek legnevesebb képviselője Super (1968), aki megfogalmazta az *egyéni pályafutás elméletét*. Super elméletének legfontosabb alapkövei (Szilágyi, 2000):

1. Az emberek különböznek egymástól képességeik, érdeklődési körük és személyiségük tekintetében.
2. Minden ember egy sor pályára alkalmas.
3. A pályák képességek, érdeklődési körök és személyiségjellemzők struktúráját igénylik. Mind a személy, mind a munka oldaláról van túréshatár.
4. A pályával kapcsolatos preferenciák, a helyzetek, amelyekben az emberek dolgoznak, az önmeghatározás a tapasztalat során folyamatosan változnak. Ezért a pályaválasztást, a szakmába való beilleszkedést állandó folyamatnak kell tekinteni.
5. A folyamat életstádiumokban foglalható össze.
6. A pályafutásmodellt a szülők szociális, gazdasági szintje, szellemi képességeik, személyiségjellemzőik, szakmai lehetőségeik befolyásolják.
7. A szakmai fejlődés az önmegfogalmazás kialakításából és megvalósításából áll.
8. Jelentős az egyéni és társadalmi tényezők, saját elképzelés és a valóság közötti kompromisszum felismerése.
9. Az elégedettség attól függ, hogy a munka mennyiben felel meg a képességeknek, érdeklődési köröknek és személyiségjellemzőknek.

Super kifejti a pályaegettség fogalmát is. Szerinte érett, megfontolt döntést az tud hozni, aki aktív, informált, van tervezési készsége, döntési kompetenciája és a realitásokat figyelembe veszi választásai során. A fejlődés öt stádiumát vázolja fel, amelyeket alfázisokra bont. A fejlődési periódusok a személyiség szerveződésének különböző szintjeit rajzolják meg, a rá jellemző pályafejlődési feladatokkal és magatartásformákkal. Super elméletében kilenc életszerepet fogalmaz meg, illetve a női és a férfi életpálya-mintákat is összegzi. A pályaválasztást nem tekinti egyszeri döntésnek, hanem döntések folyamatáról beszél.

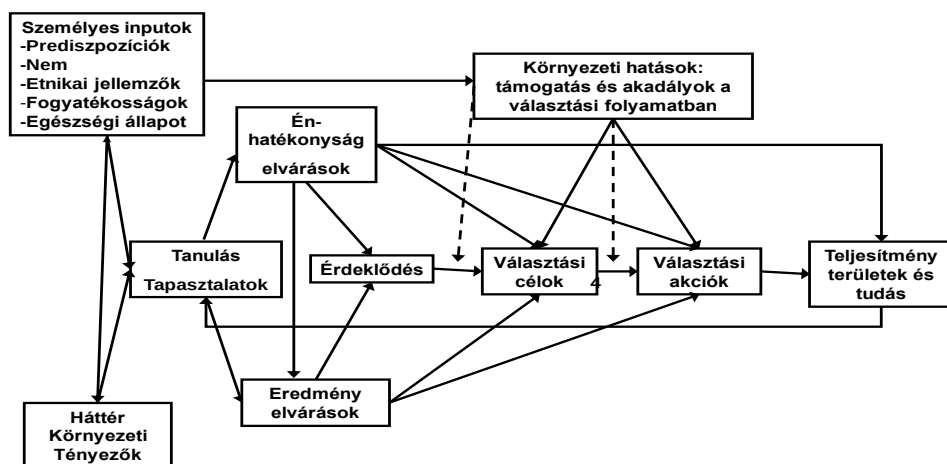
A fejlődéselvet hangsúlyozó pályalélektani elméletekben már felvetődik a környezet pályaválasztásban betöltött szerepe, a társadalmi szerepek elsajátítása által. A *szociokulturális meghatározottságra épülő elméletek* központi gondolatává válik a szocializáció. A szociokulturális elméletek életpályában gondolkodnak, fontosnak tartják a szociális háttér feltérképezését. A pályaválasztást nem egyszeri eseménynek tekintik, hanem a többszörös pályaválasztást hangsúlyozzák. Kiemelik a döntési lehetőségek korlátozottságát. Végül megfogalmazzák a szakaszosság elvét, amelyet a szakmai szocializálódás folyamatára vonatkoztatnak.

Kohli (1973) társadalmi folyamatként határozza meg a pályaválasztást, amelyben a pályaszocializációnak kitüntetett szerepe van. Szerinte a pályaválasztás társadalmilag vezérelt, strukturált folyamat, amely függ az objektív pályafutás normáktól és ezek szubjektív értelmezésétől. Ebben az értelmezésben az életpálya nem más, mint a pozíciók élettörténeti egymásutánja. Daheim (1967) rámutat a pályaválasztás folyamatára, melyben az iskolaválasztásnak, a képzés, a foglalkozási pozíció és a munkahely választásának orientáló, pályacélt szűkítő szerepe van.

KARRIERELMÉLETEK A XXI. SZÁZADBAN

Szociálkognitív karrier elmélet

Lent, Brown és Hackett (2000) szociálkognitív modelljében (Social Cognitive Career Theory: SCCT) a pályadöntési tevékenység progresszív, cirkuláris és integrált folyamat, amelyre jellemző, hogy intraperszonális; meghatározóak a személyes inputok; ill. a környezeti tényezők és hatások (anticipált lehetőségek támogat/hátráltat). A szociálkognitív pályamodel az életpálya építést egy olyan *összetett folyamatként* fogja fel, amelynek során az egyén *énhatékonyságának* (career self-efficacy) megélése alapvetően határozza meg az életpálya építési folyamatot (lásd a 2. ábrát).



2. ábra. A szociálkognitív karrierelmélet folyamatábrája (Lent, Brown és Hackett, 2000)

A „karrierépítés énhatékonysága” a karriertervezés tudatosságában érhető tetten, amely elképzelésüket empirikus kutatásokkal is igazolták. Az

észlelt énhatékonyság - a szociális tanuláselmélet nézetei szerint – befolyásolja a kogníciókat, a motivációs folyamatainkat, az érzelmeinket, és a viselkedésünket is (Bandura, 1993).

Az énhatékonyság az eredményekkel kapcsolatos elvárásokra gyakorol hatást; ami hat az egyén érdeklődésére, a pályaválasztási célokra, a választásokra; mely hatások megmutatkoznak a különböző teljesítményterületeken és a személy tudásában is. A teljesítmény és a tudás tanult elemként épül be az énhatékonyság-elvárásokba és az eredményelvárásokba. A tanulási tapasztalatokra ezeken kívül hatnak még a személyes inputok (pl. prediszpozíciók, etnikai jellemzők, fogyatékoság stb.), illetve a környezeti tényezők. A személyes jellemzők hatnak a környezet támogató és akadályozó hatásaira is, amelyek a pályaválasztási célok kijelölésében és a pályaválasztási akciók kivitelezésében is megmutatkoznak. Az énhatékonyság élménye döntő tényező egy-egy tevékenység, valamint pálya választásában. (Kiss, 2009)

A karriermodell *cirkuláris jellege* demonstrálja a folyamat ismétlésének lehetőségét, sőt részben szükségszerűségét is. A rendszer egyes alkotóelemeinek változása (pl. az érdeklődési irányok vagy az egészségi állapot változása) szükségessé teheti az újraértékelést, s a korábban meghozott döntések felülvizsgálatát. A karriertanácsadás szerepe e modell tükrében a kognitív értékelési folyamatban nyújtott támogatásban érvényesülhet leginkább, amely az énhatékonyság élmény maximalizálását tekinti céljának, a környezet objektív feltételeinek mérlegelése mellett.

A tanácsadás során a tanácskérő kompetenciáinak és érdeklődésének széles körét kell figyelembe venni; továbbá szem előtt kell tartani a munkafeladat változása miatt az élethossziglani tanulást, fel kell dolgozni a tanuláshoz fűződő stresszt és feszültséget; ill. támogatni kell a tanácskérőt a döntéshozatalban (Lent és mtsai, 2000).

Konstruktivista karrier elmélet

Az utóbbi évek szemlélete, a pályatanácsadás *konstruktivista modellje* (Savickas, 2005). Ez a modell a pályával kapcsolatos legfontosabb kérdésként azt veti fel, hogy a munkatevékenység, a pálya hogyan illeszkedik az egyéni élettervbe. A karrierfejlődést egy dinamikus folyamatként értelmezi, amely egy olyan tevékenységrendszer, amely során az egyén személyes karrierre vonatkozó elképzelései és a társas-, társadalmi környezet elemei folyamatosan interakcióban vannak egymással. Az emberek tevékenységeken, akciókon keresztül építik karrierjüket, s ezeknek az aktusoknak és a karriernek az értelmezésében fontos szerepet játszanak azok a konstruktumok, amelyek azoktól a szereplőktől származnak, akik életünk más részleteiben is meghatározóak. Véleményük szerint különösen fontos ezen aktivitások közül

a célvezérelt aktivitások csoportja. A konstruktivista irányzat teóriája szerint az emberek aktívan szervezik saját tapasztalataikat, s konstruálják meg azok értelmezését. Ennek eredményei láthatók mind az információk szervezésében, mind az általunk hozott döntésekben éppúgy, akárcsak saját viselkedésünk értelmezésében.

A munkatevékenység a konstruktivista megközelítésben az önkifejezés, az önmegvalósítás eszköze. Központi fogalom az életpálya-stílus, amit a narratív pszichológia eszközeivel tárnak fel. Úgy gondolkodik az életpályáról és ezzel összefüggésben az életstílusról, mint amelyek az emberek saját magukról alkotott történetének szerves részei. Az egyéni életstílus mintázatai egyéni interjúval tárhatók fel, amelyben az egyén példaképei, a kedvenc könyvei, filmjei, sokat idézett mottói, hobbijai, kedvenc tantárgyai, valamint korai emlékei rajzolják meg az egyén életstílusát (Savickas, 2005). A *karriertanácsadó feladata* ebben a konstruktivista felfogásban az, hogy az ügyfél által elmondott, az életére jellemző történetekből segítsen feltárni az ügyfélre jellemző témákat, amelyek meghatározzák az életének témáit, szakmai személyiségét és alkalmazkodó képességét a karrierje, és munkája során.

A karrier történetekre semmiképp nem szabad úgy tekinteni, mint a jövőt meghatározó események sorozatára. Inkább úgy kell tekinteni a történetekre, mint amelyek lehetőséget adnak arra, hogy a jövőben a legtöbbet kihozzon önmagából. Gyakran a történetek inkoherensnek, ellentmondásosnak, pontatlannak, szakadozottnak tűnnek, azonban a tanácsadó feladata, hogy a történetek lényegét kiemelve segítsen megérteni a főbb mintázatokat a karrierben. Az interjúból kiderül az ügyfél szakmai személyisége, a feladatokhoz való viszonya, megoldási stratégiái, alkalmazkodási módjai. Ahogyan az ügyfél a saját történetét mondja, újra átéli az eseményeket és a tanácsadó segítségével felépít egy lehetséges jövőt. A tanácsadás célja, hogy az ügyfél a karrierjét minél teljesebb mértékben tudja az életéhez illeszteni. (Savickas, 2005)

A konstruktivista modell fontosnak tartja az életpálya-építésével való törődést, amelynek során hangsúlyozza a lehetőségekre való nyitottságot, a belső kontroll élményét, ami az életpálya-tervezésben mutatkozik meg, illetve a modellek szerepét is hangsúlyozza, amelyek az egyén saját hatékonyságába vetett hitét erősíthetik (Kiss, Szabó, Herczegné Kereszturi, Szemán és Czigány, 2009).

ÖSSZEGZÉS

A tanulmány a karriertanácsadás pszichológiáját foglalja össze a releváns szakirodalmak feltárásával. Sor kerül az alapvető fogalmak magyarázatára, a

karriertanácsadó ipar, és az ezt megalapozó karrierelméletek történeti áttekintésére, ill. a mai modern és posztmodern teóriák áttekintésére is.

IRODALOMJEGYZÉK

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117–148.
- Borbély-Pecze T. B. (2009). Az európai munka-, pálya-, és karriertanácsadók kompetencia-rendszereinek áttekintése. *Munkaügyi Szemle*, 53(4), 76–82.
- Busshoff, L. (1984). *Berufswahl. Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung*. Stuttgart / Berlin / Köln / Mainz: Kohlhammer.
- Daheim, H. (1967). *Der Beruf in der modernen Gesellschaft: Versuch einer soziologischen. Theorie beruflichen Handelns*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Karner O. (2010). Karriertanácsadói kompetenciák nemzetközi összehasonlítása. *Alkalmazott Pszichológia*, 12(3-4), 87–105.
- Kiss I. (2009). *Életvezetési kompetencia* [PhD. Disszertáció]. Budapest: ELTE, PPK.
- Kiss I., Szabó M., Herczegné Kereszturi J., Szemán D., Czigány L. (2009). *A pályatanácsadás hatékonyságának vizsgálata*. [TÁMOP 2.2.2. „A pályaaorientáció rendszerének tartalmi és módszertani fejlesztése” című projektjéhez kapcsolódó beszámoló].
- Kiszely I. (2001). *A magyar nép őstörténete*. Budapest: Egyetemi tankönyv és tanári segédkönyv.
- Kohli, M. (1973). *Studium und berufliche Laufbahn*. Stuttgart: Enke.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown, D., Brooks, L. (Eds.), *Career choice and development* (pp. 255–311). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lent, R.W., Brown, S.D., Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 36–49.
- Nyitrai E. (2011). A tanácsadás alapjai. In Császár-Nagy N., Demetrovics Zs., Vargha A. (Szerk.), *A klinikai pszichológia horizontja* (pp. 275–288). Budapest: L'Harmattan Kiadó.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Houghton Mifflin. Boston: Houghton Mifflin.
- Poór J. (2005). *A menedzsment tanácsadás fejlődési tendenciái*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Pusztai F., (Szerk.) (2011). *Magyar értelmező kéziszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

- Ritoók, P.-né (2009). Új tendenciák a pszichológiai tanácsadás fejlődésében. In Kulcsár, É. (Szerk.), *Tanácsadás és terápia* (pp. 221–254). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Roe, A. (1956). *The psychology of occupations*. New York: John Wiley.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In R. W. Lent, S. D. Brown (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42–70). New Jersey: Hoboken, John Wiley & Sons.
- Savickas, M. I. (2008). *Helping people choosing jobs: a history of the guidance profession*. Dordrecht: Springer.
- Schein, E. H. (1999). *Process consultation revisited, Building the helping relationship*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Super, D. (1968). *Career development: Self-concept theory*. New York: College Entrance Examination Board.
- Szilágyi K. (2000). *Munka- pályatanácsadás mint professzió*. Budapest: Kollégium.
- Szondi L. (1997). *Káin, a törvényszegő – Mózes, a törvényalkotó*. Budapest: Gondola' 96.
- Watts, A. G. (1992). *Occupational profiles of vocational counsellors, a synthesis report*. Berlin: CEDEFOP.
- Wiegersma, S. (1989). Hogyan adjunk pszichológiai tanácsot. In Ritoók P. -né, G. Tóth M. (Szerk.) *Pályalélektan [Szöveggyűjtemény]*. Budapest: Tankönyvkiadó.

A COACHING MÓDSZERÉNEK ÚJABB ALKALMAZÁSI LEHETŐSÉGEI A SZERVEZETEKBEN

FEDOR György
Tréner, tanácsadó, coach
E- mail:fedor.gyorgy@icons.hu

FEJES Enikő
Munka- és szervezet szakpszichológus, sport szakpszichológus, tréner

ÖSSZEFOGLALÓ

A tanulmány fókuszában a coaching módszere áll. Célunk, hogy bemutassuk a coaching módszerének alapjait, a coaching típusait, a módszer szervezetekben történő alkalmazási lehetőségeit. Áttekintjük a coaching legjelentősebb irányzatait, újabb megközelítéseit, majd azt, hogyan integrálhatjuk a coaching és tréning módszereit, hogyan egészíthetjük ki, s erősíthetjük egymás hatékonyságát e módszerek a szervezetek fejlesztési folyamataiban. A coaching a személyes fejlesztésnek egy olyan, napjainkban gyakran alkalmazott módszere, amelynek segítségével hatékonyabbá tehetjük a szervezetek képzési folyamatait. A módszer tudatos, tervszerű, legadekvátabb fejlesztési célokra történő alkalmazásával nagymértékben hozzájárulhatunk a szervezeti célok eléréséhez.

Kulcsszavak: coaching, coaching irányzatok, coaching és tréning, szervezetek

A COACHING

Az utóbbi évtizedben egyre nagyobb teret kapott a coaching módszere a szervezetek fejlesztési folyamataiban. A korábban már alkalmazott módszerek mellett egyre gyakrabban kezdték alkalmazni ezt a módszert is, s ezzel hazánkban is újtára indult a coaching hulláma. A coaching módszerével bővült azon fejlesztési eszközök tárháza, melyeket a szervezetek a hatékony személyzetfejlesztés érdekében alkalmazhatnak. A fejlesztések célcsoportjai korábban is gyakran a vezetők és a munkahelyi csoportok voltak, a coaching módszerének alkalmazásával - az egyéni szintű vezetői coachinggal és a csoportok fejlesztését megcélzó team coachinggal - még hatékonyabbá tehetjük a szervezetek fejlesztési folyamatait, s bizonyos fejlesztési célok megvalósítását ezzel a módszerrel érhetjük el a leghatékonyabb módon. A tanulmányban áttekintjük a coaching módszerének jellegzetességeit, újabb megközelítéseit, alkalmazási lehetőségeit, és azt, hogy hogyan alkalmazható

együtt a coaching a szervezetekben már korábban is gyakran alkalmazott tréning módszerével.

A coaching módszere

Az angol *coaching* kifejezés edzést, az edző által végzett tevékenységet jelenti. E módszer meghatározására számtalan definíció létezik, melyek közül jelen tanulmányban a coaching a Nemzetközi Coach Szövetség (International Coach Federation – ICF, 2015) meghatározásában kerül értelmezésre, miszerint: „A coaching az ügyféllel való partneri együttműködés, olyan gondolatébresztő és kreatív folyamat, amely arra inspirálja az ügyfelet, hogy a legtöbbet hozza ki önmagából személyes és szakmai szempontból is.”

A coaching módszere a személyes fejlesztés. Ennek eredményeképpen a fejlesztő, azaz coach és a fejlesztésben résztvevő, azaz coachee a folyamat elején célokat határoz meg, amelyek elérésére közösen törekednek. A célok elfogadásával pszichológiai szerződést kötnek (és sok esetben írásos formába öntött célfókuszú fejlesztési tervet írnak). Erre azért van szükség, hogy pontosan lássák, hogy milyen célért dolgoznak közösen, ill. a folyamat végén az értékelő alkalmon ez alapul szolgáljon a visszatekintésre.

A coaching folyamat a legtöbb esetben keretes szerkezetű, azaz egy célmeghatározó alkalommal kezdődik és egy értékelő, visszatekintő üléssel zárul. Ezek között vannak a különböző témákat és kérdéseket feldolgozó fejlesztési alkalmak. A coaching ülések időtartalma nagyon változó lehet, húsz perctől több óráig is tarthat, azonban manapság tapasztalatunk szerint leginkább a másfél órás ülések a leggyakoribbak. Fontos, hogy a fejlesztési alkalom nyugodt környezetben és a hétköznapi teendőket időlegesen kizárva, direkt erre elkülönített időkeretben történjen meg.

A coaching folyamatért a coach felelős. A coaching során a coach feladata nem az, hogy megoldásokat nyújtson a coachee számára a felmerült helyzetekre. Feladata sokkal inkább az, hogy társaként végiggondolja a coachee-val a megoldási lehetőségeket: új szempontokkal gazdagítsa a figyelmének fókuszát az adott témákban; illetve olyan kérdésekkel segítse a fejlesztési folyamatot, amik támogatják a coacheet abban, hogy merjen elszakadni a megszokott megoldási rutinjaitól – szükség esetén – és új, vagy kevésbé ismert szempontokat is figyelembe vegyen. A coachnak nem kell mindenképpen szakértőnek lennie ügyfelének szakterületén. Egy coach abban segít, hogy ügyfelével közösen megtalálják a fejlődési lehetőségeket, rejtett erőforrásokat, az előrehaladást gátló tényezőket, hogy közösen elemezzenek lehetőségeket, a coachee elköteleződjön a megoldás felé, s a coach szélesítse a coachee nézőpontját egy megoldási lehetőségen belül, vagy több megoldási lehetőség felé. Ehhez a coach kérdez, aktívan figyel, megfigyel és visszajelez, így a kompetenciák fejlesztése segít munkájának hatékonyabbá tételében.

Magas szintű önismeret jellemzi, tudatában van önmagának másokra gyakorolt hatásával és érzelmileg érett, azaz képes az érzéseket interpretálni, kifejezni, feldolgozni (Kelló, 2014).

Az ügyfél és a coach közötti kapcsolat szintén alapvető fontosságú a coaching folyamatban. Mint a későbbiekben is láthatjuk, ezt némely coaching irányzat kiemelkedő jelentőségűnek és meghatározónak tartja.

Az ügyfél és a coach közötti együttműködés alapja a bizalom és az összhang. Az eredményes és hatékony coaching kapcsolat létrehozása és fenntartása a coach egyik alapkompenciája (Kelló, 2014). Az őszinteség és a szoros kapcsolat kialakítása alapvető fontosságú a coaching folyamatban. A coaching folyamatát egyenes szóval és nyitott szívvel kell kísérnie a coachnak, ahol az egyenes szó azt jelenti, hogy saját álláspontunkat ismerjük és világosan kifejezzük attól függetlenül, hogy az ügyfél számára ez kedvező-e, vagy sem; a nyitott szív pedig a coach kapcsolat iránti elkötelezettségére utal (O'Neill, 2008). Az ügyfél részéről fontos, hogy bízson a coachban mint emberben, és képességeiben is; kész legyen a fejlődésre, önmaga megkérdőjelezésére, a gyakorlásra, kísérletezésre; s környezete támogassa a coachingot. A coach részéről feltétel, hogy legyen érett személyiség; legyen élet- és munkatapasztalata; érdekelje az ügyfél helyzete és személye; fejlett coaching kompetenciákkal rendelkezzen; egyértelmű megállapodásokat kössön; és figyeljen a coaching feldolgozandó témái és a saját érintettsége közötti összefüggésekre. A coaching kapcsolat részéről feltétel, hogy kölcsönös elfogadásra épüljön, és világos viszonyok jellemezzék (szerepkonfliktusok, tisztázatlan pontok nélkül) (Vogelauer, 2008).

A coaching folyamata beszélgetések sorozatának segítségével valósul meg. E beszélgetések akkor minősülnek coachingnak, ha a beszélgetések fókuszában az ügyfél áll, emellett az ügyfél viselkedése, tanulása, gondolkodása jelentős mértékben fejlődik és ez a fejlődés ugyanazon időtartamon belül nem valósult volna meg a beszélgetések nélkül (Starr, 2008). Az egyes beszélgetések közötti időtartamnak is van jelentősége, a folyamat jelentős részét képezik ezek az időszakok is, hisz ez idő alatt az érzések, gondolatok, viselkedésmódok folyamatosan „dolgoznak”, egyre inkább letisztulnak. A coaching működésének alapja, hogy a coach az ügyfelétől eltérő értelmezésekre irányítja ügyfelének figyelmét, mely új lehetőségeket és választásokat is hoz magával, ez pedig új megoldásokat eredményezhet. Az ügyfél így a perspektívaváltás folyamatát is megtanulja. A coaching cselekvésre, az új megoldási lehetőségek és viselkedésformák kipróbálására készítet, amely már egy más visszacsatolást ad az ügyfél számára, s elvezet a változáshoz (Kelló, 2014).

A coaching által érintett területek tekintetében egyben csoportosíthatjuk is a coaching formáit: A *life* (magánéleti) coaching esetében az ügyfél életének személyes területein szeretne fejlődést elérni, életminőségén

javítani, vagy valamely problémával megküzdeni (Starr, 2008). A *business* (üzleti) coaching szervezeti keretek között, a szervezet hatékonyságához hozzájáruló, jellemzően a személyes szakmai teljesítmény növelése céljából alkalmazott forma. A témák jellemzően az üzleti tevékenységekből, vezetői szerepből fakadnak, melyek többek között a következők lehetnek: vezetői kompetenciafejlesztés, döntéstámogatás, új vezető kinevezése, stressz-kezeléssel, konfliktuskezeléssel kapcsolatos problémák, munka-magánélet egyensúly, önbizalom, időgazdálkodás, kommunikáció, prezentációs készségek fejlesztése, karriermenedzsment.

Az üzleti coaching típusai csoportosíthatók a vezetőnek a szervezeti hierarchiában elfoglalt helye szerint: a *felsővezetői* (executive) coachingnak a célcsoportja a senior vezetők és a felsővezetők, akik szakmai személyiségének és teljesítményének fejlesztése jelentős hatással van szervezetük működésére. A *középvezetői* coaching a középvezetők fejlesztésére irányul, amelyben szintén az üzleti teljesítmény növelése és a hatékonyság fokozása a cél, s ahol a vezetővé válás, vezetői készségfejlesztés és önbizalom növelés gyakran megjelenő témák. Emellett megjelennek témaként a vezetői értékek, vezetői credo, hitvallás, saját vezetői kultúra kialakítása. Gyakran nevezik business coachingnak. A *munkatársi* coaching pedig nem vezető beosztású, de kulcspozícióban lévő, fejlesztési-, vagy tehetségprogramokban részt vevő személyekre irányul. A magánéleti és üzleti coaching folyamatok témái nagyon gyakran keverednek, átfedésben vannak és kölcsönösen hatnak egymásra (Kelló, 2014). A vezetői coaching legfőbb alapelemei között találhatjuk a vezető problémájával szembeni eredményközpontú szemlélet fenntartását, a coach és ügyfél közötti partneri kapcsolat kialakítását és fenntartását, a figyelem ráirányítását a vezetői kihívásokra, illetve a megcélzott eredmények összekapcsolását a csapat magatartásával. (O'Neill, 2008).

A coaching csoportosítható a résztvevők száma szerint is. Eszerint megkülönböztetünk egyéni, csoport és team coachingot. Az *egyéni* coachingban egyetlen személy fejlesztésére irányul a folyamat, a coach egy ügyféllel dolgozik, amely folyamatban az adott személy fejlődési céljainak elérését segítik. A *csoport* coaching esetén a fejlesztés több személyre irányul, akik különböző helyekről érkeznek, különböző tapasztalatokkal rendelkeznek, s nincsenek egymással függési viszonyban. A témát a hasonló (de nem közös) munkahelyi, vagy hétköznapi helyzetek teremtik. Cél a közös tanulás, gondolkodás, fejlődés és tapasztalatcsere. A *team* coaching esetén a fejlesztés szintén több személyre irányul, viszont itt egy már létező és működő csoport tagjai dolgoznak együtt egy közösen meghatározott cél érdekében. Feltétele, hogy a résztvevőknek legyen közös múltja és tapasztalata. Ez egyben potenciális hátrány is lehet, hisz a csoporttagok között fennálló esetleges konfliktushelyzetek, előítéletek befolyásolhatják a fő célok elérését (Vogelauer, 2008). Team coaching esetén is a csapatban rejlő lehetőségek

együttes feltárása, kibontakoztatása, a kompetenciák feltérképezése és a megfelelő feltételek megteremtése révén érhető el a csapat hatékonyabb működése (Meier, 2013).

A COACHING ÚJABB MEGKÖZELÍTÉSEI, ALKALMAZÁSI LEHETŐSÉGEI

Újítások a módszertanban

A coaching módszerében megjelenhet a kérdésekkel támogatott beszélgetés alapú fejlesztés, alkalmazhatunk benne szerepjátékos, helyzetgyakorlatos elemeket egy adott dilemma megvizsgálására, de lehet egy on the job alapú megfigyelés (vagy úgynevezett shadowing) is, amikor a coacheet hétköznapi helyzetben figyeli meg a coach, és az innen származó reflexiókat használják fel a fejlesztés alapjául.

A coaching módszertanára is jellemző a folyamatos fejlődés. Egyre több kreatív, képzeletre is építő módszer, játékos és humoros eszköz közül válogathat a coach, melyek segítik a coaching folyamatot. Ezek kiinduló gondolata, hogy a coaching feladata az ötletek elősegítése, gondolatok ellazítása, ami nem oldható meg azon a racionális, logikus szinten, amelyik szinten egyébként is van az ügyfél előtt álló komoly probléma, vagy megoldandó feladat. A tökéletes coaching az, amikor a coachnak sikerül elérni, hogy az ügyfelet ellazítsa és új ötletek megjelenésére serkentse játékos módon, viszont komolyan vállaljon felelősséget a folyamatért és a lehetőségek gyakorlatba való átültetéséért. Ha a coach kreatív, felszabadult légkört tud teremteni, az ügyfél is könnyebben látja meg az új lehetőségeket, próbál ki új ötleteket (Wehrle, 2015). „Akkor a korlátozó szülői énje megadja magát, a fékcsikorgás elnémul, és a cél felé terelő külső javaslatokat az intuíció tévedhetetlen belső hangja váltja fel (Wehrle, 2015, 11. old.).”

Mint látható, e módszertan eszközzrendszere és formája nagyon változatos. Az eszközzrendszert színesítheti „négy lábú segítők” (ló, kutya) alkalmazása is a coachingban, mely még tovább árnyalhatja a coachingról és annak hasznosságáról kialakult képünket.

„Négy lábú segítők” a coachingban

A tartós változások elérését, a hosszú távú hatások elérését „négy lábú segítők” alkalmazása is elősegítheti a fejlesztési folyamatokban, hiszen intenzív érzelmi élmény átélését teszik lehetővé. A ló mediálta (vagy ló asszisztált) fejlesztések a 2000-es évek közepétől hazánkban is egyre inkább elterjedtek. Hasonló célokkal a kutyák alkalmazása is segítheti a fejlesztési folyamatot. Jelen cikkünkben részletesebb említést a ló mediálta fejlesztésről teszünk.

A ló emberhez való hasonlóságai és különbözőségei révén válik alkalmassá arra, hogy segítse a fejlesztési folyamatokat. (Osterhammel, 2013). Önmagát adva van jelen a folyamatban, igényli a figyelmet, bizalmat, motiválást, vezetést. A ló ösztönösen, azonnal és objektíven visszajelzi a résztvevők érzéseit, viselkedését. Nem „kérdez”, csak reagál a résztvevő felől érkező ingerekre, érzésekre, viselkedésmódokra, vagyis tükröt mutat. Emellett még a tréner/coach is segít e válaszok megértésében és feldolgozásában, vagyis az érzelmi szintű tapasztalatok mellett egy racionálisabb, elemző feldolgozás is következik. A ló, mint tükör nagy segítséget nyújthat a képzések, fejlesztések kezdeti, diagnosztikus fázisában, ahol a résztvevő visszajelzést kap viselkedéséről. Az ilyen típusú tréningek esetén még intenzívebb a Lewini „kiolvasztás” fázisa, a Lewin által szükségesnek vélt „érzelmek felkavarása” egy változás során. Ezzel aztán a hatékonyságot fokozva lehet tovább dolgozni egy (ló mediálta, vagy ló mediálása nélküli) coaching folyamatban, ahol a folyamat végén, mintegy keretszerkezetben ismét visszajelzést kaphat a viselkedéséről, az idő folyamán bekövetkezett változásokról, ami a változások elengedhetetlen részeként segít a változások tartóssá válásában, megerősítésében, rögzítésében. A ló mediálta fejlesztések többek között a vezetőfejlesztés hatékony eszközei, hiszen a lovak felé irányuló attitűd és a feléjük mutatott viselkedésmód leképezi a vezetők beosztottjaik felé irányuló bánásmódját, s széles viselkedésspektrum kipróbálására ad lehetőséget. Emellett az önismeret, kommunikáció, együttműködés fejlesztésének is kiváló eszköze lehet egy lóval támogatott fejlesztési folyamat.

Újítások az alkalmazásban: a coaching szemléletű vezetés

A coaching alkalmazásának másik elterjedt területe a coaching szemlélet alkalmazása a vezetésben. A coaching szó itt jelzőként szerepel, és arra a vezetői hozzáállásra utal, amely a munkatársak belső motivációját erősíti önbecsülésük, önmegvalósításuk és csoporthoz tartozásuk igényének motiváló ereje által; a tanulás, gondolkodás, döntés és a felelősség viselésébe való nagyobb mértékű munkatársi bevonást jelenti; az ellentétes igényeket pedig a közös érdekek mentén igyekszik kezelni (F. Várkonyi, 2006).

Napjainkban egyre gyakoribb elvárás a vezetőkkel kapcsolatban, hogy ne csak a rájuk bízott csoport, osztály, vagy nagyobb egység célszámait teljesítsék és ezzel együtt nagyobb bevételhez juttassák a vállalatot, hanem az is, hogy a rájuk bízott embereket is folyamatosan fejlesszék. A coaching szemléletű vezetés, mint idea, vagy elvárás ezen okok miatt is egyre gyakoribb és népszerűbb napjainkban. A termelő, szolgáltató vállalatok egyre gyakrabban találkoznak azzal a helyzettel, hogy a közép- és felsővezetőknek egyre kevesebb idejük marad a konkrét tevékenységhez (pl. termeléshez) kapcsolódó feladatokkal foglalkozni. Ezzel együtt egyre nagyobb kihívás

számukra, hogy gyorsan tudjanak dönteni a hétköznapiakban felmerülő kérdésekben, amikkel a kollégák megkeresik őket. Ily módon lassan lehetetlenné válik az egy kézből történő irányítás. Ezt folyamatosan felváltja a mátrix, vagy projektszerű működés, illetve a vezetői feladatok egyre szélesebb körű delegálása „alsóbb” vezetői szintek felé. Ebben a modellben a közép-, vagy felsővezető már nem tud minden esetben maga dönteni, elengedhetetlen, hogy kollégáira támaszkodjon és őket is bevonja a folyamatok kézben tartásába.

Ehhez nyújt segítséget a vezetők számára a coaching szemléletű vezetés. Ennek egyik alap pillére, hogy a beosztott kollégáknak nem feladatot adunk ki, vagy irányítjuk direkt módon fejlődésüket, hanem abban támogatjuk őket, hogy találjanak maguknak célokat, legyenek képesek feladatokat, dilemmákat egyedül megoldani, és nem utolsó sorban tudatosabban és átgondoltan kezeljenek új, vagy ismeretlen helyzeteket. Ekkor a beosztott már sokkal inkább partner és nem kiszolgáló személyzet egy feladatban. A coaching szemléletben nagyobb elismeréssel fordul a vezető a kolléga értékeihez. Figyelmének fókuszában az áll, hogy miként lehet hasznos egy gondolat vagy ötlet, amit a másik fél képvisel egy helyzet megoldásakor.

A coaching szemléletű vezetésnek pozitív hatása van a munkatársak szerepének jobb megértésében, és a tiszta, világos szerepek, azok észlelése pozitív hatással van a karrier és a szervezet iránti elköteleződésre és az pedig a munkatársak munkateljesítményére (Kalkavan és Katrinli, 2014). A humánus vezetés nem csak az emberi oldalról jár pozitívumokkal, hanem gazdasági előnyei is vannak. Ahol jól érezték magukat a munkavállalók, ott több kreatív ötlettel gazdagították a munkájukat, kevesebb hiba fordult elő, megbízhatóbb volt a termék/szolgáltatás minősége, kevesebb volt a hiányzás, a fluktuáció s hatékonyabb és felelősségteljesebb a válságkezelés (Coffman és Gonzales-Molina, 2004). A coaching szemléletű vezetés egy kulcs lehet a cégek, vállalatok számára a hatékonyság folyamatos növeléséhez. Ezzel nem csak a kollégák képességeit lehet javítani, de a manapság oly népszerű „tulajdonosi szemlélet”-et is erősíthetik a dolgozóknak a vezetők. Egyúttal pedig példát tudnak mutatni abban, hogy miként lehet egy hierarchiában alacsonyabb szinten lévő kollégát egyenrangúan kezelni, elismerni képességeit, s valóban rá figyelve támogatni fejlődési igényét.

A coaching legjelentősebb irányzatai

A coachingnak sok irányzata van, melyek közös alapokra építkezve, de esetenként eltérő módszertan, eszközök, keretek, fogalmak és elvek mentén kísérik a coaching folyamatát. Az irányzatok sokszínűsége lehetővé teszi, hogy az adott szituációban leghatékonyabbnak vélt és a coach kompetenciáihoz leginkább illeszkedő irányzatok közül válogathassunk. A coaching irányzatok

részletes tárgyalása meghaladja e tanulmány terjedelmét, de az egyes irányzatok leglényegesebb jellemzőit a következőkben foglalhatjuk össze:

Akcióközpontú coaching irányzat: az 1980-as években került sor a pszichodráma és coaching folyamatainak integrálására. E felfogás szerint a spontán és kreatív cselekvéssel (acting in) lehet leginkább inspirálni a fejlődést. Legfőbb jellemzője a verbalitáson túli, cselekvésben is kifejezhető fejlesztési lehetőség, pszichodramatikus technikák segítségével. Itt a coaching nem bomlik szakaszokra, a folyamatot teljes egészésként kezeli, ezáltal biztosítja a spontán reakciók lehetőségét (Kiss, 2014).

Érték alapú (Appreciative Inquiry) coaching: módszertanát az 1980-as évek végén dolgozták ki Amerikában, egy kórház szervezeti átvilágításának tapasztalatai alapján. Gyökerei a pozitív pszichológiai irányzatban erednek: a meglévő pozitívumokat, közös értékeket térképezi fel a múltbeli problémák elemzése helyett; a már elért sikereket veszi alapul, kreativitásra és képzelőerőre épít. Olyan szervezeti struktúrák létrejöttét támogatja, melyek együttműködésen alapulnak, kapcsolat centrikusak, kreatívak és tanuló szervezetként működnek. Alapelvei a konstruktivitás elve: azt a jövőt teremtyük meg magunknak, ami most a fejünkben van; a pozitív látásmód elve: minél pozitívabb a kérdés, amit felteszünk, annál tartósabb és sikeresebb a változás; az előremutatás elve: (pozitív) jövőképünk meghatározza aktuális viselkedésünket; az egyidejűség elve: a kérdésfeltevések segítségével meghatározza, hogyan ismételhetyük meg a jelenben a múltbeli sikereinket; a költőiség elve: a versek értelmezéséhez hasonlóan lehetőség nyílik a jelentéstartalmak különböző értelmezésére, megfogalmazására; a teljesség elve: a folyamatba lehetőleg be kell vonni minden olyan személyt, akik a kitűzött célra hatással lehetnek. Alapmodellje a 4D: Discovery (felfedezés), Dream (álm), Design (terv), Destiny/Delivery (megvalósítás) (Vásárhelyi, 2014).

Gestalt coaching: szellemi háttérét humanista irányzatok, a Gestalt pszichológia, a fenomenológia, az egzisztencializmus és vallási felfogások (zen buddhizmus, judaizmus) adják. E felfogás szerint nem valamit tanítunk, amit soha nem tudott az ügyfél, hanem abban működik közre a coach, hogy az elidegenített részeit visszafogadja (a Jung árnyékelméletnek megfelelően). Ez a megközelítés kevésbé a tartalmat, annál inkább a folyamatot, és az ügyfél és coach közötti kapcsolatot tartja középpontban. Nem a változást célozza meg, hanem a tudatosságot erősíti, ezek révén a döntésképesseget a változtatásra vagy a folyamatosság elfogadására.

Jól alkalmazható life és vezetői coachingban; különösen abban az esetben, ha valaki másokban látja az erőt, és olyan tulajdonságokat, amiket

magában nem; vagy keresi helyét a világban; ill. perspektívaváltásra, felismerésre, tudatosításra van szükség. A Gestalt alapú teamcoaching is eredményes lehet akkor, ha a csoportban lévő rejtett konfliktusok gátolják az együttműködést (Erős, 2014).

Megoldásközpontú brief coaching - a gyors kimozdítás művészete: az irányzat gyökere a rövid terápiában ered, de számos hatás érte még, többek között a pozitív pszichológia, a modern kommunikációelmélet, az Appreciative Inquiry. Jellemzője, hogy a problémáról áthelyezi a fókusz az ügyfél által kívánatosnak megjelölt jövő részleteire, ill. arra, hogy mit csinál már az ügyfél a jelenben, és mit csinált már a múltban, ami megerősíti őt abban, hogy ez a leírt jövő valóban elérhető. Fontos gondolati eleme, hogy a változás ott van, ahová a figyelmünket fókuszáljuk, ennek oka a megoldások és erőforrások keresése és nem az okok és problémák boncolgatása. Az egyik kulcs gondolata ennek az irányzatnak, hogy keltsük fel a vágyat, motivációt a coachee-ban, élje bele magát egy olyan helyzetbe, ahol már a kívánt állapot megvalósult, így találjon ő maga belső hajtóerőt és eszközt a céljai eléréséhez. Ezért az ülés során először a kívánatos jövőn van a hangsúly, majd a fókusz átkerül a jelenbe a már működő megoldások tudatosításával, aztán ismét a jövő következik a megvalósítandó lépésekről. A coach feltételezi, hogy nincs szükség több ülésre ahhoz, hogy a változások elinduljanak, s nagy figyelmet fordít az ügyfél „szakértő” szerepére (alapvetésként kezeli, hogy az ügyfél a saját életének a szakértője, hiszen nála senki nem ismeri jobban, hogy mire is vágyik igazán, és milyen megoldásokat talált „jól működőnek” élete során).

Megoldásközpontú team coaching is alkalmazható a teamek fejlesztésére, ezen kívül alkalmazzák vezetőképzésben, mediációban, szervezetfejlesztésben egyaránt (Tegyi, 2014).

NLP megközelítésű coaching: A neurolingvisztikus programozás (NLP) az 1970-es években kialakult kommunikációs rendszer. Az NLP alapú coaching a gondolkodás szerkezetének változtatásával éri el célját. Egyik modellje a coach belső állapotából indul ki annak érdekében, hogy verbális és nonverbális rokonszenvet (rapport) tudjon teremteni az ügyfelével. Ez elősegíti a hatékony információszerzést, mellyel kitűzhető az elérendő cél, a coach által javasolt eszköz segítségével. Az NLP eszközei között központi szerepet tölt be a változás, melynek következményeit (ökológiát) folyamatosan vizsgálja. Az ökológiai kérdések a múlttal (pl. Mi akadályozott meg, hogy elérd a célodat; Mi változott volna meg, ha elérted volna a célodat?), a jelennel (Milyen előnyei vannak a mostani helyzetnek?), és a jövőbeli következményekkel is foglalkoznak (Ha eléred a célod, okozhat-e ez valamilyen hátrányt?) Módszertanát igen gazdag eszköztár segíti.

Alkalmazási lehetőségei közül kiemelendő a life coaching területén az önismeret, önfejlesztés, káros viselkedésminták változtatása, erőforrások gyűjtése, üzleti coachingban a kommunikáció, kapcsolatteremtés, ügyfélszolgálat, motiváció, konfliktuskezelés, kreativitásfejlesztés (Stenger, 2014).

Ontológiai coaching: kialakulására hatottak a mesterséges intelligencia-, az idegtudományi, a nyelvészeti kutatások és filozófiai források. Az ún. „megtestesült elme” elképzelésből indul ki, mely szerint az emberi elme nem passzív tükrözője a külső valóságnak, hanem az ember és a világ egymásba fonódva léteznek. Az ontológiai coaching az ügyfél világlátására, személyes életfilozófiájára vonatkozó, átfogó önreflexiós folyamat előidézése. A coach azáltal, hogy megérti, ügyfele hogyan strukturálja a valóságot nyelvhasználatával, érzelmei és fiziológiája által, segíteni tud abban, hogy az ügyfél több szempontból lássa a világot. Az új perspektívák pedig lehetővé teszik számára, hogy elháruljanak azok az akadályok, melyek céljai elérését gátolták.

Eredendően a business coaching területén terjedt el - menedzsment és kommunikáció, cselekvésre indító beszélgetés, bizalom, kultúrák közötti coaching területekkel -, majd a life coachingban is megjelent (Kollár és Kollárné Déri, 2014).

Rendszerszemléletű coaching: az embert nem önmagában, elszigetelten, hanem szociális kapcsolataival együtt veszi figyelembe. Gyökerei a pszichológiában erednek, hatott rá Freud, Jung, Adler, Moreno, M. H. Erickson munkássága, illetve több tudományos áramlat is (kibernetika, cirkularitás, konstruktívizmus). A rendszerszemlélet a megoldásközpontú terápiában is megjelent. Jellegzetessége az összefüggések figyelembevétele (ok-okozati összefüggés helyett cirkuláris összefüggések, visszacsatolások, ahol az ügyfelet az őt legjobban befolyásoló személyekkel és környezeti hatásaival együtt veszi figyelembe); a megoldási kísérletek pozitív értékelése; a víziók és célok tudatosítása (a változáshoz szükséges dolgok szerintük: elégedetlenség, a cél és az ahhoz vezető út); megbecsülés és segítő visszajelzés; önérzékelés és önreflexió (coach és ügyfél is egy rendszert képeznek, mi az, amivel a coach járul hozzá a folyamathoz).

Hatékonyan alkalmazható business és life coachingban is, egyéni és csoportos formában, leginkább azokon a területeken, ahol a probléma komplex, emberek közötti viszonyokkal függ össze; értelmi-érzelmi-testi sik egyaránt fontos; az eddigi megoldások nem bizonyultak tartósnak; az ügyfél motivációja alacsony, vagy ingadozó; ill. azon esetekben, amikor jelentős szerepe van a megoldásban a főbb életelelemeknek (egzisztencia, szociális kapcsolatok, önértékelés, egészség, értékek). Alkalmazásának feltétele a coach

megfelelő módszertani képzettsége, folyamatkompetenciája, és magas szintű önismereten alapuló empátikus magatartása (Bodó, 2014).

Szupervízió megközelítésű, reflektív coaching: a szupervízió egyik gyökere a szociális munka, másik pedig a pszichoanalízis, de hatott rá a 70-es évek szociálpszichológia szerepelmélete, ill. a 80-as évek csoportdinamikai kutatásainak eredményei is. A coaching fogalmának megjelenésétől élénk érdeklődés kísérte szakmai körökben a coaching és szupervízió hasonlóságait és különbségeit. A szupervízió megközelítésű, reflektív coaching cél-, megoldás- és eredményorientált, szerződésen alapuló fejlesztési folyamat. Szakmai szerep támogatásában, optimális feladatvégzés elősegítésében támogatja a vezetőket, szakembereket. A problémaorientáltság és az erőforrás-orientáltság egyensúlyát tekintik fontosnak, mert ha a coach túl nagy jelentőséget tulajdonít a változásnak, megoldásnak, ezzel azt az üzenetet közvetítheti az ügyfél felé, hogy nem érti meg a helyzetet, nem viseli eléggé szíven a dilemmát, ha viszont a problémákra fókuszál, azzal azt üzenheti ügyfelének, hogy az ügyfél képtelen a változásra. Ezért a coach működésében az elfogadás és változásra való felhívás együttes alkalmazását tartják eredményesnek.

Az irányzat alkalmazható minden olyan helyzetben, ahol világosabbá szeretnénk tenni a helyzeteket, fejlesztendő célokat. Segíthet a vezetővé válás folyamatában, pályakezdekők körében, új feladat, új kihívások esetén, vagy a team munka hatékonyságának erősítésében is (Wiesner, 2014).

Tranzakcióanalitikus coaching: A tranzakcióanalízis (TA) a személyiség, a kommunikációs és a rendszerszintű változások elmélete, melyet Eric Berne alkotott meg az 1950-es években. Olyan fogalmakat használ, melyek segítségével megérthetjük viselkedésünket. Egyik az énállapotok fogalma, mely alatt egymással összekapcsolódó, viselkedés-, gondolat- és érzelmi mintázatokat értünk. Személyiségünk 3 alapvető énállapota: Szülő (olyan gondolatokat, érzéseket és viselkedéseket tartalmaz, amelyeket a szülőfigurákról másoltunk), Felnőtt (a bennünket körülvevő, „itt és most” valóságnak megfelelő viselkedés, gondolkodás, érzés), és a Gyermek (úgy viselkedünk, gondolkodunk, érzünk, ahogyan gyermekkorunkban tettük). A coachingban az énállapotokat annak megértésére használják, hogy hol történt az ügyfél elakadása, annak érdekében, hogy megállapítható legyen az intervenció is. Néhány ügyfél pl. olyan problémával keresi fel a coachot, melynek gyökere, hogy még mindig a szülői értékrendet tartják szem előtt, vagy olyan hiedelmekkel élnek, melyeket még gyermekkorukban alakítottak ki. A tranzakcióanalitikus coaching a Felnőtt énállapoton keresztül dolgozik, a Gyermek és Szülő énállapotok szem előtt tartásával. A TA-s coaching a személyes és szakmai fejlődésre egyaránt fókuszál. A TA-s coach szerepe a

coachingban megszokott facilitáló szerepen túl nevelő, tanácsadó, értékelő szereppel is bővíthet.

A coaching TA-s irányzata annak a személynek megfelelő, akik rendelkeznek elég Felnőtt kapacitással ahhoz, hogy szerződést kössenek, s annak megfelelően dolgozzanak. Alkalmazható olyan helyzetekben, amikor az emberek életében valamilyen változás következik be (munkahelyváltás, párkapcsolati váltások, új önismereti útra lép, vagy vezetővé válást tanulja) (van Poelje, 2014).

A Wingwave coaching: az irányzat alapjául szolgáló wingwave módszer az agy kutatás új felismerésein alapszik, s három alkotóeleme van. Az egyik a bilaterális agyfélteke-stimuláció, melynek során létrejön az álmfázisokból is ismert REM (Rapid Eye Movement), amikor mindkét agyfélteke aktivizálódik, koordináltan működik, és újból feldolgozza a kellemetlen emlékeket. Ez a coaching esetén is jól használható pl. mindennapi stressztől szenvedő betegek esetében. A másik az izomteszt: stressz esetén a nagyagykéreg (cortex) aktivitása változik s megjelenik a kéz, az ujjak izomzatában, s egy traumatikus emlék is rögzül neuronálisan az idegrendszerben. Ezeknek az emlékeknek a felfedezése és beazonosítása történik az izomteszt segítségével. A harmadik elem, az NLP, melynek jellemzői az előzőekben már áttekintésre kerültek. A coachingot az ügyfelek általában 1-5 alkalommal veszik igénybe. Rövid idő alatt is alkalmas komoly eredmények elérésére, régi stressz emlékek feloldására, így válik lehetővé, hogy saját erőforrásait, képességeit használva új viselkedésformákat fejlesszen ki.

Alkalmazható business és life coaching esetén is, olyan helyzetekben, amikor jelentős mértékű stressz terhel valakit, burn-out, érzelmi elakadások, félelmek, szorongások vannak jelen. Segíthet a munka-magánélet egyensúlyának harmonizálásában, erőforrások feltárásában (kreativitásfejlesztés, önismeret növelés, önmotiváció, kihívásokat jelentő eseményre való felkészítés); és olyan hiedelmek kezelésében is, melynek során megtörténik a teljesítményt csökkentő hiedelmek átalakítása erőforrást adó hiedelmekké. Olyan helyzetben is alkalmazható, amikor az ügyfél nem tudja meghatározni, mi az oka negatív érzelmeinek, stresszének, vagy verbálisan nem tud beszélni egy adott negatív emlékről (Liptai, 2014).

A COACHING ÉS TRÉNING EGYÜTTES ALKALMAZÁSI LEHETŐSÉGEI, A TRANSZFER SZEREPE ÉS JELENTŐSÉGE

A tréning és coaching módszereinek gyakorlati alkalmazása egyes esetekben nehezen választható el egymástól. Nem minden esetben egyszerű különbséget tenni az egyes fejlesztési módszerek között. Lehetnek olyan területek, melyek átfedésben vannak egymással, de természetesen mindkét (vagy itt nem

tárgyalt, más) fejlesztési módszernek megvannak azok a már korábban is bemutatott, specifikus alkalmazási területei, amelyekben a leghatékonyabban alkalmazhatóak.

A *tréning* egy olyan csoportos, gyakorlati jellegű fejlesztő módszer, melynek keretei között megvalósítható az interszónális készségek fejlesztése, ismeretek átadása, új viselkedésmódok kipróbálása és gyakorlása, önmagunk másokra gyakorolt hatásának megtapasztalása, a csoporttagok közötti együttműködés fejlesztése. A tréning előnyeiként szerepelhet a csoportmunka, az, hogy több ember számára teszi lehetővé egyszerre a fejlesztést, a csoportdinamika megjelenése és felhasználása, ill. segítségével megvalósítható a kohézió erősítése is.

A *coaching* egyéni és csoportos formáinak segítségével, egy „edző” kíséretével megvalósítható a tudás-és készségfejlesztés; a személyiségre ható célok (jelenre fókuszálva); ill. a problémamegoldás, döntés, megvalósítás elősegítése, belső erőforrások aktivizálása. Az (egyéni) coaching előnye, hogy személyre szabottabb, és a többszöri találkozás révén, folyamatjellegéből adódóan lehetőség van a tapasztalatok beépítésének folyamatát is végigkísérni. (Bár egyes coaching irányzatok egyetlen coaching ülést is elegendőnek tartanak.) Ezzel kivédhető az is, hogy a coaching / tréning után (főleg ha nem tartanak után követést) a tréningen tanultak fokozatosan a feledés homályába merüljenek.

A képzés eredményességére fókuszál Kirkpatrick 4-szintű modellje (Kirkpatrick, 1998), melyben a szerző azt hangsúlyozza, hogy a képzések hatékonyságának alapvető feltétele, hogy a képzés megfelelő élményt nyújtson, azaz a résztvevők reakciója pozitív legyen. Ezután fontos szempont a hasznosság elérésében, hogy milyen személyes tanulási pontok lesznek fontosak a résztvevőknek. Majd a tanultak alkalmazása lesz a mérvado, és végül az, hogy milyen mértékben következik be az elérni kívánt eredmény a képzéssel, és az azt követő utókövetéssel. Ezek azok a szempontok, melyek az egyéni fejlődést alapvetően befolyásolják.

Mennyi ideig van a figyelmének fókuszában egy téma, vagy eszköz, ami mentén szeretne változni? Minél több időt szán a változásra, minél több oldalról, vagy módszer segítségével közelíti meg és foglalkozik vele, minél részletesebb tapasztalatot szerez benne, annál nagyobb az esélye arra, hogy valós változás fog bekövetkezni. Ha ez nem történik meg, akkor szalmalángszerűen a hirtelen lelkesedés után egyszerűen visszatér a „régirutinhoz”, a már többször megélt és megtapasztalt korábbi megoldásaihoz. Másrészt pedig azért fontos a feledés kivédése, mert a cégek céljai között nem az időleges javulás, hanem a tartós változás elérése jelent valós képzési eredményt. Ahogy azt Kirkpatrick modelljének negyedik szintje is hangsúlyozza (2015), s fő üzenete fél évszázad során sem kopott meg: egy

képzéssel csak akkor lehet igazi eredményt elérni, ha mind a fejlesztés előtt, mind pedig utána együttműködik a tréner és a megbízó.

A coaching módszere jó összekötő kapocs a tanulás és gyakorlatban történő alkalmazás között, összekötő szerepe révén segít a tanulás és a munkahelyen történő alkalmazás közötti rés áthidalásában (Vogelauer 2008), a tréning transzferjének támogatásában, ehhez azonban a fejlesztésben részt vevő szakemberek magas fokú aktivitása is szükséges a tréninget követő időszakban (Wang, 2000). Egy tréninget követő coaching jelentőségét, termelékenységre tett hatását tanulmányozó vizsgálatban arra a következtetésre jutottak, hogy a vezetőfejlesztő tréning után alkalmazott 8 hetes egyéni vezetői coaching jelentősen növelte a termelékenységet, vagyis határozottan nagyobb előnyt jelent a tréning és coaching együttes alkalmazása a tréning egyedüli alkalmazásával szemben (Olivero, Bane és Kopelman, 1997).

A coaching más (mélyinterjút, kérdőívet és megfigyelést is alkalmazó) empirikus vizsgálatban is hasznos képzési folyamatnak bizonyult, ahol segítette a vezetők eszközeinek, lehetőségeinek tanulmányozásában, új vezetői viselkedésmód kialakulásában, munkájuk során előforduló kihívások megoldásában. A kapott eredmények alapján a szerzők arra a következtetésre is jutottak, hogy a vezetői tréning programoknak olyan specifikus vezetői feladatokon, kihívásokon kellene alapulniuk, amelyekkel a vezetők a mindennapi munkájuk során találkoznak. A vezetők kiemelkedő jelentőségűnek vélték az érzelmi intelligencia, az empowerment, az önmenedzsment, az identitásukat is befolyásoló erősségek és a pozitív érzelmek szerepét (Berg és Karlsen, 2012).

A tréning és coaching együttes alkalmazása a szervezetek fejlesztési folyamataiban elősegítheti a tudás transzferjét, a hosszabb távú fejlesztéseket, ill. bővíti annak a lehetőségét, hogy a megfelelő fejlesztési célokat a megfelelő módszer segítségével érhesse el egy szervezet, ezáltal is növelve a fejlesztések hatékonyságát. Sok esetben előfordul a gyakorlatban, hogy a tréningen megismert csoporttagok egyéni témáit coaching formában lehet tovább vinni, illetve a tréningen kapott kompetencia alapokat tovább lehet diverzifikálni coaching formában. Erre akkor lehet szükség, amikor a képzésben résztvevő a fejlesztés során elér egy olyan szintet a kompetenciáinak javításában, amitől fogva a csoportos fejlesztés már nem elég hatékony számára. Egy adott fejlettségi szint után a hétköznapiakban felmerülő problémák egyéni kezelésének gyakorlása, az itt használható szemlélet elsajátítása és fejlesztése sokkal nagyobb egyéni értéket hordoz, mint a csoportos fejlesztés egyéb előnyei. Ezen felül egy adott vezetői hierarchia szint felett annyira egyediek a vezetői kérdések és dilemmák, olyan szinten „kényessé válnak” a felmerülő kérdések, amiket nem lehet, vagy nagyon nehéz csoport elé vinni. Ezen helyzetek részletes megismerése stratégiai, vagy személyes okból lehetetlen,

vagy jelentős idővesztés a többi csoporttag számára, e nélkül azonban ismeretük, a vele eltöltött idő már nem képvisel valódi értéket.

A vezetőfejlesztő programok transzferje biztosítja a hatékonyságot a megszerzett tudás és készségek munkába történő visszavezetésére. Ez azért fontos a szervezetek számára, mert nagy összeget fordítanak a vezetőfejlesztő programokra, de kevesebbet arra, hogy ez a munkavállalók egyéni fejlődésében és a szervezeti működés hatékonyabbá válásában is megjelenjen. A tanulók személyes képességei, lehetőségei és transzfer irányába mutató motivációja is kiemelkedő jelentőségű a transzfer sikerességének tekintetében (Kirwan és Birchall, 2006).

A transzfer kérdése már Baldwin és Ford's 1988-as áttekintésében is jelentős szerepet kapott, és azóta is sok kutató és gyakorló szakember foglalkozik azzal, hogyan lehetne áthidalni a rést a tanulás és a fenntartható munkahelyi teljesítmény között, milyen intervenciók támogathatnák leginkább az egyéni, csoport és szervezeti teljesítményt. A tanuló egyén jellemzői közül a transzfernek leginkább a következőkkel van szoros kapcsolata: kognitív képességek, én-hatékonyság, tréning előtti motiváció, negatív érzések, szorongás, nyitottság az élményekre, észlelt hasznosság, karrier lehetőségek, szervezeti elköteleződés. Az egyéni jellemzők mellett az intervenciók megtervezése és kivitelezése, ill. a munkakörnyezet egyéb tényezői is jelentős mértékben befolyásolják a transzfer sikerességét (Burke és Hutchins, 2007). A manapság használt népszerű transzfer elemek közül (a teljesség igénye nélkül) álljon itt három olyan módszer, amelyek hatékonyan tudják támogatni és elmélyíteni a fejlesztést:

- E-learning modulok használata, amelyekkel egy adott téma előhangolása, vagy elmélyítése válik lehetségessé. Ekkor a képzésben résztvevő pl. a coaching témájához kapcsolódóan olvashat, vagy oldhat meg feladatokat, ismételhet át dilemmákat, vagy ellenőrizheti megoldási ötleteit egyes helyzetekben.
- A „Dialógus alkalmak”, vagy „Kandalló beszélgetések” azt támogatják, hogy a fejlesztésben érintett témákat, dilemmákat, vagy eszközöket vigyük be egy tapasztaltabb, elismert vezetővel való célzott beszélgetésbe, és járjuk körbe vele a témát, beszéljük át vele az ezekkel kapcsolatos tapasztalatainkat és ismerjük meg az ő véleményét is egyúttal.
- Mini-projektek, amikor is a képzésben résztvevő kolléga azt a feladatot kapja, hogy próbálja ki azokat az eszközöket, vagy használja a képzésen már átbeszélt szemléletet a hétköznapi munkájában, s a következő fejlesztési alkalomra hozza vissza tapasztalatait, hogy egy coaching ülés keretében közösen tudják értékelni az eredményeket, és ebből további fejlesztési pontokat, vagy alkalmazható eszközöket tudjanak kinyerni.

A coaching módszere tehát alkalmas eszköz arra, hogy támogassa a vezetőket a tréningen tanultak mindennapi életben, munkában való alkalmazására, vagyis betöltheti a felnőttképzés szempontjából és a képzési hatékonyság szempontjából is fontos transzfer funkciót. A tréning, mint csoportos módszer után egy egyéni coaching alkalmazása a tréningen tapasztaltak részletesebb, mélyebb, egyéni szintű elemzését teszi lehetővé. Lehetőséget ad a folyamatos fejlődés nyomon követésére, majd a folyamat végén, zárásként a tanult és begyakorolt, valamint új készségek, viselkedésmódok alkalmazásának csoportos tréningen történő ellenőrzésére. Tehát időben a tréning-coaching-tréning sorrendben alkalmazott módszerek egy olyan fejlesztési folyamatot eredményezhetnek, amelyben a folyamat íve lehetőséget ad az egyénnek a fokozatos, egyre inkább mélyülő, specifikusabb, egyéni szintre fókuszáló fejlesztési folyamatban való részvételre, majd a végén visszajelzést kaphat a folyamat eredményességéről.

Egy szervezetfejlesztési folyamat módszereiként is alkalmazhatóak a tréning és coaching módszerei. A szervezetfejlesztés része a szervezeti diagnózis, melynek során feltérképezésre kerül az adott szervezet aktuális helyzete, állapota. Erre alapozva érdemes kiválasztani rugalmasan azt a beavatkozási módszert, amely az adott helyzet fejlesztésére a leginkább alkalmas. A szervezetfejlesztés egyik kezdeti beavatkozási eszköze lehet (többek között) a tréning. A tréning végén a legtöbb esetben – ha a tréner jól végezte feladatát – a résztvevők motiválttá válnak, de sajnos ekkor is a motivációjuk az idő múlásával folyamatosan csökkenhet. Ezt is segítheti a coaching folyamata, mely támogatást nyújthat a motiváció folyamatos fenntartásában. Segíti az ügyfelek önállóvá válását, célok elérését, mely szintén erősíti a motivációt, hisz megfelelő célok kitűzése nélkül nincs motiváció. Szervezetfejlesztési folyamatokban a team coaching is jól alkalmazható eszköz, mely alkalmas egyes szervezeti egységek, csoportok hatékonyságának növelésére is, ennek eredményeképpen alakulhat ki tréning-, azaz képzési igény. A szervezetben uralkodó légkör, szokások, a szervezeti kultúra szintén jelentős mértékben befolyásolja a szervezet működésének hatékonyságát. A szervezeti kultúrára döntő hatással vannak a szervezet aktuális vezetői is. A coaching eszközével a vezetők támogatásán keresztül közvetett módon a szervezeti kultúrára is hatást gyakorolhatunk.

Szervezeti csoportok, csapatok hatékonyabb működését is elősegítheti a tréning és coaching egymást követő, egymást kiegészítő alkalmazása. A szervezeti formák változásaival változnak a szervezetben lévő csoportok is, és egyre inkább nő a csoportmunka hatékonyságának szerepe is. Az együttműködést fejlesztését szolgáló tréningeket követően jól alkalmazható egy team-coaching. Az együttműködés fejlesztésére irányuló tréning eredményeként éretté válik a csoport, kialakul a „mi-tudat”, a csapategység, megvalósulhat a valódi együttműködés. Ekkor igazán működőképes és

hatékony a csapat, s tud az előtte álló célok megvalósítására figyelmet és energiát fordítani. Ekkorra már túljutottak azokon a csapaton belüli akadályokon, csoporton belüli konfliktusokon, melyek hátráltatták az előttük álló feladatokra való koncentrációt. Ekkor egy team-coaching segítségével már fel lehet őket készíteni az előttük álló feladatokra, melyekhez már sokkal nagyobb mértékben tudják hozzáadni figyelmük fókuszát, koncentrációjukat, tudatosságukat, energiájukat, kihozva ezzel a bennük rejlő lehetőségek maximumát.

Csoportos coaching és egyéni coaching integrált alkalmazása is hasznos és költséghatékony lehet azokban az esetekben, ahol szervezetileg egymástól nem függő (esetleg nagy szervezetben egymástól távol elhelyezkedő), hasonló szakmai háttérrel, kihívásokkal, de sokrétű tapasztalattal és különböző perspektívával rendelkező személyek egyéni fejlesztésére kerül sor csoportos coaching formájában, majd a folyamat egyéni coachinggal folytatható a tanultak hatékonyabb alkalmazása céljából.

ÖSSZEFOGLALÁS

A szervezetek képzési, fejlesztési folyamataiban hatékonyan alkalmazható a coaching módszere. Kiváló eszköz, de nem „csodagyógyszer” a szervezeti, fejlesztési problémákra. Alkalmazásában a többi módszerhez hasonlóan fontos a tervezettség, a tudatosság, annak átgondolása, hogy milyen célból és pontosan kinél alkalmazzuk a módszert, rendelkezünk-e a szükséges kompetenciákkal, s az adott helyzethez rugalmasan igazodva mely coaching irányzat, módszertan, eszköz biztosítja leginkább a célok elérését. Fontos továbbá tisztáznunk azt is, hogy az elérendő célunkhoz ez a módszer visz-e a költséghatékonyan a legközelebb, vagy leggyorsabban. Ha igen, akkor a coaching és tréning kombinált alkalmazása különösen hatékonyan segítheti egy szervezet hosszú távú fejlesztési folyamatait, a tanultak gyakorlatban való alkalmazását, ezzel is növelve a képzések eredményességét.

IRODALOMJEGYZÉK

- Baldwin, T. T., Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41 (65), 63–105.
- Berg, M. E., Karlsen, J. T. (2012). An evaluation of management training and coaching. *Journal of Workplace Learning*, 24(3), 177–199.
- Bodó P. (2014). Rendszerszemléletű coaching. In Kelló É. (Szerk.), *Coaching alapok és irányzatok* (pp. 257–299). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Burke, L. A., Hutchins, H. M. (2007). Training transfer: An integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263–296.

- Coffman, C., Gonzales – Molina, G. (2004). *Ezt az utat kövesd! Hogyan képesek a világ legsikeresebb vállalatai az erőforrásokban rejlő potenciálokkal felszabadítva fejlődni?* Budapest: Bagolyvár Kiadó.
- Erős I. (2014). Gestalt coaching. In Kelló É. (Szerk.), *Coaching alapok és irányzatok* (pp. 125–154). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- F. Várkonyi Zs. (2006). Coaching és coaching szemléletű vezetés az üzleti világban. In Mészáros A. (Szerk.): *A munkahely szociálpszichológiai jelenségvilága I. Egyének és csoportok*. Miskolc: Z-Press Kiadó.
- International Coach Federation Hungary (2015). Letöltve: <http://www.coachfederation.hu/mi-coaching>
- Kalkavan, S., Katrinli, A. (2014). The effects of managerial coaching behaviors on the employee's perception of job satisfaction, organisational commitment, and job performance: Case study on insurance industry in Turkey. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 150, 1137–1147.
- Kelló É. (Szerk.) (2014). *Coaching alapok és irányzatok*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kirkpatrick, D. L. (1998). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco, CA: Berrett Coehler Publishers.
- Kirkpatrick, D. L. (2015). *The Kirkpatrick model*. Letöltve: <http://www.kirkpatrickpartners.com/OurPhilosophy/TheKirkpatrickModel>
- Kirwan, C., Birchall, D. (2006). Transfer of learning from management development programmes: Testing the Holton model. *International Journal of Training and Development*, 10(4), 252–268.
- Kiss Gy. Á. (2014). Akcióközpontú coaching irányzat. In Kelló É. (Szerk.), *Coaching alapok és irányzatok* (pp. 73–99). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kollár J., Kollárné Déri K. (2014). Az ontológiai coaching. In Kelló É. (Szerk.), *Coaching alapok és irányzatok* (pp. 223–255). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Liptai, B. (2014). A wingwave coaching. In Kelló É. (Szerk.), *Coaching alapok és irányzatok* (pp. 361–382). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Meier D. (2013). *Team coaching – Csoportok megoldásközpontú támogatása a gyakorlatban*. Budapest: SolutionSurfers Magyarország.
- Olivero, G., Bane, K. D., Kopelman, R. E. (1997). Executive coaching as a transfer of training tool: Effects on productivity in a public agency. *Public Personnel Management*, 26(4), 461–469.
- O'Neill, M. B. (2008). *Coaching – A vezetői szerep és feladat tudatosítása*. Budapest: HVG Kiadó.
- Osterhammel, B. (2013). *Lovas suttogó vezetőknek – A vezetés állatian egyszerű és hatékony módszere*. Miskolc: Z-Press Kiadó.

- Starr, J. (2008). *The coaching manual. the definitive guide to the process, principles and skills of personal coaching*. Harlow, Great Britain: Person Education.
- Stenger Gy. (2014). NLP megközelítésű coaching. In Kelló É. (Szerk.), *Coaching alapok és irányzatok* (pp. 191–222). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Tegyi E. (2014). Megoldásközpontú brief coaching: a gyors kimozdítás művészete. In Kelló É. (Szerk.), *Coaching alapok és irányzatok* (pp. 155–189). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- van Poelje, S. J. (2014). Tranzakcióanalitikus coaching. In Kelló É. (Szerk.), *Coaching alapok és irányzatok* (pp. 325–359). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Vásárhelyi J. (2014). Érték alapú (appreciative inquiry) coaching. In Kelló É. (Szerk.), *Coaching alapok és irányzatok* (pp. 101–124). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Vogelauer W. (2008). Coaching a gyakorlatban: vezetők szakszerű tanácsadása és támogatása. Budapest: KJK-KERSZÖV.
- Wang, L. (2000). *The relationship between distance coaching and the transfer of training*. [PhD Thesis].
- Wehrle, M. (2015). *50 kreatív coaching ötlet. Profi coachok gyakorlati kézikönyve*. Miskolc: Z-Press Kiadó.
- Wiesner E. (2014). Szupervízió megközelítésű, reflektív coaching. In Kelló É. (Szerk.), *Coaching alapok és irányzatok* (pp. 301–323). Budapest: Akadémiai Kiadó.

DUPress

A TRÉNING ALKALMAZÁSA A SZERVEZETEK BEN:
A KEZDETEKTŐL NAPJAINKIG

FEJES Enikő

Munka- és szervezet szakpszichológus, sport szakpszichológus, tréner
E-mail: fejes.eniko@gmail.com

FEDOR György
Tréner, tanácsadó, coach

ÖSSZEFOGLALÓ

A tanulmány a szervezetek képzési, fejlesztési folyamataiban gyakran alkalmazott eszközről, a tréning módszeréről szól. A tanulmány célja, hogy áttekintést adjon a tréning módszerének fejlődéséről, jellemzőiről, illetve szervezetekben történő alkalmazási lehetőségeiről a kezdetektől napjainkig. A tréning alkalmazása a módszer fejlődése óta változásokon ment keresztül. A kezdetekben döntően önálló módszerként alkalmazták, majd alkalmazkodva a kor megváltozott körülményeihez és az újabb módszerek megjelenéséhez, napjainkban egyre inkább más módszerekkel kiegészítve, egy hosszabb távú fejlesztési folyamat részeként jelenik meg a tréning, mint módszer a szervezetek életében.

Kulcsszavak: tréning módszer fejlődése, tréning újabb alkalmazásai, képzés, szervezetek

KÉPZÉS A SZERVEZETEK BEN

A folyamatosan és egyre gyorsabban változó környezetünkben a szervezetek alapvető érdeke, hogy a változásokhoz minél hatékonyabban alkalmazkodjanak. Ebben segítséget nyújt a munkahelyi képzés is, melynek általános értelemben vett célja, hogy biztosítsa azokat a kompetenciákat a szervezetben, amelyek segítségével a szervezet rugalmasan tud alkalmazkodni a változó kihívásokhoz, illetve amelyek szükségesek a meglévő szervezeti kultúra megtartásához, vagy fejlesztéséhez. Ez kifejezett igény azoknál a vállalatoknál, akik jelentős létszámnövekedést hajtanak végre relatíve rövid időn belül, itt ugyanis komoly problémát jelenhet, hogy a munkavállalók értékrendje és kompetenciái túlzottan heterogének. Azok a kompetenciák, melyek kevésbé fejleszthetők, vagy rövid időn belül szükségesek a szervezet számára, a kiválasztás során már az adott kompetenciával rendelkező személy felvételével biztosíthatóak.

A szervezetekben gyakran alkalmazott kompetencia alapú képzési rendszerben meg kell határoznunk, hogy a szervezet tagjai milyen kompetenciákkal rendelkeznek, illetve a szervezet alaptevékenységének feladatait tartalmazó egyes munkakörök milyen kompetenciaigénnyel bírnak. Ezek összevetése során meghatározhatjuk a képzési igényt, azon kompetenciákat, amelyek fejlesztése szükséges a munkakör betöltéséhez. Az egyéni szint mellett a szervezeti szint fejlesztési igényeinek meghatározása is fontos a szervezet fejlődésének, változásainak, stratégiájának figyelembe vételével (Nemeskéri és Pataki, 2007). Képzési igények több forrásból is érkezhettek, ezek meghatározása az alapja a képzés megtervezésének és megvalósításának. A fejlesztés módszereinek kiválasztásánál alapvető szempont, hogy a fejlesztendő kompetenciát mely módszerrel lehet leginkább fejleszteni. Így a képzés tervezése során arra fókuszálunk, hogy mi a pontos cél, mire van ténylegesen szükség, és ezt a célt mely módszerrel lehet a leginkább elérni. Amennyiben tényleg annak a kompetenciának a fejlesztésére kerül sor, amire a leginkább szükség van, az jelentősen növelheti a fejlesztésben részt vevő személyek motivációját, a megszerzett tudás gyakorlatban való alkalmazását, ezeken keresztül pedig a képzés hatékonyságát is. Mindemellett fontos a hosszú távú fejlesztési folyamatokban való gondolkodás, ahol tudatosan és tervezett módon választjuk ki a céljainknak leginkább megfelelő módszert. Mindezek magától értetődő következménye, hogy ezekkel együtt a cég számára az értékteremtő folyamat is támogatásra kerül, amiből a későbbiekben bevételre tehet szert, s így a versenyképessége is javulhat. Napjainkban jellemző, hogy azokat a képzéseket, ahol a vállalatok láthatóan nem profitálnak a fejlesztések eredményeiből, relatíve gyorsan le is zárják a képzést megrendelő vezetők. Mivel a szervezetekben a képzés résztvevői döntően felnőtt emberek, elengedhetetlen a képzésben részt vevők motivációját is figyelembe venni. Ezen kívül szem előtt kell tartani a felnőttek tanulásának egyéb alapelveit is, mint például a tanulás átvitele, a tanultak munkában történő alkalmazása, vagyis a transzfer.

A transzfer az a jelenség, hogy amit az egyik helyzetben megtanultunk, egy másik helyzetben is képesek vagyunk alkalmazni. A tanulást elősegítő tényezők (tanulandó anyag rendszerezése, értelmezése) a tananyag megtartását is segítik. Az átvitelt több tényező is elősegítheti, melyek közül néhány a tapasztalatszerzés módjára, néhány pedig a motivációra vonatkozik (Klein és Klein, 2012). A tréning transzfer Broad és Newstorm (1992) meghatározásában azt jelenti, hogy a tréning résztvevője mind a munkájában, mind pedig azon kívül folyamatosan és eredményesen alkalmazza a tréningen szerzett tudást és készségeket.

A szervezetekben is alkalmazható tanulási, fejlesztési módszereknek széles tárháza áll rendelkezésünkre. Ezek közül a szervezetekben sok lehetőség

nyílik a tapasztalati tanulásra, vagyis tapasztalat eredményeképpen létrejövő tanulásra, ezáltal érve el mélyebb, tartósabb (viselkedés)változást (Bakacsi, 2004). E tanulmánynak nem célja a szervezetekben alkalmazható fejlesztési módszerek teljes körű bemutatása: a tréning jellemzőit, s annak szervezetben történő alkalmazási lehetőségeit tekinti át. Azért esett a választás erre a módszerre, mert kialakulásától kezdve gyakran alkalmazott a szervezetekben, viszont a változó igényekhez való alkalmazkodás jegyében a módszer is átalakult, és továbbfejlesztése, illetve más módszerekkel való kiegészítése, együttes alkalmazása még hatékonyabbá teheti a szervezetek képzési folyamatait.

A T-CSOPORT

A T-csoport (tréning) definíciója, a módszer előzményei és fejlődése

A tréning definíciójának meghatározásakor az angol *training* (gyakorlás) kifejezés fordítása rámutat a módszer egyik legfontosabb jellegzetességére, arra, hogy a tréning során gyakorlás útján történik a fejlődés. A tréning egy olyan csoportos módszer, ahol a tanulási folyamat a csoportbeli cselekvés, élmény útján történik. Az emberek kipróbálják magukat különböző helyzetekben, észlelik saját érzéseiket, ezeket másokkal közlik, ezáltal is tanulva viselkedésük egymásra gyakorolt hatásából (Barlai és Torma, 1994). A tréner kíséri a csoportot, követi a csoportban történeteket, szükség esetén segít az itt-és-most helyzet megértésében. A tréningen a résztvevők egyben tanulók és tanárok is, szemben a hagyományos formális oktatási formával (König és Schattenhofer, 2014). A tréning lehetőség a tudás átadására, képesség, készség fejlesztésére, attitűd formálására (KASAs: Knowledge, Ability, Skill, Attitude), melyeket a tréning résztvevője a munkájában nyújtott teljesítménye során hasznosíthat (Martin, Kolomitro és Lam, 2014).

A T-csoport kialakulására, fejlődésére több esemény is hatással volt. Az egyik fő irányvonal a klinikai terület, ahol a csoport-pszichoterápiás, csoportanalitikus módszerek, a morenoi pszichodráma módszerének alkalmazása hozott hasznosítható tapasztalatokat, a másik pedig a szociológia, szociálpszichológia területén megjelenő csoportkutatások, melyek eredményei szintén nagyban hozzájárultak a csoportok működésének megértéséhez. A második világháború után a londoni Tavistock Intézet érzékenységet fejlesztő csoportjaiban a freudi analitikus szemlélet mellett a csoport egészként kezelése és a csoportdinamika hangsúlyozása kapott jelentős szerepet, míg az ötvenes években a Kaliforniából indult másik áramlat (humanista pszichológiai gyökerekkel) a csoportot eszközként tekinti, és inkább az egyénre, csoporttagra összpontosítanak (Rudas, 2004).

Kurt Lewin szociálpszichológus volt az, akinek a munkássága nagymértékben hozzájárult ahhoz, hogy a tréning csoportok önálló útjukra induljanak. Lewin és tanítványai 1946-ban a Massachusetts Institute of Technology-n szerveztek egy olyan szemináriumot, ahol azt tűzték ki célként, hogy különböző foglalkozású emberek (tanárok, szociális munkások, üzletemberek) vezetői ráláthassanak arra, hogy milyen a saját magatartásmódjuk, milyen értékek vezérlik őket. Kb. 10 fős csoportokban dolgoztak a résztvevők által hozott témákon viták, elemzések és szerepjátékok segítségével, miközben mindezt egy kívülálló figyelte és jegyzőkönyvezte. Esténként Lewin a csoportok vezetőivel és a megfigyelőkkel tudományos szempontból értékelte a tapasztalatokat. Miután páran a csoportok résztvevői közül is hallottak ezekről az esti ülésekről, ők maguk is szerettek volna jelen lenni csendes megfigyelőként. Egy idő után már mindenki jelen szeretett volna lenni az esti üléseken, s immár a résztvevők sem csupán hallgatóként: élénk vita alakult ki a résztvevők, csoportvezetők és a megfigyelők között. A résztvevők lelkesen hallgatták a saját viselkedésükről szóló elemzéseket, s aktívan reagáltak is azokra. Ezt tartják a csoportdinamikai tréningcsoport (röviden T-csoport) megszületésének (König és Schattenhofer, 2014). Ezen alkalmak során, mivel nem a szokásos elhárítással közeledtek az eseményekhez, sokat tanultak önmagukról, a másokra tett hatásukról, valamint általában a csoportfolyamatokról. Lewinék felismerték, hogy az emberi kapcsolatok fejlesztésének egy jelentős új módszere alakult ki, amely a viselkedésről tett visszajelzéseken alapul. A lewini módszer különösen a második világháború után a csoport-pszichoterápia kereteinek áttörésével a vezetőképzés egyik legjelentősebb módszere lett, ahol a vezetők megtapasztalhatták saját viselkedésük másokra gyakorolt hatását, ill. az interszónális készségek fejlesztésére is e módszert alkalmazták. A hatvanas években, az újabb csoportokban viszont már az önmagukról való tanulást, a személyes erőforrások feltárását az emberi potenciál növekedését próbálták meg elősegíteni. E csoportok célja az volt, hogy lehetőséget teremtsenek a találkozásokra, s a résztvevők megtapasztalják a közösségi érzéseket. Ekkor jöttek létre a humanista pszichológiai gyökerekkel rendelkező ún. encounter-csoportok (Rudas, 2004).

Hazánkban a 70-es évek végén, 80-as évek elején jelentek meg az első bemutató készségfejlesztő tréningek, ill. ekkor kezdődött el az első szervezetfejlesztési tréner-tanácsadó képzés is. Magyarországon a T-csoport az 1980-as évektől kezdve élte virágkorát. A tréningek szervezetek által történő alkalmazása az 1980-as és 2000-es évek közötti időszakra tehető. Ekkor sok szervezet alkalmazott tréninget különböző okokból, döntően vezetőfejlesztés és együttműködés fejlesztésének céljából (akárcsak a tréning megszületésének idején). Az 1990-es évektől számos külföldi tréningcég érkezett Magyarországra, saját tréningmódszerekkel. E módszerek

megjelenésével és a tréning időtartamának csökkenésével a T-csoportok iránti érdeklődés is csökkenő tendenciát mutatott a 2000-es évektől. A 2000-es éveket követően a tréningek száma csökkent, átalakuláson ment keresztül, illetve a tréningek újabb típusait kezdték el alkalmazni a szervezetek, s kiegészítették azt más képzési-fejlesztési módszerek alkalmazásával.

A T-csoport módszer

Célok, alkalmazási területek: A tréningcsoportok szervezetekben történő alkalmazása akkor lehet hatékony, ha rugalmasan illeszkedik a helyzethez, amiben alkalmazni szeretnék. Fontos kideríteni, hogy a megrendelőknek mi a legfőbb céljuk a tréninggel, értelmezésükben mit jelent pontosan a tréning fogalma. Hazánkban a szervezetek igen sokféle értelemben használják a tréning kifejezést, s tartalmában mást és mást értenek tréning alatt. Egy vizsgálat eredményei szerint a résztvevő szervezetek tréning fogalmának értelmezésében megtalálhatjuk a T-csoport jellegzetességeit (csoportos, nem frontális, tagok aktív közreműködésével, interaktív technikák segítségével megvalósuló, gyakorlati jellegű készség- és képességfejlesztés, mely a munkahelyi környezeten kívül, pár napot vesz igénybe). De ez az eredeti megfogalmazás kibővült szakmai jellegű képzésekkel, kötelező továbbképzésekkel, informatikai és nyelvi képzésekkel egyaránt. Vagyis a szervezetek gyakran alkalmazzák a tréning kifejezést bármilyen jellegű képzési formára (Fejes, 2008).

A T-csoport lehetőséget biztosít a tréning résztvevői számára:

- interszónális készségek fejlesztésére,
- a csoportokban zajló társas folyamatok jobb megértésére a munkában,
- a viselkedés megváltoztatásával járó kísérletezésre,
- a saját átélt érzések tudatosítására, lehetőséget arra, hogy elfogadják érzéseik iránti felelősségüket,
- a viselkedésüknek másokra gyakorolt hatásának megértésére,
- a mások érzései iránti fogékonyság fejlesztésére,
- fejleszteni a visszajelzés adásának és elfogadásának képességét,
- tanuljanak saját tapasztalataikból és a csoport tapasztalatából,
- fejleszteni a konfliktus kezelésének és felhasználásának képességét (Gallagher, 2012).

A T-csoport módszerével speciális tematikájú tréningek is megvalósíthatóak. Gyakori célkitűzés e tréningek során az ön- és emberismeret, társas készségek, kommunikációs és konfliktuskezelési készségek, vezetői készségek és együttműködési készség fejlesztése. Tehát megvalósítható mind az egyéni készségek csoportban történő fejlesztése, mind pedig az interszónális kapcsolatok, csoportok fejlesztése is. Egy 2008-as vizsgálat eredményei szerint, gyakoriságot tekintve, a vezetői

készségfejlesztésre és csapatépítésre irányuló tréningek voltak a leggyakoribbak (37 cégből 31 cég nevezte meg, akiknek a döntő többsége tagja volt a TOP 500 hazai legnagyobb árbevételű cégnek) (Fejes, 2008). A gyakorlatban azonban a „csapatépítés” kifejezés is sokrétű értelmet kapott: sokszor bármilyen, munkatársak részére szervezett rendezvényt, közös élményprogramot (sporttevékenységek, céges napok, közös vacsorák) csapatépítő tréningnek neveznek. Ezek növelhetik az összetartozás érzését, de nem biztos, hogy hatásukra elhárulnak a csapat hatékony működésének útjában álló akadályok, érettebbé válik a csoport, vagy nagyobb mértékben fejlődik az együttműködés. Ha fontos, hogy hosszú távú eredményeket érjünk el és az átélt élmények, tapasztalatok a szervezet teljesítményében is megjelenjenek, akkor az együttműködés fejlesztésének tudatos, adott helyzetre és célokra rugalmasan adaptált megtervezésére, a biztonságot nyújtó tréning keretekre és az átélt élmények, érzések, viselkedésformák feldolgozásra van szükség.

Módszertani elemei: A T-csoport során a tapasztalati, élmények útján történő tanuláshoz a strukturált tapasztalatszerző gyakorlatok nyújtanak segítséget azáltal, hogy valódi élethelyzeteket szimbolizálnak játékos formában.

A modellhelyzet eljátszása során észlelik magukat és viselkedésük másokra gyakorolt hatását, megtapasztalják, hogyan viselkednek ők és társaik új szituációkban, ezeken keresztül pedig felismerik a csoportra jellemző magatartási formákat, melyeket az integrált tanulási folyamat során, kognitív szinten is feldolgoznak, ill. megváltoztatnak (Antons, 2006).

A tréning megtervezésekor, az egyes gyakorlatok kiválasztásánál és alkalmazásánál mindig a tréning célját, céljait kell legfőképpen szem előtt tartanunk. Egy gyakorlat akkor válik igazán hatékony eszközzé, ha rugalmasan alkalmazkodik a kitűzött célok eléréséhez, megfelelő módon, megfelelő formában, megfelelő időben és megfelelő helyzetben alkalmazzák azt. Strukturáltságuk fokát szintén meghatározhatják az egyes irányzatok, illetve az aktuális célok, helyzetek.

A strukturált gyakorlatoknak azonban lehetnek előnyei és hátrányai is. Előnyei között szerepelhet többek között az erős célra orientáltság, a csoportdinamika felgyorsítása, a specifikus szervezeti problémák hatékonyabb megoldása, a csoportmunka fókuszálhatósága, feszültségoldás a csoportfolyamatban. Hátránya lehet a tartós és folyamatos csoportdinamika megtörése, visszafogott érzelmi és viselkedési tanulás, hosszú távon nem elég hatékony tanulás, kívülről bevitt témák, a trénerrel szembeni függőség, vagy az eredeti gyakorlatok adaptációjának hiánya is (Rudas, 2004). A gyakorlatok alkalmazásakor fontos e hátrányok és előnyök figyelembevétele annak érdekében, hogy a megfelelő és kívánt hatást érhessük el ezen eszközök segítségével, ugyanis egy nem megfelelően alkalmazott gyakorlat el is térítheti az aktuális csoportfolyamatokat.

Keretek: Magyarországon a 80-90-es években a T-csoport 4-5 napos volt, a későbbiekben 3 naposra csökkent az időtartamuk, napjainkban pedig 1-2 napos tréningek is vannak. A tréning terét illetően fontos, hogy zárt tér legyen. A tréning helyszínével kapcsolatban is változások következtek be: régebben külső helyszínen, bentlakásos formában vettek részt a csoporttagok a 3 (4-5) napos tréningeken. A tréning időtartamának lecsökkenésével viszont már úgy tűnhet, hogy szükségtelenné válik a bentlakás így a cégek akár a munkahelyen is megtartják a tréninget, amely nehezebb körülményeket teremt, s a tréning hatékonyságát is befolyásolhatja. Fontos dilemma manapság, hogy külső vagy belső helyszínen tartsák-e a tréninget, illetve a külső helyszínen vállalja-e a cég a képzési helyszínen történő szállás költségeit (ami általában nagyobb összeg, mint a képzés díja). Tapasztalatunk szerint egy képzési folyamat elején kifejezetten hasznos, ha több napos, külső helyszínen történik a fejlesztés. Ennek egyik oka az, hogy a résztvevők kiszakadnak a rutinból, a megszokott környezetből és így figyelmük fókusza is nyílik. Másik előnye, hogy a tréningek után „nem mennek haza”, hanem a csoporttagok együtt maradva, beszélgetve, vagy opcionálisan további tréningfeladatokat megoldva ismerik meg egymást, egymás nézőpontjait, beszélnek meg az aktuális munkahelyi témákat, s ezzel együtt haladnak tovább a csapattá fejlődés stádiumain (Tuckman és Jensen, 1977). Az, hogy egy képzési csoport milyen gyorsan és hatékonyan alakul csoportból csapattá, alapvetően befolyásolja a képzés sikerességét. Az egymásra való odafigyelés, a bizalom és nyitottság nélkül alig képzelhető el valódi fejlődés.

A tréning csoport létszáma általában kb. 8-16 fő között mozog, ahol a 12 fő lenne a legideálisabb mind a részt vevő személyek száma, mind a csoportbontások nagyobb számú lehetőségei miatt. (A 12 fő 2,3,4,6 fős csoportokra is osztható). A T-csoportok céljainak eléréséhez, a megfelelő légkör kialakulásához szükség van arra is, hogy a csoport megfelelő keretek, szabályok között működjön. Ezeket a kereteket a csoport maga alakítja ki a csoport működésére vonatkozóan a képzés legelején, a csoport vezetője pedig fenntartja azokat, szükség esetén felhívja rájuk a figyelmet a későbbi képzési alkalmakon is. A keretek, célok, alapvető információk ismeretében megállapodást, „szerződést” kötnek a tréning résztvevői a tréning vezetőjével.

Tréner: Más módszerekhez hasonlóan a tréning módszerénél is alapvető fontosságú a személy, aki a módszert közvetíti, jelen esetben a tréner, a tréningcsoport vezetője.

A tréner a tréning során inkább katalizáló szerepet tölt be, nem tanár és nem terapeuta. Feladata az érdeklődés, a bizalom, a nyíltság megfelelő szintjének, és egy olyan hangulatnak a megteremtése, amelyben az emberek készek a saját és mások viselkedésének elemzésére, az érzések közvetlen és nyílt kifejezésére, megfelelő visszajelzések adására és fogadására. Felelős a

folyamatok irányításáért, résztvevői szerepbe nem kerül. Viselkedése mintaként szolgál a csoporttagok számára, s fontos funkciója, hogy a tanulási folyamatot elősegítse (Snír, 2014). Tapasztalatunk szerint az az egyik legfontosabb szerepe a trénernek, hogy valós és követendő mintaként szolgál a képzésben résztvevők számára. Hiszen egy-egy gyakorlat levezetését könnyű megtanulni, de azt hitelesen megmutatni, hogy váratlan helyzetekben, a tréningek időtartalma alatt folyamatosan felmerülő kérdéses szituációkban hogyan viselkedjünk, sokkal nehezebb. Ezért is mondjuk, hogy a csoportos képzésekben a tanulás tapasztalati úton valósul meg. A felnőttek esetében is jól működik a megfigyeléses tanulás. A tréner akkor hiteles, ha nem csak mondja, de viselkedésével be is mutatja a helyzetek kezelését. Így segítheti a tréning résztvevők bizalmának növekedését abban, hogy ők is képesek lehetnek a saját életükben felmerülő nehézségeket megoldani, hiszen erre a képzés alatt konkrét példát is látnak, illetve helyzetgyakorlatokon keresztül be is tudják azokat gyakorolni. Hiszünk abban, hogy a jó tréner érett személyiség, aki tudása mellett élettapasztalatát és személyes értékeit is beviszi a képzésekbe.

A trénereknek számos kompetenciával kell rendelkezniük ahhoz, hogy eredményesen tudjanak tréneri szerepükben tevékenykedni. A trénerek kívánatos kompetenciáin belül készségek, képességek, személyiségjegyek, motiváció, attitűd, tapasztalatok egyaránt megtalálhatóak. Legfontosabbak között említhető a nyílt kommunikáció, aktív figyelem, megfelelő kérdezéstechnika, őszinteség, tapintat, megfelelő szintű empátia, visszacsatolás adásának képessége, hiteles személyiség, szakmai tudás, folyamatos önfejlesztés és a stabil értékrend is (Fejes, 2008).

A fentebb már említett vizsgálat szervezeteinek képviselői az alábbi tréneri kompetenciákat tartották legfontosabbnak: szakmai, elméleti, gyakorlati ismeretek; csoportdinamikai folyamatok helyes kezelése; aktív figyelem; világos kifejezőkészség; visszacsatolás adásának képessége; hiteles személyiség; humorérzék; empátia; konfliktuskezelési képesség; fejlesztés képessége; határozottság (Fejes, 2008).

Hatásmechanizmus: A strukturált gyakorlatok hatásmechanizmusa a személyiség érzelmi, viselkedéses és gondolati szintjén zajló tanulási folyamatban nyilvánul meg. E szintek kölcsönhatása jelenik meg a csoportokban, ahol a gyakorlatok katalizálják ezt a folyamatot (Rudas, 2004). A visszajelzés a T-csoport legfontosabb eszközeként segíti a viselkedésváltozást, melyhez szükséges, hogy a tréner kialakítson egy olyan bizalmi légkört, melyben ez megvalósulhat. Ebben a légkörben a csoporttagok kísérletezhetnek új viselkedési minták kipróbálásával, majd ezek begyakorlásával, hogy aztán a csoporton kívüli helyzetekben is tudják azt alkalmazni.

A tréningeken történő változások folyamatát a változás 7 lépcsős modellje kiválóan leírja (Hord, Rutherford, Huling-Austin és Hall, 1987).

1. *Sokk fázisa:* ebben a fázisban a résztvevők észlelik, hogy a képzésen nem hallgatóságként kell részt venniük, és a régi, ismert megoldások nem, vagy nem mindig működnek hatékonyan a felmerülő feladatokban. Sok esetben észlelik azt is, hogy amiről meg voltak győződve, hogy kiválóan csinálják egy valós helyzetben, az messze van a tökéletes megoldástól.
2. *Elutasítás fázisa:* itt megkérdőjelezhetik a képzés fontosságát, vagy a tréner kompetenciáit. Ha a tréner itt nem tud hiteles és meggyőző lenni, akkor a képzés sikeressége nagyon alacsony lesz. Az elutasítások kezelése az első tréneri mintaadás a résztvevők számára, hogy miként lehet egy nehéz helyzetben hatékonyan működni vezetőként, szakértőként. Itt kezd el épülni a bizalom a tréner és a csoport között.
3. *Racionális megértés fázisa:* elfogadják a csoporttagok, belátják, hogy vannak más megoldások is, olyanok, amikkel ők eddig nem rendelkeztek, de társaik, vagy a tréner maga gyakorolja a valós életben. Ezen tapasztalatok megosztása tovább segítheti a bizalmi légkör megszilárdulását.
4. *Érzelmi elfogadás fázisa:* itt kezdenek a csoporttagok elköteleződni az új megoldások felé. Itt válik nyilvánvalóvá számukra, hogy ahhoz, hogy fejlődni tudjanak, ki kell lépniük a saját komfort zónájukból és új, eddig talán ismeretlen módszerekkel, megoldásokkal kell tapasztalatot gyűjteniük. A trénerbe és csoportba vetett bizalom segítheti a résztvevőt a fázisból való továbblépésben. Ha itt nem lendül túl a csoporttag, akkor valós változást nem tud elérni a kompetenciája fejlesztésében. A tréning tartalma megmarad az „érdekesség” szintjén, csak kognitív szinten kap inspirációt.
5. *Gyakorlás fázisa:* itt már erős bizalom mellett kezdik személyesen gyakorolni a kompetenciákhoz tartozó új eszközöket. Kifejezetten fontos, hogy a tréner erősítse meg a kezdeményezéseket és emelje ki a személyes sikereket. Tudja megmutatni a résztvevőknek, hogy hol történt előrelépés, pozitív változás a saját képességük fejlődésében.
6. *Megvalósítás fázisa:* a gyakorlások rutinná válnak a képzésen. A résztvevők maguk keresik és facilitálják az új helyzetek kidolgozását. Ők hozzák a tartalmakat a gyakorlási területre.
7. *Beépítés fázisa:* a tréningek után a való életben már rutinszerűen alkalmazzák a képzésen begyakorolt eszközöket.

Mint azt tapasztaljuk, a változások észlelése azonban nem mindig azonnali és egyértelmű. Az önmagunkon és környezetünkben végbemenő változások sok esetben később válnak tudatossá. A csoportfejlődés észlelése során is sokszor látható a csoportfolyamatokra visszatekintve, hogy hol történtek a

változások, hol voltak a fordulópontok, milyen fázisokon ment keresztül a csoport (König és Schattenhofer, 2014).

Általános értelemben a csoportok pozitív hatásaként a csoporttagokban gyakran felértékelődnek az emberekkel, kapcsolatokkal összefüggő tényezők: az érzelmek, a bizalom, az öröm, s sokszor alakul ki nyitottabb hozzáállás. A csoport a tagokat jellemzően az átlagos viselkedés irányába befolyásolja: a túl szabályosakat a szabálytalan, a túl szabálytalanokat a szabályos irányába (Barcy, 1997). Azonban ha a csoportban kialakult a bizalom, az egymás támogatása, a hit abban, hogy közösen tudnak változtatni a már berögzült dolgokon, akkor annak valószínűsége, hogy ezt a képzésekről visszatérve a vállalati környezetbe, meg is fogják tenni, többszörösré emelkedik.

A TRÉNING ALKALMAZÁSA NAPJAINKBAN

A tréning újabb típusainak alkalmazási lehetőségei

Ló mediálta (ló asszisztált) tréning: A 2000-es évek közepétől kezdődően a ló mediálta tréningek (és coaching) alkalmazása is egyre inkább elterjedt hazánkban.

A ló emberhez való hasonlóságai és különbségei révén válik alkalmassá arra, hogy segítse a fejlesztési folyamatokat (Osterhammel, 2013). Tükörként funkcionál, azonnal, ösztönösen és objektíven ad visszajelzést. Nem „kérdez”, csak reagál a résztvevők felől érkező ingerekre, érzésekre, viselkedésmódokra, önmagát adva van jelen a folyamatban, igényli a figyelmet, bizalmat, motiválást, vezetést. Emellett még a tréner is segít e válaszok megértésében és feldolgozásában. Egy lóval támogatott fejlesztési folyamat az önismeret, kommunikáció, együttműködés fejlesztésének jó eszköze lehet, illetve a vezetők fejlesztése során is kiválóan alkalmazható, hisz a lovak felé mutatott viselkedésmód leképezi a vezetők beosztottjaik felé irányuló viselkedésmódját, s egyben lehetőséget is ad új viselkedésformák kipróbálására is.

Csoportdinamikai tréning: a 2000-es évek végétől kezdve csoportdinamikai tréningeket is tartanak hazánkban, melyeket különböző képzésekben is alkalmaznak (pl. coach-, tréner-, és szupervizor képzésben). Lewin halála után a csoportdinamikai tréning és a T-csoport fogalma és azok tartalma elkezdtek külön utakon fejlődni. A két megközelítés között a legfőbb különbség a csoportdinamikai tréningek alacsonyabb strukturáltsági foka és hosszabb, 4-5 napos időtartama (Snír, 2014).

Corporate volunteering típusú tréning: A tréning lényege, hogy a képzésben résztvevők nem a klasszikus strukturált kompetenciafejlesztésben vesznek

részt, hanem saját segítő munkájukon keresztül megismernek olyan embereket, vagy emberi helyzeteket, amivel nem, vagy nagyon kis valószínűséggel találkoznanak a hétköznapijaik során. A képzés célja a szemléletváltás. Ez a tréningfajta abban segíti a résztvevőket, hogy lépjenek ki abból a gondolati és értékrendi világból, amiben vannak, amiben élnek, és nézzék meg az élethelyzeteket, emberi nehézségeket, egyéni sorsokat, vagy hétköznapi feladatokat egy másik, nehezebb sorssal együtt élő csoport szemüvegén keresztül. Ezen programok során a képzésben résztvevő vezetők, vagy szakértők önkéntesen és fizetség nélkül fizikai, vagy társas segítséget („valami jót”) adnak, nyújtanak egy nehéz helyzetben lévő, kirekesztett, vagy fogyatékos közösség tagjainak. A program keretében rövid időre „együtt (meg)élik” az adott csoport szimpla hétköznapijait. Ez a képzési forma általában mély érzéseket generál, és ezzel együtt facilitálja a résztvevőket abban, hogy gondolják újra értékrendjüket és/vagy személyes céljaikat, hogy miben szeretnének fejlődni, vagy mire szeretnének több erőforrást fordítani életükben.

A tréning alkalmazási lehetőségei más módszerekkel kombinálva

Napjainkban egyre gyakoribb a *blended-learning* (kombinált tanulás), aminek fontos eleme, hogy a képzési alkalmak között például e-learning anyagokat dolgoznak fel a résztvevők. Ezek az anyagok használhatók a tréningek előtt előhangolásként is. Ekkor az a jelentőségük, hogy a képzésen használt elméleti gondolatokat a tréning résztvevők már a közös találkozások előtt elolvassák és feldolgozzák, ami segítheti őket, hogy valós kérdéseket fogalmazzanak meg és fokozza érdeklődésüket, motivációjukat a téma iránt. Használhatóak ezek az anyagok a képzések után is, transzfer elemként, vagy szinten tartás céljából, hogy a tréningen megtanultakat további feladatok, esettanulmányok, vagy problémák megoldásán keresztül egyéni, e-learninges formában is elmélyíthessék. További előnye a *blended-learning*nek, hogy csökkenti a képzési költségeket és a személyes jelenlét igényét egy-egy fejlesztésben. Az utóbbi évek nyugat-európai trendje is ebbe az irányba mutat, miszerint a képzések időtartama drasztikusan kezd csökkenni. A képző cégeket abba az irányba motiválja a piac, hogy rövidebb, kevesebb személyes jelenlétet igénylő és hatékonyabb képzési formákat fejlesszenek ki.

A tréning és coaching együttes alkalmazása: A tréning módszere, lehetséges céljai, alkalmazási lehetőségei, keretei már a fentiekben említésre kerültek. A személyes fejlesztés egy másik lehetséges módszere a coaching. A coaching célja az egyénben rejlő lehetőségek kibontakoztatása, a teljesítmény javítása. Gallwey értelmezésében (2015) egy egyszerű képlet segítségével leírható a teljesítmény: Teljesítmény = Lehetőség – Interferencia. A képlet értelmében

a teljesítmény fokozható a lehetőségek növelésével, vagy az interferencia csökkentésével. A coach tehát azáltal támogathatja a teljesítmény fokozását, hogy megtalálja a lehetőségek növelésének módját, illetve segít elhárítani a teljesítmény útjában álló belső akadályokat, csökkenti a félelmeken és kétségeken alapuló interferenciát, mely megzavarja a pillanatnyi koncentrációt (Whitmore, 2008).

A coaching folyamatának legfőbb jellemzőit Vogelauer (2008) az alábbiakban foglalja össze:

- kizárólagosság: a coach csak az ügyfélre és annak problémájára koncentrálnak;
- személyre szabottság: a coach a tudását az ügyfél helyzetéhez igazítja;
- kreativitás: új gondolatok és viselkedésmódok kipróbálásának lehetősége;
- teljesítményorientáció: a folyamat célja az ügyfél teljesítményének a fokozása;
- sikerorientáció: a cselekvésre helyezi a hangsúlyt a megnyilvánuló eredmény érdekében;
- célirányosság: a folyamat minden fázisát a cél határozza meg.

A coaching folyamatának további jellemzője, hogy jövőorientált, akcióközpontú („learning by doing”, cselekvés általi tanulás elve szerint működik), és kísérlet alapú, vagyis lehetővé teszi az új viselkedésformák kipróbálását. Az új megoldási lehetőségek kipróbálása, régi szokások megváltoztatása által érhető el az a hosszú távú, tartós változás, mely minden coaching általános fő célja (Kellő, 2014). A coaching keretes szerkezetű folyamat, mely elején a coach és coachee megállapodnak a fejlesztés céljában, a végén pedig visszatekintenek a folyamatra, ill. a kezdetekben meghatározott célokra. A folyamat beszélgetések sorozatából, különböző témákat feldolgozó coaching ülésekből áll.

A coachingot csoportosíthatjuk a résztvevők száma szerint. Az *egyéni* coaching során a cél egyetlen személy kitűzött céljainak elérése. A *csoport* coaching során a fejlesztés több személyre irányul, akik különböző helyekről, területekről, különböző tapasztalatokkal érkeznek és nincsenek egymástól függő helyzetben. Céljuk a hasonló (de nem közös) témákon való gondolkodás, tapasztalatcsere. A *team* coaching során egy már létező és működő csoport tagjai dolgoznak együtt egy közös cél elérése érdekében, melynek feltétele, hogy a csoporttagoknak legyen közös múltja, tapasztalata (Vogelauer, 2008).

A tréning célcsoportjai kezdetben a vezetők és a munkahelyi csoportok voltak. A szervezetek részéről leggyakrabban vezetői tréning és csapatépítő, együttműködést fejlesztő tréning iránt volt kereslet. A 2000-es évektől a tréningek számának csökkenésével egyidejűleg a coaching alkalmazásának hulláma indult el a szervezetekben. Ez lehetővé tette, hogy a vezetők már ne

csak csoportos fejlesztések résztvevői legyenek, hanem egyéni szintű fejlesztésben is részesülhessenek. A coaching egyéni és csoportos formái során megvalósítható a tudás- és készségfejlesztés, a személyiségre ható célok, a problémamegoldás, döntés megvalósítása, erőforrások aktivizálása.

A tréning előnyeiként említhető többek között a csoportmunka, a csoportdinamika megjelenése, felhasználása, az egyes készségek csoportos szintű fejlesztése. Tréning segítségével megvalósítható az interperszonális készségek fejlesztése, új ismeretek szerzése, új viselkedésmódok kipróbálása, önmagunk másokra gyakorolt hatásának megtapasztalása, a csoporttagok közötti együttműködés fejlesztése, a megfigyelésen alapuló tanulás. A csoportdinamika kialakulásához viszont idő kell, így a tréning időtartama fontos tényező lehet a hatékonyság szempontjából, különösen abban az esetben, ha a csoportdinamikai előnyöket szeretnék felhasználni a képzés céljainak eléréséhez. A coaching előnye, hogy lehetőséget ad arra, hogy a fejlesztés személyre szabottabb legyen, egyedi témákat érintsen, ill. a tapasztalatok beépítésének folyamata is figyelemmel kísérhető.

A tréning és coaching együttes alkalmazására említhetünk néhány szervezeti példát:

- A coaching jó módszer a tréningen tanultak transzferjének támogatásában. A személy a tréningen tapasztaltakat egyéni coaching formájában viheti tovább és dolgozhatja azt fel, a tréningen tanultakat a coaching segítségével ültetheti át a mindennapokba, s alkalmazhatja azt a munkavégzése során. Egy tréninget követő coaching jelentőségét, termelékenységre tett hatását tanulmányozó vizsgálatban arra a következtetésre jutottak, hogy a vezetőfejlesztő tréning után alkalmazott 8 hetes egyéni vezetői coaching jelentősen növelte a termelékenységet, vagyis határozottan nagyobb előnyt jelent a tréning és coaching együttes alkalmazása a tréning egyedüli alkalmazásával szemben (Olivero, Bane és Kopelman, 1997).
- A tréning utáni coaching alkalmazása abban az esetben is hasznos lehet, ha a személy kompetenciáinak fejlesztése már elért egy olyan szintet, amittől kezdve hatékonyabb az egyéni szintű fejlesztés, a személyre szabott fejlesztés nagyobb hasznot hoz a résztvevő számára, esetleg olyan témák megbeszélésére van szükség, amelyre sokkal megfelelőbb egy kétszemélyes helyzet, mint a csoportos.
- Egy szervezetfejlesztési folyamat részeként is alkalmazhatóak a tréning és a coaching módszerei együttesen, ahol a tréning után a motiváció fenntartásában is segíthet az egyéni coaching alkalmazása.
- Egy munkahelyi csoport együttműködésének fejlesztése során is alkalmazható együttesen a tréning és a coaching. Az együttműködés és kohézió fejlesztésére irányuló tréning után a csapategység kialakulását követően alkalmazható egy team coaching, ahol a már jól működő team

képes az előtte álló feladatok magasabb szintű végrehajtására. De egy team coaching eredményeképpen is megjelenhet egy újabb képzési igény egy tréningre.

- Csoportos coaching és egyéni coaching alkalmazására is lehetőség nyílik abban az esetben, ha például szervezetileg egymástól független, de hasonló tapasztalatokkal és kihívásokkal rendelkező személyek fejlesztése valósul meg csoportos coaching formájában, ami szintén folytatható egyéni coachinggal a motiváció fenntartása és a tanultak hatékonyabb alkalmazása érdekében. Szintén megfelelő alkalmazási terület lehet, amikor szervezeteket közösen érintő témák megoldására keresnek lehetőséget a dolgozók.
- Egy hosszabb távú fejlesztési folyamatban a tréning-coaching-tréning sorrend alkalmazása is hasznos lehet, hisz e keretes szerkezet segítségével elindítható egy változási folyamat egy tréning keretein belül, mélyíthető az pl. egy egyéni coaching támogatásával, és egy újabb tréningen való részvétel pedig lehetőséget ad a visszajelzésekre.

ÖSSZEGZÉS

Egy szervezet életében sok forrásból származhatnak képzési igények. A szervezet részéről fontos meghatározni, hogy pontosan minek a fejlesztésére van szükség, tudatosan átgondolni, hogy mi a cél, a fejlesztésnek mire kell irányulnia. Ez alapján kerül kiválasztásra, hogy a fejlesztendő célt mikor, milyen módszer, eszköz, vagy akár módszertani irányzat segítségével lehet a leghatékonyabb módon elérni, az aktuális helyzetre a legadekvátabb módon reagálni. Egy hosszú távú fejlesztési folyamatban érdemes a módszereket ötvözni, integrálni, az egyes módszerek előnyeit kihasználni, növelve ezzel a fejlesztési folyamat hatékonyságát. Minden módszernél, így a tréning esetén is megvannak azok a specifikus területek, fejlesztési célok, ahol a leghatékonyabban alkalmazható, s előnyei leginkább érvényesülhetnek. Az egyéni és szervezeti célok összehangolása segít a fejlesztések eredményeinek gyakorlati életben, munkában való megjelenésében; a célokhoz kapcsolódó feladatok ellátásának módjában szintén hatékony segítséget kaphatnak a munkavállalók, aktivizálva ezzel belső erőforrásaikat, a bennük lévő értékeket - fejlesztve ezzel mind önmagukat, mind pedig szervezetük hatékonyságát.

IRODALOMJEGYZÉK

- Antons, K. (2006). *A csoportdinamika gyakorlata: Gyakorlatok és technikák.* Budapest: Synalorg.
- Bakacsi Gy. (2004). *Szervezeti magatartás és vezetés.* Budapest: Aula Kiadó.

- Barcy M. (1997). *A csoportok hatékonysága és a személyes változás*. Budapest: Animula.
- Barlai R., Torma K. (1994). *A tréningcsoportok alkalmazásának néhány hazai tapasztalata a vezetőképzésben*. Budapest: Külkereskedelmi Főiskola.
- Broad, M. L., Newstorm, J. W. (1992) *Transfer of training: action-packed strategies to ensure high payoff from training investments*. Reading MA: Addison – Wesley.
- Fejes E. (2008). *Tréningek és tréneri kompetenciák a szervezetek tükrében* [Szakdolgozat]. Budapest: BME-GTK Munka-és szervezetpszichológus szakképzés.
- Gallagher, R. A. (2012). *T-group.. Letöltve:*
<http://static1.1.sqspcdn.com/static/f/1002566/18819911/134003905400/About+Tgroups.pdf?token=tI2Lir4FlamDcIGeVP90LTwV%2BA%3D>
- Gallwey, W. T. (2015). *An association for coaching*. Interview. Letöltve: <http://theinnergame.com/>
- Hord, S. M., Rutherford, W. L., Huling-Austin L., Hall G. E. (1987). *Taking charge of change*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kelló É. (Szerk.) (2014). *Coaching alapok és irányzatok*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Klein B., Klein S. (2012). *A szervezet lelke*. Budapest: Edge 2000.
- König, O., Schattenhofer, K. (2014). *Bevezetés a csoportdinamikába*. Budapest: Dynamics Consulting.
- Martin, B. O., Kolomitro, K., Lam, T. C. M. (2014). Training Methods: A Review and Analysis. *Human Resource Development Review*. 13(1), 11–35.
- Nemeskéri Gy., Pataki Cs. (2007). *A HR gyakorlata*. Budapest: Ergofit.
- Olivero, G., Bane, K. D., Kopelman, R. E. (1997). Executive coaching as a transfer of training tool: Effects on productivity in a public agency. *Public Personnel Management*, 26(4), 461–469.
- Osterhammel B. (2013). *Lovas suttogó vezetőknek – A vezetés állatian egyszerű és hatékony módszere*. Miskolc: Z-Press Kiadó.
- Rudas J. (2004). *Delphi örökösei*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Snír P. (2014). *A csoportdinamikai tréning módszer és a T-csoport Magyarországon – Áttekintés*. In O. König, K. Schattenhofer (Szerk.), *Bevezetés a csoportdinamikába*. Budapest: Dynamics Consulting.
- Starr, J. (2008). *The coaching manual. The definitive guide to the process, principles and skills of personal coaching*. Harlow, Great Britain: Person Education Limited.
- Tuckman, B., Jensen, M. (1977). Stages of small group development revisited. *Groups and Organisation Studies*, 2, 419–427.

- Vogelauer W. (2008). *Coaching a gyakorlatban: vezetők szakszerű tanácsadása és támogatása*. Budapest: KJK-KERSZÖV.
- Whitmore, J. (2008). *Coaching a csúcsteljesítményért – a jobb teljesítményre való ösztönzés szelíd módszere*. Miskolc: Z-press Kiadó.

DUPress

EGÉSZSÉG ÉS HATÉKONYSÁG: A MAGYAR RENDŐRSÉGEN FOLYÓ
PSZICHOLÓGIAI TEVÉKENYSÉGEK KETTŐS CÉLKITŰZÉSE

MALÉT-SZABÓ Erika
Fejér Megyei Rendőr-főkapitányság
Humánigazgatási Szolgálat
E-mail: malet.szabo.erika@gmail.com

ÖSSZEFOGLALÓ

A munkahelyen folyó pszichológiai tevékenységeken belül gyakran élesen elkülönülnek egymástól a munka- és szervezetpszichológia, valamint a klinikai pszichológia, ezen belül is az egészségpszichológia szakterületéhez tartozó tevékenységek, mind az azokat végző kollégák személyében, mind pedig az azokat működtető szervezeti egységek vonatkozásában. A munkahelyi egészségpszichológia és egészségfejlesztés tudományterületének megszületése e két terület között egyfajta szakmai hídát emelt, mely azonban továbbra is főként a klinikai szemléletmód képviselőjét jelenti, igaz elsősorban nem egyéni, hanem szervezeti szinten. Annak a hangsúlyozásával azonban, hogy a munkahelyi szerevezet is felelős a dolgozói egészségi állapotának minőségéért, gyakran háttérbe szorul az egyének felelőssége. Kevesebb szó esik arról, mit tudnak ők maguk tenni annak érdekében, hogy minél hatékonyabban tudjanak dolgozni, miközben megvédik az egészségüket is. Pedig ezek a szempontok különösen fontosak a rendőrségi állomány egészsége, valamint a rendőrség hatékony működése vonatkozásában.

Jelen tanulmány a rendőrségen folyó pszichológiai tevékenység egészségességet és hatékonyságot célzó kettős célkitűzésének a dinamikus együttműködését mutatja be. Mindennek érdekében a munka és egészség viszonyát leíró elméleti modellek hatékonyság szempontjából történő vizsgálatát követően ismertetésre kerül egy a rendőrségen folyó egészségügyi, pszichológiai és munkavédelmi tevékenységet egységbe foglaló tevékenységi alapmodell. A modell az egészség és hatékonyság kettős fókuszát Segal (1999) hatékony munkahelyi egészségfejlesztési modelljéből átvett egyéni és szervezeti fókusszal keresztezve négy tevékenységi szintet különít el. A négy tevékenységi szint céljában és így módszertanában egymástól elkülönül, mégis egymással szoros kölcsönhatásban van. A szintekre jellemző gyakorlati példákon keresztül kerül szemléltetésre az, hogy miként hatja át és határozza meg a rendőrségen folyó pszichológiai tevékenység sikerességét az egészség és hatékonyság kettős célkitűzésének dinamikus együttműködése.

Kulcsszavak: egészség, hatékonyság, rendőrség, egészségügyi és pszichológiai szolgálat, tevékenységi alapmodell, alkalmassági vizsgálatok

BEVEZETÉS

Bár a rendőrség egészségügyi és pszichológiai szolgálatának szakemberei számos módon szolgálják az állomány testi és lelki egészségének a megőrzését, valamint a munkahelyi hatékonyság fokozását, mégis számtalan további lehetőség szunnyad még e tekintetben megvalósíthatatlanul a rendszerben. Jelen tanulmányban az egészség és hatékonyság kettős célkitűzésének dinamikáján keresztül az kerül bemutatásra, hogy az egészség, illetve az egészség megőrzésének szem előtt tartása az egyén egészségmegőrzését szolgáló ún. alapellátó egészségügyi és pszichológiai tevékenységen túl számos további szakterületen is képes közvetlenül, vagy közvetve szolgálni a rendőrségi munka hatékonyságát.

AZ EGÉSZSÉG ÉS A HATÉKONYSÁG KAPCSOLATA A MUNKA VILÁGÁBAN

Alapfogalmak

Az *egészség* életünk szinte minden területének alapfogalma. Megteremtése és megőrzése minden ember számára fontos, bár jelentése közel sem tekinthető egységesnek. Az egészség felfogásában ugyanis alapvetően meghatározó szerepet játszanak a kulturális, történelmi, szociális, valamint a mindezek mellett szinte minden esetben megjelenő egyéni különbségek, miközben a tudományos-társadalmi-gazdasági fejlődéssel párhuzamosan folyamatos változás is jellemzi. Ennek következtében váltották fel az egészség kezdetekre jellemző ún. negatív definícióit – melyek a betegség vagy más diszfunkciók hiányával azonosították – az ún. pozitív meghatározások, melyek szerint pusztán a betegségek hiánya nem elegendő az egészség megéléséhez (Szabó, 2006). Ezen szemlélet talán legnépszerűbb, azóta is sokat idézett meghatározása a WHO-tól (1946) származik: „Az egészség a tökéletes fizikai, szellemi és szociális jóllét állapota, és nem csak a betegség vagy fogyatékosság hiánya.”

Népszerűsége mellett számtalan kritika is érte ezt a definíciót, melyek közül jelen tanulmány szempontjából kiemelendő, hogy a tökéletes jelző révén szinte elérhetetlenné teszi az egészséget, ráadásul egyfajta statikus állapotként érzékelteti azt, mely így nem foglalja magában a folytonosan változó életkörülményekhez való alkalmazkodás képességét. A kritikák hatására született meg a WHO egy újabb (2014) mentális egészségdefiníciója, melyben a hatékony munkavégzés képessége már mint a mentális egészség egyik alapfeltétele szerepel: „A mentális egészség a jóllétnek egy olyan állapota, amelyben:

- az egyén képes felismerni a saját képességeit,
- alkalmas az élet természetes stresszeivel való megküzdésre,

- hatékonyan és eredményesen tud dolgozni,
- illetve képes a közösségébe beilleszkedni és abban tevékenyen részt venni.” (Üstün és Jakob, 2005)

A képzett humán erőforrás értékét elismerve az egészség munkával való kapcsolata manapság egyre inkább előtérbe kerül, hiszen nyilvánvaló, hogy ha egy munkahely számára az új munkaerő betanítása költségesebb, mint a meglévő munkaerő megőrzése – ami különösen igaz a Magyar Rendőrségre –, az gazdasági veszteséget jelent(het) (Szabó, 2006). Például, ha a dolgozó különböző következményes okok miatt (betegszabadság, személyes konfliktusok stb.) időszakosan vagy akár véglegesen kiesik a munkából.

Megjegyzendő, hogy az egyéni egészségen túl beszélhetünk különböző csoportok, vagy akár egy-egy munkahelyi *szervezet egészségéről* is. Természetesen épp úgy, ahogy az egyéni egészség definíciója is sokféle lehet attól függően, hogy milyen megközelítést alkalmazunk, az egészséges szervezet, vagy, ahogy manapság nagyon gyakran utalnak rá, az egészségbarát munkahely kritériumrendszere is számos módon meghatározható. Léteznek olyan megközelítések, melyek az egészségességet – kissé leszűkítve annak jelenségkörét – a hatékony stresszkezeléssel azonosítva egészségesnek nevezik azokat a szervezeteket, amelyek hatékonyan képesek kezelni a munkahelyi stresszt és a pszichoszociális kockázati tényezőket (EU-OSHA 2015). Vannak azonban olyan megközelítések is, melyek – a holisztikus és egyben dinamikus egészségfogalomhoz hasonlóan sokkal tágabb körben értelmezik a szervezetek egészségét. Mindezt illusztrálандó, s egyben jelezvén, hogy az egészség milyen széles körben képes áthatni egy szervezet mindennapi tevékenységét, álljon itt egy a gyakorlati életből származó definíció a szervezeti egészségre vonatkozóan, mely a szervezet és környezete dinamikus egyensúlyára helyezi a hangsúlyt, miközben minden egyes érintett fél saját egyedi igényeinek és szükségleteinek a kielégítését is hangsúlyozza (Kosztra, 2013):

Egészséges a szervezet, ha az alábbi állítások együttesen jellemzőek a működésére:

- „Kielégíti a vevők szükségleteit azáltal, hogy értéket nyújt a vevőnek, így legitimé teszi létét.
- Kielégíti tagjai, munkatársai szükségleteit azáltal, hogy olyan környezetet teremt, ahol a tagok fejlődnek, és tudják, hogy fontosak, így el tudják érni egyéni céljaikat, miközben megvalósítják a szervezet célkitűzéseit is.
- Kielégít gazdasági követelményeket (pénzügyi elvárások, mint például nyereségesség) azáltal, hogy a leghatékonyabban és legeredményesebben használja fel az erőforrásokat a célok elérése érdekében.

- Egyensúlyt teremt a fenti három alapvető célkitűzés között, és ennek érdekében olyan struktúrát és kultúrát hoz létre, amely segíti a három célkitűzés együttes figyelembevételét a döntéshozatali folyamatok során.
- Az idők során növekszik, gyarapodik és fejlődik, fokozza lehetőségeit és/vagy képességeit annak érdekében, hogy egyre bonyolultabb kihívásoknak tudjon megfelelni.
- Harmóniában él a környezetével.”

A *hatékonyság* legáltalánosabban a felhasznált erőforrások (ráfordítások) és az elért eredmények közötti kapcsolatot jellemzi (Nábrádi és Pető, 2009). Nyilvánvaló a kapcsolata a munka világával, hiszen mindenki arra törekszik a munkavégzése során, hogy a lehető legkevesebb erőforrás felhasználásával a lehető legtöbb/legjobb eredményt érje el, azaz magas fokú hatékonyság jellemezze. Fontos megemlíteni, hogy a hatékonyság vonatkozásában is különbséget tehetünk az egyéni és a szervezeti hatékonyság (Klein és Klein, 2006) között, melyek ugyan egyértelműen elkülönülnek egymástól, mégis igen szoros kapcsolatban, valójában kölcsönös függésben vannak egymással.

A *munka* fogalma – az egészség fogalmához hasonlóan – folyamatos fejlődésben van. Egyik legáltalánosabb meghatározása szerint minden olyan tevékenység munkának tekinthető, amelynek célja valamilyen személyes vagy személyek közötti, civilizációs, kulturális, jogi, politikai vagy gazdasági érték megvalósítása vagy fenntartása. Jellemzője, hogy a nyilvánvaló gazdasági szerepén túl mindig is fontos volt a társadalomba való integrálódás szempontjából. Mindemellett manapság a folyamatos gépesítéssel, ennek következtében pedig a lélekölő és egyben unalmas munkák háttérbe szorulásával a munka egyén fejlődésében és önmegvalósításában játszott szerepe is egyre hangsúlyosabbá válik. (Rimler, 1999)

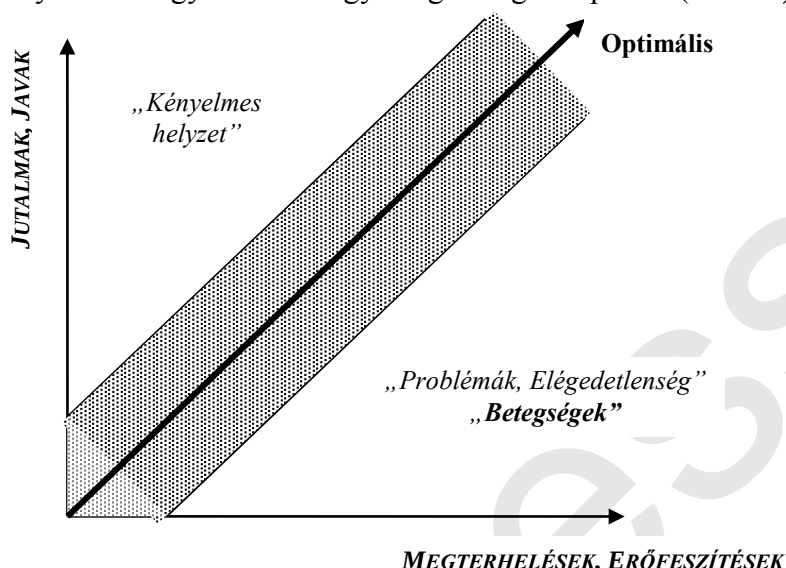
A munka képes célt és értelmet adni az ember életének, rendszert és tartalmat a mindennapjainak, jelentheti számára az identitást, az önbecsülést, a szociális támogatást és az anyagi javakat; vagy éppen ellenkezőleg: képes lehet arra is, hogy elvegye az egyén életkedvét, szétzúzza az egyén magánéletét, lerombolja az önbecsülését, illetve anyagi romlásba döntse.

Az egészség, a munka és a hatékonyság egymásra hatásának modelljei

Számos elméleti modell létezik annak magyarázatára, hogy maga a munka vagy éppen annak egyes körülményei milyen módon hatnak az egyén egészségi állapotára. Ezek közül az alábbiakban néhány olyan kerül kifejtésre, mely modellek implikálják a hatékonyság fogalmát.

Siegrist (1996) *Erőfeszítés és Jutalom Egyensúlya* modelljében, a munkahelyi megterhelésre (mint a műszakozás, darabszámra fizetett munka,

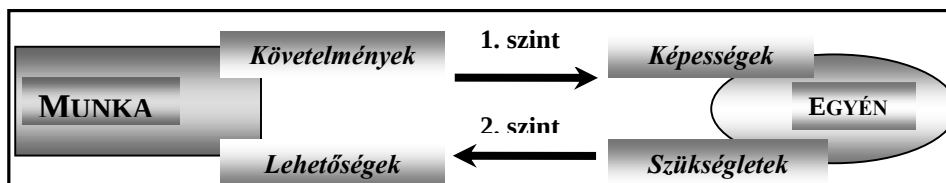
zaj stb.) valamint a mindezért kapott különféle javak, jutalmak közötti kapcsolatra, összeillésre illetve össze nem illésre vezeti vissza azt, hogy a munka milyen hatást gyakorol az egyén egészségi állapotára (1. ábra).



1. ábra. Az Erőfeszítés és Jutalom Egyensúlya modell

Véleménye szerint amennyiben a két tényező összeállításáról beszélhetünk, akkor a munka kifejezetten optimális hatást gyakorol az egyén egészségére, amennyiben azonban ez az egyensúly bármelyik irányba eltolódik, úgy ez a hatás egyre negatívabbá válik. Mindez a hatékonyság nyelvére lefordítható, ha a munkahelyi megterheléssel való megküzdést tekintjük az egyéni ráfordításnak, a mindezért kapott javakat pedig az elért eredménynek. Mégpedig: amennyiben az egyéni munka hatékonyságának mértéke eltér az optimálistól, úgy kijelenthetjük, hogy a munka negatív hatást gyakorol az egyén egészségi állapotára. Érdekességként megjegyzendő, hogy maga Siegrist is kiegészítette modelljét egy megküzdési komponenssel, mely a megküzdés érdekében tett erőfeszítések két ellentétes végpontját emelte ki: az *erőt* – mely nagy valószínűséggel pozitív kimenetelű, aktív erőfeszítést jelent (magas hatékonyságú erőfeszítés) és a *belemélyedést* – mely folyamatosan fenntartott, de sikertelen erőfeszítésekre utal (alacsony hatékonyságú erőfeszítés).

Az egyéni hatékonyság mellett már a szervezeti hatékonyság is megjelenik a Michigani Egyetem kutatóinak *Személy és Környezet Illeszkedése* modelljében (Harrison, 1978). Ezen elmélet szerint munkahelyi feszültség abból fakadhat, ha a személy képességei és igényei nem illeszkednek a konkrét munka jellegéhez és körülményeihez (2. ábra).



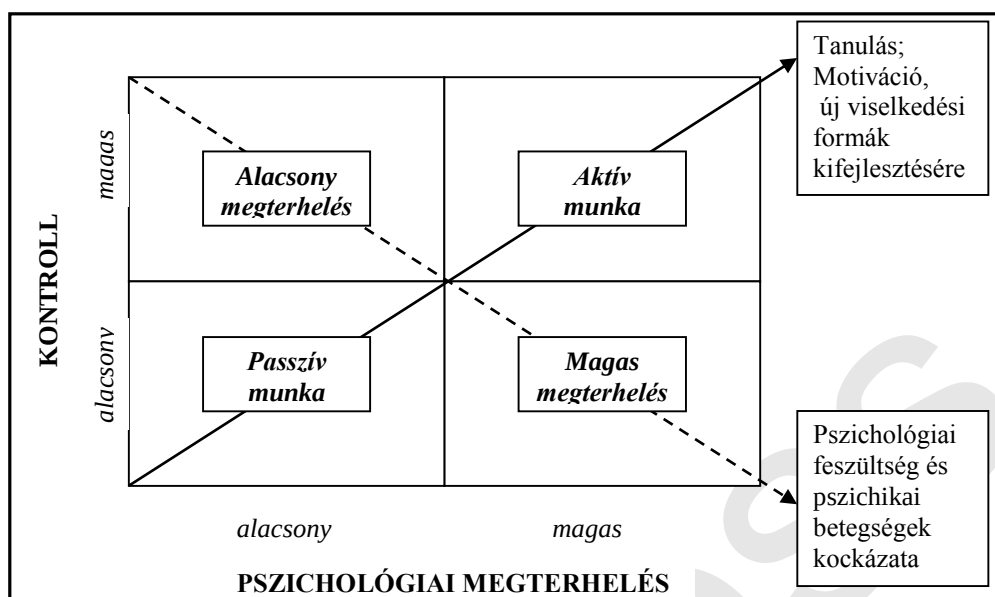
2. ábra. A „Személy és Környezet Illeszkedése” modell

A modell jól szemlélteti, hogy az illeszkedésnek két szinten kell létrejönnie:

- A munka támasztotta követelmények és az egyén képességei közötti szint elsősorban a szervezeti hatékonyság szintje. Ahhoz, hogy egy szervezet hatékonyan tudjon működni, elengedhetetlen, hogy az alkalmazottai rendelkezzenek azokkal a képességekkel, melyekre a tevékenysége sikeres végzéséhez szükség van.
- Az egyén szükségletei és a munka által kínált lehetőségek közötti egyezés szintje, mely sokkal inkább az egyéni hatékonyság területét érinti, hiszen ahhoz, hogy egy egyén hatékonyan érezhesse magát, fontos, hogy az általa végzett munka kielégítse az igényeit és szükségleteit.

Amennyiben az illeszkedés mindkét szinten létrejön, úgy az egyén számára a munka valóban olyan tényezővé válhat, mely képes hozzájárulni az önértéklésének, hatékonyság-érzésének, azaz hosszú távon a teljes személyiségének a fejlődéséhez. Amennyiben azonban ez az illeszkedés valamilyen oknál fogva nem teljesül, akkor ez az egyén különböző típusú (pszichológiai, fiziológiai, viselkedéses) és szintű igénybevételét eredményezi, mely hosszú ideig tartó fennállása esetén akár mentális (pl. depresszió) és/vagy fizikai (pl. szívkoszorúér meszesedés) betegségek kialakulásához is vezethet.

A munka és az egészség viszonyával kapcsolatosan jelenleg talán a legtöbbet vizsgált modell – melyet a WHO is kiindulási alapként tekint a munkahelyi stresszel kapcsolatos kutatásai és ajánlásai vonatkozásában – a Karasek (Karasek és Theorell, 1990) nevéhez fűződő *Job demand - Control - Support* (Megterhelés – Kontroll – Támogatás) modell (3. ábra). Ezt a modellt tekintettem korábban kiinduló pontként a rendőrség hivatásos állományát érő munkahelyi stressz hatásainak az elemzésekor (Szabó és Rigó, 2005; Szabó, 2009). Előnye, hogy a személy-környezet illeszkedés modelljéhez képest, az általa különösen hangsúlyozott objektív munkahelyi környezet specifikus rendőrségi jellegzetességein keresztül jól lehetett érzékeltetni, hogy mik azok tényezők, amik különösen megterhelővé teszik a hivatásos állományú rendőri munkát. Kiemelendő a magas pszichológiai megterhelés mellett, a rendőrség erősen hierarchikus és parancsuralmi rendszeréből fakadó igen alacsony szintű munkahelyi kontroll és döntési jogkör.



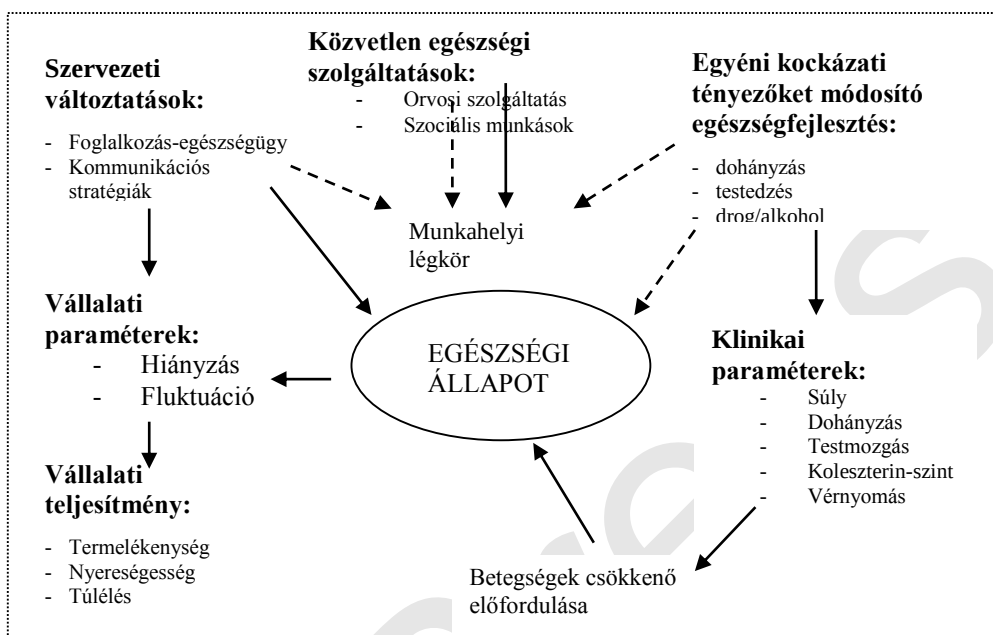
3. ábra. A Karasek modell (Karasek és Theorell, 1990, 32. old. alapján)

A modell sajátossága, hogy az objektív munkahelyi környezet hatását hangsúlyozza, éppen ezért a munkahelyi stressz miatti felelősség nagy részét a munkahelyi szervezetre helyezi, a változtatásokat tőle várja. Nem foglalja magába az egyéni felelősséget, így a hatékonyság sem jelenik meg benne közvetlenül, csak közvetve, az aktív munka eredményén keresztül.

A munkahelyi egészségfejlesztés és a hatékonyság

A munka világában az egészség és a hatékonyság közötti kapcsolatot a *munkahelyi egészségpszichológia*, ezen belül is a *munkahelyi egészségfejlesztés* teremti meg, mely lényegében olyan egészségfejlesztés, ami a munkahelyen történik. A munkahelyi egészségfejlesztési programok elsődleges célja a dolgozók egészségességének megőrzése annak érdekében, hogy csökkenjenek a dolgozók betegsége miatt a munkáltatókra nehezedő költségek. Két alapvetően különböző szemléleti megközelítése létezik: az egyéni és a szervezeti megközelítés. Az *egyéni megközelítés* szerint az egyén maga felelős az egészségi állapotáért, így a beavatkozások célpontjában is maga az egyén, annak ismeretbővítése, készségfejlesztése és az egészségességet szolgáló viselkedésváltoztatása áll, melyben a munkáltató – valódi felelősségvállalás nélkül – pusztán segítséget akar nyújtani. Ezzel szemben a *szervezeti megközelítés* magára a munkahelyre, a szervezetre helyezi a hangsúlyt, és ezzel az egészségesség érdekében folytatott harcért való felelősséget is. Ezen megközelítés célja ennek érdekében maguknak a – negatív hatású – munkahelyi stresszoroknak az azonosítása, és a lehetséges

mértékben való kiküszöbölése, mely általában magának a szervezetnek az átalakításával, megváltoztatásával valósítható meg. (Szabó, 2006, 2009)



4. ábra. Egy átfogó munkahelyi egészségfejlesztési program modellje (Segal, 1999, 92.o. alapján)

Segal (1999) a hatékonyság érdekében a munkahelyi egészségfejlesztés ezen két különböző szemléleti megközelítését (4. ábra) próbálta meg ötvözni. Szerinte egy átfogó munkahelyi egészségfejlesztési program az alábbi három fő részből áll:

- szervezeti változtatások (szervezeti fókusz)
- közvetlen egészségügyi szolgáltatások biztosítása a munkahelyen
- egyéni kockázati tényezők módosítására irányuló egészségfejlesztés (egyéni fókusz).

A dolgozók egészségi állapotát a program mindhárom része képes befolyásolni közvetlenül vagy a munkahelyi légkör és hangulat javításán keresztül, vagy valamely betegség előfordulási gyakoriságának módosítása révén. Fontos megjegyezni, hogy valójában ezen program mindhárom eleme hozzájárul a munkahelyi szervezet termelékenységéhez és eredményességéhez (azaz a hatékonyságához) is, közvetlenül a szervezeti változások révén, vagy közvetve a jobb munkahelyi légkörtől és a dolgozók jobb egészségi állapotán keresztül.

A munkahelyi egészségfejlesztés szemléleti megközelítéseit összevetve a fentiekben ismertetett modellekkel az a kép látszik kirajzolódni, hogy egy munkahelyi szervezet fejlődése során a munkahelyi

egészségpszichológia és egészségfejlesztés meghonosítása szempontjából, az első lépcsőfoknak tekinthető az, amikor a szervezet felismeri, hogy a dolgozói egészségének a megőrzése alapvető fontosságú a szervezeti hatékonyság szempontjából, s hogy maga a szervezet az, ami képes a kezdeti lépéseket megtenni. Mindehhez jó támpontot ad Karasek modellje, segítségével ugyanis meghatározható, hogy milyen szervezeti változásokra van szükség annak érdekében, hogy minél több dolgozó *aktív munkát* végezhesen az adott szervezetnél, elősegítve a személyes testi és lelki egészségi állapotuk elérését és megőrzését, valamint a pszichés fejlődésüket. A munkahelyi egészségfejlesztést célzó tevékenységek között csak ezen első lépést követően kerülhet fokozatosan egyre inkább középpontba az egyének felelőssége a saját egészségi állapotuk elérésében és megőrzésében, a munkahelyen is egyfajta dinamikus egyensúlyi állapotot eredményezve az egyén és a szervezet törekvései között, épp úgy, ahogy az a michigani egyetem kutatói által megalkotott *Személy és környezet-illeszkedése* modellben is szerepel.

A RENDŐRSÉG EGÉSZSÉGÜGYI ÉS PSZICHOLÓGIAI TEVÉKENYSÉGE

A rendőrségen folyó pszichológiai tevékenység múltja és jelene

Régen felismerték már, hogy a pszichológia tudománya elősegítheti a rendőrség bűnüldöző munkájának hatékonyságát (Pásztor, Szabó, 2005). Ezen felismerés vezetett az első pszichológusok rendőrséghez történő felvételéhez, ami általában egy-egy adott szervezeti egység vezetőjének az önálló elhatározása alapján történt. Központi irányelv a működésükkel kapcsolatban hosszú ideig nem létezett. Munkájukhoz eleinte nem tartozott hozzá az állományról való pszichés gondoskodás, mégis egyre gyakrabban keresték meg őket a kollégák a különféle pszichés problémáikkal. Ők voltak azok, akikkel kapcsolatban kialakult személyes bizalom segített elvetni a pszichológia magjait a rendőrségen, bár mindennek az intézményesüléséig, a jogszabályokban való nevesítéséig a '90-es évekig várni kellett. A fegyveres szervek hivatásos állományú tagjainak szolgálati viszonyáról szóló 1996. évi XLIII. tv. 75.§-ában szerepel, hogy a hivatásos állomány tagjának meg kell felelnie a miniszter által meghatározott, a beosztásának és életkorának megfelelő egészségi, pszichikai és fizikai alkalmassági követelményeknek. Összhangban a pszichológus által a rendőrségen ellátandó feladatokkal, valamint azok végrehajtását és végrehajtatását először a 33/1997. BM-IM-TNM együttes rendelet kísérelte meg szabályozni. Jelenleg az 57/2009. (X. 30.) IRM-ÖM-PTNM együttes rendelet (továbbiakban Rendelet) van érvényben, mely megfelel a 2015-ben megjelent új törvényben (2015. évi XLII. törvény a rendvédelmi feladatokat ellátó szervek hivatásos állományának szolgálati jogviszonyáról) szereplő vonatkozó alábbi

elvárásnak: 33.§. (1) Szolgálati viszony azzal... létesíthető, c) aki a hivatásos szolgálatra és a tervezett szolgálati beosztásra egészségi, pszichikai és fizikai szempontból alkalmas. Természetesen számos további *belső szabályozó* is létezik, melyek elsősorban különböző képzések egyszeri vagy rendszeres bevezetését rendelték el, mint konfliktuskezelő, kommunikációfejlesztő, stresszoldó, valamint vezetőknek szóló ún. érzékenyítő tréningek, továbbá a csapatpszolgálati tevékenység pszichológiai támogatása stb.

Ha rendszerbe akarjuk foglalni a fenti tevékenységeket is magába foglaló rendőrségi pszichológiai munkát a következő négy fő tevékenységi kört különíthetjük el:

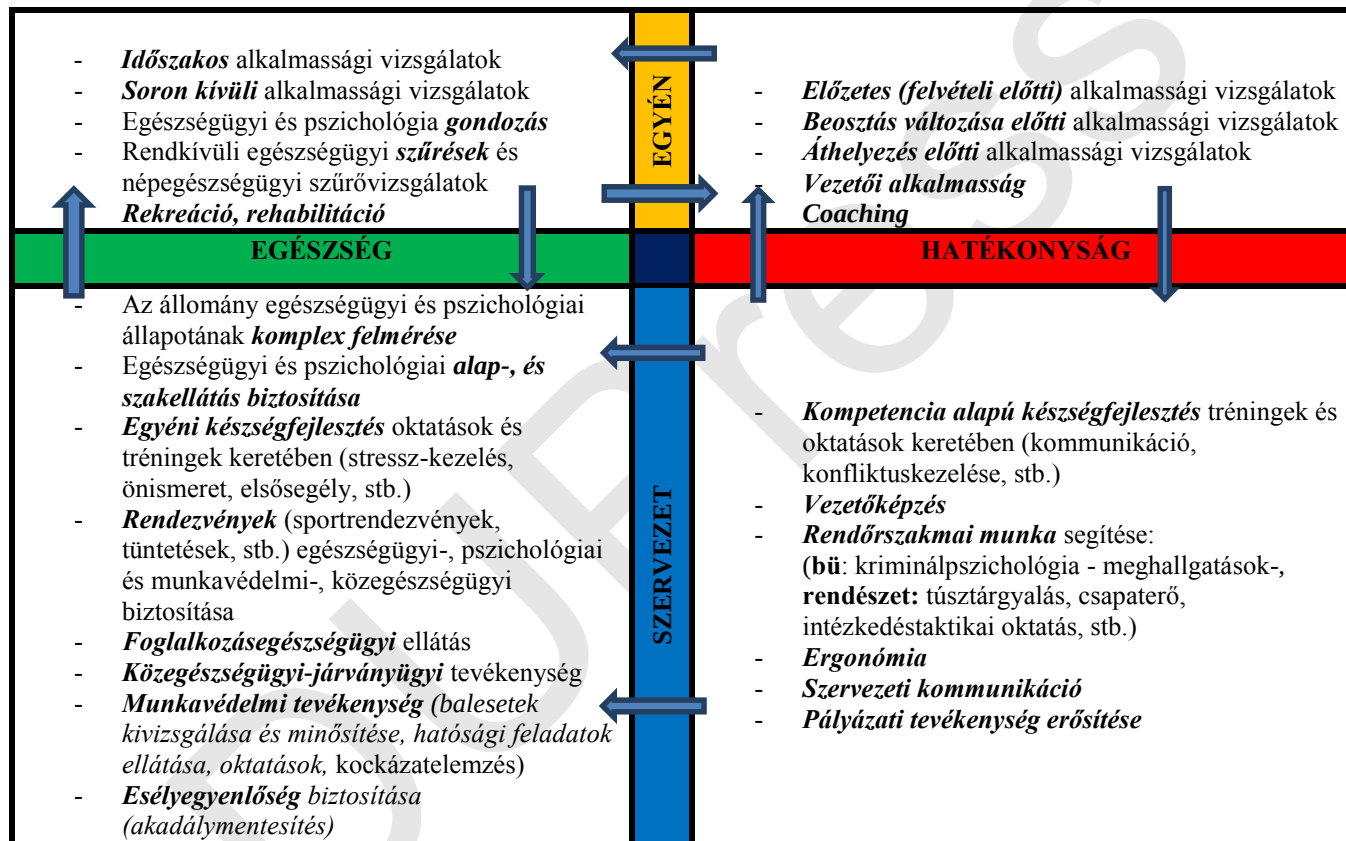
1. alkalmassági vizsgálatok végzése;
2. pszichológiai gondozás, szakellátás biztosítása az állomány (valamint a közvetlen hozzátartozói kör) számára;
3. specifikus pszichológiai ismeretek, készségek és jogosítványok alkalmazása a pszichológusok által a rendőrszakmai munka elősegítése érdekében: pl. kihallgatáson való részvétel, tömegrendezvények egészségügyi és pszichológiai biztosítása, (túsz)tárgyalási helyzetek stb.;
4. specifikus ismeretek, készségek oktatása az állomány számára a hatékony szakmai munkát, valamint az egészségük megőrzését elősegítendő.

Hangsúlyozandó, hogy a rendőrségi pszichológusok mindezen tevékenységeiket – különösen pedig az első két, úgynevezett alapellátó pszichológiai tevékenységet, melyek elsődleges célja az alkalmas állomány kiválasztása és megőrzése – a rendőrség egészségügyi és munkavédelmi szolgálatával közösen, egymással szorosan együttműködve a humánigazgatási szolgálat keretein belül végzik. Ez az együttműködés alapvetően kétirányú, melyre épp úgy jellemző, hogy az alapellátó orvos a pszichológushoz irányítja a kollégát, ha olyan panaszokat észlel nála, melyek nagy valószínűséggel részben vagy egészben pszichés okokra vezethetőek vissza; mint az, hogy súlyosabb – az egyén aktuális munkaképességét is veszélyeztető – pszichés probléma esetén, a pszichológus az alapellátó orvoshoz is elküldi a kliensét.

A tevékenységi alapmodell

A következőkben egy olyan elméleti keretrendszer, *tevékenységi alapmodell* kerül ismertetésre (lásd az 5. ábrát) Segal hatékony munkahelyi egészségfejlesztési modelljéből kiindulva, mely közös egységben képes kezelni a rendőrségen folyó pszichológiai tevékenységet az azzal igen szoros kölcsönhatásban létező egészségügyi, közegészségügyi és munkavédelmi tevékenységgel együtt.

AZ EGÉSZSÉGÜGYI – PSZICHOLÓGIAI – MUNKAVÉDELMI – ÉS KÖZEGÉSZSÉGÜGYI SZAKTERÜLET
TEVÉKENYSÉGE



5. ábra. A rendőrségi egészségügyi-pszichológiai-munkavédelmi tevékenység alapmodellje

A modell két fő tengely mentén négy fő részre osztja a rendőrség egészségügyi és pszichológiai szolgálatának a tevékenységét. Az egyik főtengely párhuzamba állítható a Segal-féle modell *egyéni és szervezet fókuszával*, melyen az jelenik meg, hogy az egyes tevékenységek elsődleges tárgya az egyén, avagy a szervezet támogatása, fejlesztése. A másik tengelyen pedig az egyes tevékenységek két fő célja reprezentálódik: *az egészség illetve a hatékonyság*.

Mindez természetesen nem azt jelenti, hogy ezek a fókuszpontok – akár az egyéni és szervezeti fókusz, akár az egészség-hatékonyság tengelyt nézzük – az egyes tevékenységek szintjén élesen elkülönülnek egymástól. Nyilvánvaló, hogy minden szinten szoros kölcsönhatás áll fenn közöttük. Egyértelmű, hogy a testileg és lelkileg egészséges emberek azok, akik képesek valóban hatékonyan dolgozni. Épp ilyen egyértelmű azonban az is, hogy a hatékony munkavégzésre képes – azaz alkalmas egyének – képesek általában a leginkább arra, hogy a bizonyítottan fokozott munkaterhelést jelentő mindennapi rendőri munkavégzésük során megőrizzék a saját testi és lelki egészségüket. Ugyanez igaz a szervezeti fókuszú tevékenységek esetén is, hiszen azon tevékenységek, melyek célja elsősorban a szervezet pszichés és fizikai egészségügyi állapotának a feltérképezése és fejlesztése (mint komplex állapotfelmérések, alap- és szakellátás biztosítása, egyéni készségfejlesztések, akadálymentesítés stb.) egyértelműen hozzájárulnak ahhoz – részben a fennálló problémapontok feltérképezése, részben a szükséges változtatások meghatározása és megvalósítása révén –, hogy a dolgozók minél hatékonyabban legyenek képesek a munkájukat végezni.

Ezzel párhuzamosan pedig minden olyan tevékenység, melynek célja elsődlegesen a szakmai munkavégzés különböző specifikus (egészségügyi és pszichológiai) ismeretek és készségek alkalmazásával illetve elsajátításával (oktatások, képzések) való elősegítése, azaz a hatékony munkavégzés előre lendítése, közvetlenül, vagy közvetve hozzájárul ahhoz, hogy az egyén képes legyen a munkavégzése során az egészségi állapotát megőrizni. A fókuszpontok megjelölése valójában az egyes tevékenységek elsődleges jellegzetességeit jelöli ki, melyek meghatározása fontos támpontokat adhat a szakembereknek a tevékenységek végzéséhez.

A modellt globálisan áttekintve láthatjuk, hogy az egészség és hatékonyság kapcsolatának különböző szintjeiről beszélhetünk, melyek más és más alapgondolatok gyakorlati megnyilvánulásainak tekinthetők, mégis szoros, kölcsönös viszonyrendszerben vannak egymással:

- I. Az egyén és a hatékonyság fókuszpontok metszetében található az I. szint, melynek alapgondolata, hogy az adott munkahelyi rendszer szerint alkalmas (egészséges) egyén képes a hatékony munkavégzésre (alkalmassági vizsgálatok).

- II. Az egyén és az egészség fókuszpontok metszetében található a II. szint, melynek alapgondolata, hogy csak az képes a valóban hosszútávú hatékony munkavégzésre, aki képes megőrizni a mindennapi munkavégzése során az egészségét (munkahelyi egészségfejlesztés).
- III. A III. szint az egészség és a szervezet metszetében található, melynek alapgondolata, hogy a különféle szervezeti felmérések mentén született változások, valamint a mindezek tapasztalataira épülő munkahelyi képzések képesek elősegíteni a szervezet, ezen keresztül pedig az egyének egészségének a megőrzését (felmérések, képzések).
- IV. A IV. szint a szervezet és a hatékonyság metszetében található, melynek alapgondolata, hogy az elméleti és gyakorlati pszichológia szaktudás – részben a szakemberek bevonásán, részben pedig a dolgozók vonatkozó képzésén keresztül – közvetlenül is képes segíteni a szakmai munka hatékonyságát.

AZ EGÉSZSÉG ÉS HATÉKONYSÁG SZINTJEI A RENDŐRSÉGI GYAKORLATBAN

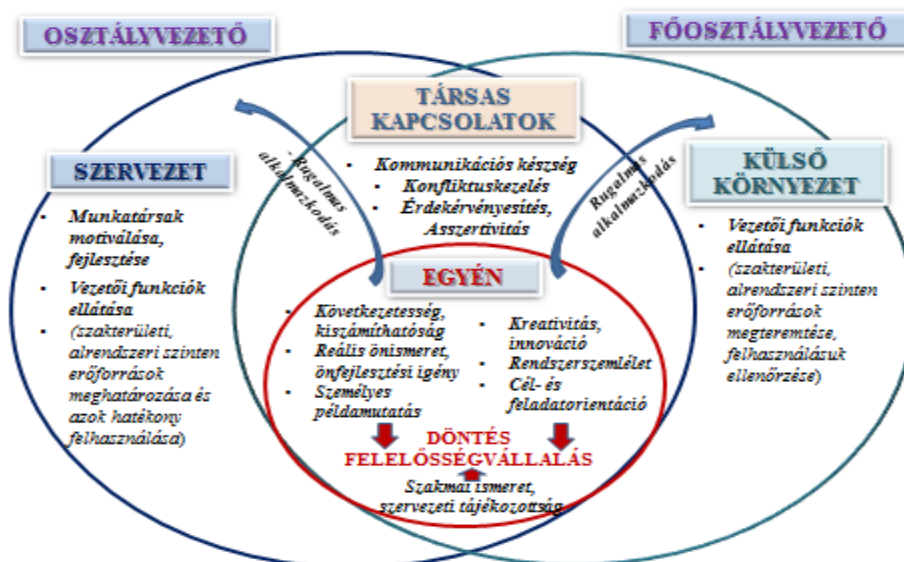
A következőkben részletesen áttekintjük a tevékenységi alapmodell egyes szintjeihez tartozó pszichológiai tevékenységeket, valamint konkrét példákon keresztül illusztráljuk is, miként jelenik meg bennük az egészség és hatékonyság együttesének dinamikája.

Az egészség és hatékonyság I. szintje a rendőrségi gyakorlatban

Az I. szinten, az egyén és a hatékonyság metszéspontjában található tevékenységek közül egyértelműen az ún. előzetes alkalmassági vizsgálatok köre emelhető ki. A rendőrségen folyó alkalmassági vizsgálatok rendjét a korábban már hivatkozott Rendelet határozza meg, mely egyértelműen szabályozza, hogy milyen helyzetekben, kikkel, milyen módszertannal és gyakorisággal, milyen végzettségű szakemberek végezhetnek alkalmassági vizsgálatokat. A Rendelet 4. §-a által meghatározott 11 féle alkalmassági vizsgálat közül összesen 8 sorolható az ún. előzetes alkalmassági vizsgálatok körébe. A Rendelet 6. melléklete tartalmazza a pszichikai alkalmasság alap követelményrendszerét, melynek vizsgálata minden egyes alkalommal megkövetelt, amikor valaki rendvédelmi szervhez kerül hivatásos állományba felvételre. A vizsgált területekből jól látható, hogy bár az alkalmassági vizsgálatok alapvető célja a jövőbeni hatékonyság minél pontosabb bejósolása, mégis az elvárt kompetenciák (készségek és képességek) fontos eleme a pszichés egyensúly, valamint a devianciák hiánya, melyek együttesen szinte definiálják az egészségeséget. Mindehhez pedig csak hozzájárulnak – tovább

finomítva az egészséges jelöltről alkotott képet – a legalább átlagos szintű intellektuális-figyelmi-kommunikációs képességek, valamint az a tény, hogy az alkalmas jelölt motivált arra, hogy rendőr váljon belőle.

A felvételit megelőző alkalmassági vizsgálat az előzetes alkalmassági vizsgálatokhoz tartoznak azok a vizsgálatok is, melyek egy-egy újabb, az elvárások és követelmények szempontjából jelentősen más elvárást támasztó beosztásba kerülést előznek meg. Ezen vizsgálatok közé tartoznak az ún. vezetői alkalmassági vizsgálatok, melyek részletes szabályait az Rendelet mellett a 2/2013. (I.30.) BM rendelet tartalmazza. A mindennek a szellemében 2015-ben bevezetett új egységes belügyi vezető-kiválasztási rendszer (Malét-Szabó, 2014) alapját egy többéves tudományos kutatáson alapuló 13 elemű vezetői kompetenciarendszer képezi, melyet 6. ábra szemléltet.



6. ábra. A vezetői kompetenciák rendszere

Jól látható, hogy a gyakorlat oldaláról indulva, a definícióik alapján létrehozott kompetenciarendszerben a kompetenciák alapvetően három csoportba sorolhatóak: a különböző személyiségtulajdonságokat és kognitív készségeket tartalmazó *egyéni kompetenciák*, a társas kapcsolatok menedzseléséhez szükséges *szociális kompetenciák*, valamint a rendvédelmi szerveken belül élesen elkülönülő két vezetői szint esetén alapvetően eltérő tartalmú *vezetői kompetenciák* körébe. A jövőben hatékonyan dolgozni képes vezető kiválasztásának alapkritériumait az egészség és hatékonyság szemüvegén keresztül vizsgálva egyértelműen kitűnik a *rugalmas alkalmazkodóképesség* kompetenciájának központi szerepe, mely összeköti az

egyéni és társas készségeket a vezetői funkciókkal. Definíció szerint a rugalmas alkalmazkodóképesség két alkompetenciája, a *változó helyzetekhez való alkalmazkodás*, valamint a *pszichés terhelhetőség és hatékony stresszkezelés* képessége dinamikus egységben egyszerre foglalja magába az első esetben a hatékonyság, a második esetben pedig az egészségmegőrzés szempontját. (Malét-Szabó 2013; Malét-Szabó és Horváth, 2014)

Az egészség és hatékonyság II. szintje a rendőrségi gyakorlatban

Az egyén és az egészség metszéspontjában lévő II. szinthez tartozó tevékenységek esetében egyértelmű cél az egyén egészsége, annak elérése, megőrzése, illetve sérülése esetén visszaállítása, mely törekvésen keresztül szolgálják közvetetten az egyéni és szervezeti hatékonyságot. Az ide tartozó tevékenységek, mint a rendszeres időközönként kötelezően ismétlődő ún. *időszakos pszichológiai alkalmassági vizsgálatok*, avagy a teljes állomány számára biztosított egészségügyi és pszichológiai gondozás, rekreáció, rehabilitáció, sok szempontból egyedinek tekinthetők a rend- és honvédelmi szervekre vonatkozóan, hiszen máshol – pl. civil szférában – ezen vizsgálatoknak és szolgáltatásoknak ilyen mértékű kiépített rendszere és hagyománya általában nem található. Mindez jól jelzi, hogy a rend- és honvédelmi szervek korán felismerték, hogy a hivatásos állományú kollégák által végzett napi munka fokozott megterheléssel jár, mellyel való megküzdéshez a szervezetnek érdemes egészségügyi és pszichológiai segítséget nyújtania (Pásztor és Szabó, 2005). Mindez ugyanis azon keresztül, hogy segítségével a szervezet képes csökkenteni illetve megelőzni a jól képzett állomány ideiglenes vagy teljes kiesését a munkából a szervezet hatékonyságát szolgálja.

Az időszakos alkalmassági vizsgálatok tehát – a rendszerüket szabályozó 57/2009. (X. 30.) IRM-ÖM-PTNM együttes rendelet, valamint az ebben szereplő felhatalmazás alapján az egyes rendvédelmi szervek pszichológiai szolgálatait által belső használatra létrehozott szakmai protokollokban szerepeltek szerint – a céljukat tekintve elsősorban az egyének egészségének a megőrzését hivatottak szolgálni, ezért végzésükkor az egyéni fókusz és az egészségesség szem előtt tartása elengedhetetlen. Összehasonlítva egy ún. előzetes alkalmassági vizsgálatokkal hangvételük éppen ezért sokkal közvetlenebb, elfogadóbb, támogatóbb, módszertanuk pedig részben kötetlenebb, ami hosszabb és egyben rugalmasabb interjút tesz lehetővé. Jól látható tehát, hogy az a tény, miszerint az előzetes és az időszakos alkalmassági vizsgálatok esetében a tevékenység fókusza eltér egymástól – az első esetben a hatékonyság, a másodikban az egészség –, alapvető különbséget eredményez a tevékenységek módszertanában és hangvételében.

Az egészség és hatékonyság III. szintje a rendőrségi gyakorlatban

Az egészség és hatékonyság III. szintjén a szervezet és egészség metszéspontjában olyan tevékenységeket találhatunk, melyek elsődleges célja a szervezet, jelen esetben a rendőrség – egészének, illetve egyes szervezeti egységeinek – egészséges működését elősegíteni. Ide tartoznak a szervezet egészségességét közvetlenül szolgáló foglalkozás-egészségügyi, közegészségügyi és járványügyi, valamint munkavédelmi tevékenységek; valamint a különböző rendezvények (sportrendezvények, tüntetések stb.) egészségügyi és pszichológiai biztosítása; az állomány egészségügyi és pszichológiai állapotának komplex felmérése; továbbá a mindennek az eredményére épülő különböző egyéni készségfejlesztő oktatások és képzések (stresszkezelés, önismeret stb.); valamint az állomány egészségügyi és pszichológiai alap- és szakellátásának a biztosítása.

Az állomány mentálhigiénés állapotának a felmérését szolgálja a fentiekben részletesen bemutatott időszakos alkalmassági vizsgálatok eredményeinek rendszeres összesített elemzése, mely folyamatosan és egyben összehasonlítható módon képes visszajelzést adni az állományról, s így azokról a szükséges változtatásokról is, melyek pozitív irányban lennének képesek előre lendíteni az egyéni egészséget és hatékonyságot. Ilyen országos szintű összesített elemzés eredményeként – mely azt jelezte, hogy az állomány nem minden esetben képes megfelelő hatékonysággal kezelni a munkájával járó fokozott stresszterheltséget – lett visszatérő jelleggel stresszkezelő tréning tartása előírva a teljes hivatásos állomány számára. Egy 8 éves időtartamot átölelő felmérés eredményei alapján a rendőrség hivatásos állományán belül a legnagyobb szubjektív stresszterheltséget azok a fiatal tiszthelyettes (felsőfokú végzettséggel nem rendelkező) férfiak élik át, akik épp családalapítás előtt állnak, ezért a vezetőknek és a humán szakembereknek mindenképpen érdemes odafigyelni rájuk (Szabó, 2009).

Az egészség és hatékonyság IV. szintje a rendőrségi gyakorlatban

Az egészség és hatékonyság IV. szintjén, a szervező és hatékonyság metszéspontjában található tevékenységek arra az alapvető tényre építenek, hogy a rendőri munka szinte majdnem mindig társas közegben zajlik, vagy emberi tevékenységgel kapcsolatos, így alapvetően meghatározza a hatékonyságot az, hogy milyen tudással rendelkezik a rendőr az emberek egészséges és patológiás működéséről, illetve hogy milyen módon lehet közvetlenül igénybe venni az egészségügyi és pszichológiai szolgálat szakembereit a rendőrszakmai munka végzése során. Az állomány számára biztosított kompetencia alapú készségfejlesztő tréningek és oktatások, mint a kommunikációs és konfliktuskezelési tréningek, éppen ezen specifikus

szaktudás átadását célozzák, de ide sorolhatóak a hatékony elsősegélynyújtás elsajátítását célzó képzések is (Police Medic képzés). Ezen képzések egyik specifikus változatának tekinthető a *vezetőképzés* is, hiszen a vezetőkön keresztül hatással lehetünk a teljes szervezet működésére, annak hatékonyságára és egészségességére, ezen keresztül pedig az egyéni hatékonyságra és egészségre. A korábbiakban már utaltunk rá, hogy 2015-ben megújult a belügyi vezető-kiválasztási rendszer, melynek alapját képező új egységes vezetői kompetenciarendszerhez igazodva, az ott felsorolt 13 vezetői kompetencia, köztük a *rugalmas alkalmazkodóképesség*, fejlesztését célozza a tréning alapú központi vezetőképzés, ami így közvetlenül tartalmazza egészségfejlesztést célzó technikák elsajátíttatását is.

Amennyiben a rendőrség munkája során a rendőröknek átadott specifikus egészségügyi és pszichológiai ismeretek felhasználása nem elegendő az egyes felmerülő problémák hatékony megoldásához, úgy a rendőrségen belül jelenleg is lehetőség van az egészségügyi és pszichológiai szaktudást birtokló szakemberek közvetlen igénybe vételére – elsősorban a rendőrség állományában dolgozó szakembereken keresztül. Ahogy a kezdetekben is riasztották a pszichológust, ha egy kiskorú gyermek kihallgatását kellett fogatosítani, vagy egy önmaga, vagy más életének a kioltásával fenyegető személlyel szemben kellett intézkedni; úgy erre napjainkban is lehetőség van akkor, ha az egyes szerveknél dolgozó alapellátó pszichológus munkaköri leírásában szerepel ez a tevékenység, vagy ha ezen tevékenységek végzésére külön pszichológus szakembert (kriminálpszichológus) alkalmaznak. Nagyon fontos, hogy ilyen esetekben a pszichológus elsősorban *szakértő* – még akkor is, ha a rendőrség hivatásos állományának a tagja – és hogy tevékenységének az elsődleges célja a rendőrszakmai munka hatékonyságának az elősegítése, és nem a vele kapcsolatba kerülő személy(ek) (gyanúsított, áldozat, tanú) lelki egészségének a védelme. Természetesen jelenléte egyfajta garanciát jelent arra nézve, hogy a rendőri intézkedés során az érintettek lelki egészségvédelmét is figyelembe veszik, különösen, ha áldozatról, vagy tanúról, illetve ha kiskorúról, vagy valamilyen szempontból sérült személyről (pl. értelmi fejlődésében korlátozott, pszichiátriai betegségben szenvedő személy) van szó. (Szabó, 2003, 2004a, 2004b)

A pszichológus szaktudásával támogatható rendőrszakmai tevékenységek között az utóbbi időben különösen nagy hangsúlyt kapott a *gyermekkorúak kihallgatása*. Magyarország Kormánya – a gyermekek különleges szerepét felismerve és egyben figyelembe véve – 2012-t a „*gyermekbarát igazságszolgáltatás évének*” nyilvánította, mellyel összefüggésben számos olyan intézkedést hoztak, melyek a gyermekek védelmét hivatottak szolgálni az őket érintő rendőrségi és bírósági eljárások során. Ezek közül is kiemelkedik a 32/2011. (XI.18.) KIM rendelet a rendőrség

nyomozó hatóságainál létesítendő *gyermekmeghallgató szobák* kialakításáról, valamint a mindennek az egységes végrehajtása érdekében kiadott 1/2013. (I.8.) ORFK utasítás a gyermekmeghallgató szobák használatba vételéről és használatának a rendjéről.

A gyermekmeghallgató szobák olyan, speciálisan berendezett irodák, melynek kötelezően előírt berendezése azt hivatott szolgálni, hogy azt a gyermek barátságosnak észlelhesse, s ezen keresztül csökkenni tudjon a benne az eljárás és a kihallgatása kapcsán keletkező feszültség. Mindez azonban csak akkor tud igazán megvalósulni, ha használata során végig figyelembe veszik a gyermekek kihallgatásának speciális jellegzetességeit. Az egyik legfontosabb ezek közül, hogy egy gyermek kihallgatása során egyszerre kell szem előtt tartani két, alapvetően egymásnak ellentmondó célt: az információszerzést, azaz a kihallgatás hatékonyságát, valamint a gyermek lelki egészségének a védelmét. A kihallgatás során olyan kérdésekre kell választ találni, mint mi történt pontosan, történt-e bűncselekmény, mit tudunk az elkövetőről, ki tud még a történetekről; élt-e már át hasonlót, észlelhető-e befolyásolás stb. Mindeközben azonban mindent meg kell tenni annak érdekében, hogy az eljárás gyermekbarát legyen, és amennyiben lehetőség van rá a gyermek lelki egészségének megőrzése, védelme érdekében megelőzzük a gyermek elsődleges és/vagy másodlagos viktimizációját.

A gyermekek különleges nyitottsága, valamint az a tény, hogy minél fiatalabbak, annál inkább az őket körülvevő jelentős felnőttek – a szülők mellett beleértve ebbe a büntetőeljárásban részt vevő további felnőtteket is, mint rendőrök, bírók stb. – reakciója az, ami meghatározza, miként észlelik, illetve értelmezik a velük történeteket, sok esetben még az elsődleges áldozattá válás megakadályozását is lehetővé teszi. Éppen ezért fontos, hogy egyrészt a gyermekkorúak kihallgatását végző kollégák tisztában legyenek a szükséges specifikus ismeretekkel és birtokolják a szükséges specifikus kompetenciákat, valamint az, hogy a pszichológus jelenlétével és szaktudásával közvetlenül is támogassa a gyermekkorúak kihallgatását. Mindez együttesen képes azt eredményezni, hogy a gyermekkorúak kihallgatása a lehető legtöbb hiteles információt szolgáltatva a leghatékonyabb legyen, miközben a gyermek pszichés állapotának a védelmét is szem előtt tartják, azaz a hatékonyság és egészségesség kettős célkitűzése együttesen érvényesülni tudjon. (Malét-Szabó, 2015)

Aktuális komplex példa a tevékenységi alapmodell gyakorlati működésére

A következőkben egy, a tanulmány írásakor aktuális, gyakorlati példán keresztül szeretném bemutatni a rendőrségen folyó egészségügyi és pszichológiai tevékenység fentiekben ismertetett alapmodelljének komplex működését, azt hogy az egészség és hatékonyság kettős célkitűzése milyen

dinamikával képes elősegíteni a rendőrség hatékony működését egy akut krízishelyzet kezelésében.

Ismeretes, hogy 2015. szeptemberére igen erős migránsáradat érte el Magyarországot, mely eddig ismeretlen feladatok elé állította mind a kormányt, mind a rendvédelmi, mind pedig a szociális-humanitáriánus szervezeteket. Magyarország déli határait naponta több ezer illegális migráns lépte át, melynek kezelésére sem humán erőforrás, sem anyagiak tekintetében nem lehetett felkészülve a rendszer. Annak érdekében, hogy az ország határait meg tudjuk védeni, valamint, hogy képesek legyünk eleget tenni az európai uniós, illetve a schengeni kötelezettségeinknek központilag óriási ideiglenes rendőrségi (később katonai) erőt vezényeltek a déli határhoz. Ezen rendőrségi erő az ott helyileg eredetileg dolgozó, a migránsáradattal már hosszabb ideje folyamatosan szembesülő kollégák megsegítésére érkezett a helyszínre.

Esetükben jellemző volt, hogy először csak esetéenként kiszámítható időben és időre voltak távol az otthonuktól, miközben természetesen biztosították számukra a szükséges szállást és ellátást. A helyszínre vezényelt erők egy része az ehhez hasonló helyzetek kezelésére specifikusan kiképzett állomány volt (Készenléti Rendőrség, Terrorelhárítási Központ), másik része viszont olyan kollégákból állt, akiket az egyes megyei rendőr-főkapitányságok az ideiglenes csapaterőbe szervezett századaik részeként a helyszínre tudtak küldeni. Pszichés szempontból tehát legalább három alapvetően eltérő csoportról beszélhetünk a szolgálatot teljesítő rendőrök között, mely csoportok ezen eltérő jellegzetességeik mentén bizonyos szempontból eltérő pszichés támogatást, szolgáltatást igényeltek a hatékonyságuk fokozása, valamint az egészségük megőrzése érdekében. A következőkben a rendőrségi pszichológusok által rendszeresen biztosított és jelen esetben is valószínűleg működtetett szolgáltatásokat vesszük végig. Fontos kiemelni, hogy az alábbi felsorolás hipotetikusnak tekinthető abból a szempontból, hogy nem az aktuális helyzetben működtetett szolgáltatásokat mutatja, hanem pusztán azt, hogy a rendőrség pszichológiai szolgálatának milyen potenciáljai vannak egy ilyen helyzetben.

A lehetőségek ismeretetésekor a tevékenységi alapmodellt tekintetem kiindulópontként. A hatékonyság és egészség I. szintjén lévő alkalmasságvizsgálatok általában hivatottak megteremteni azt a helyzetet, hogy a rendőrség állományában csak arra alkalmas személyek teljesítsenek szolgálatot. Az általános rendőri *alkalmassági vizsgálat* részben tér ki azon kompetenciák vizsgálatára, melyek fontosak az olyan ún. csapaterős tevékenységek végzéséhez, mint amilyeneket a déli határ védelme érdekében végeztek a kollégák. Általában olyankor kerülnek célzott vizsgálatra, amikor valaki tartósan erre specializált egységhez kerül. Éppen ezért ilyen alkalmassági vizsgálatról a Készenléti Rendőrség, valamint a Terrorelhárítási Központ állománya vonatkozásában beszélhetünk. Az egyes megyei rendőr-

főkapitányságok ideiglenesen csapaterőbe szervezett állománya a mindennapi munkavégzése során általában részben vagy teljes egészében más típusú tevékenységet végez, így az ő alkalmassági vizsgálatuk elsősorban ezen tevékenységekre irányul. A jelenleg kialakult helyzet erőteljesen akut és egyben hirtelen voltára tekintettel természetesen nem volt lehetőség arra, hogy specifikusan a kialakult helyzet kezelésére a legalkalmasabb kollégákat kiválaszthassák mind szakmai, mind pedig pszichológiai szempontból. Valószínűleg pusztán a valamilyen szempontból – egészségügyi szabadság, könnyített szolgálat stb. – ténylegesen alkalmatlan kollégák kiszűrésére volt lehetőség.

Az alkalmatlan kollégák kiszűrését a hatékonyság és egészség II. szintjén található időszakos alkalmassági vizsgálatok eredményei, valamint a mindezekkel szoros kapcsolatban lévő *gondozási-tanácsadási tevékenység* segíthette elő. Ezen tevékenységekből származnak ugyanis arra vonatkozó adatok, hogy kik azok a kollégák, akik – az életükben kialakult munkahelyi és/vagy családi körülményeik miatt – aktuálisan nehezen tudják kezelni az ilyen akut helyzet esetén egyértelműen jellemző fokozott mértékű stresszhatást.

Az arra alkalmatlanok kiszűrése mellett a már említett gondozási-tanácsadási tevékenységet más szempontból is ki kell emelni. A 2006-os eseményeket – MTV Székház megtámadása, számos tömegtüntetés, mely a rendőrséggel való direkt összetűzéssel is együttjárt, stb. – követően többnyire állandósult az a gyakorlat, hogy amennyiben egy megyei rendőr-főkapitányság állományát ideiglenesen csapaterőbe szervezik egy előre általában nem látható, hirtelen kialakult, éppen ezért akut helyzet kezelésére, az állományilletékes pszichológus is a vezényelt állománnyal tart. Ennek elsődleges célja a helyszínen akut módon esetlegesen kialakuló krízishelyzetek azonnali kezelése, valamint az ilyen krízishelyzetek kialakulásának a megelőzése az állomány körében – egyénileg vagy csoportosan – folytatott ventillációs beszélgetéseken keresztül. Természetesen ilyen esetekben mindig az adott szolgálati feladat teljesítése – azaz a hatékony munkavégzés – az elsődleges cél, ezt a pszichológus – az egyén egészségének megőrzését illetve visszaszerzését szolgáló – tevékenységével közvetlenül nem zavarhatja. Segítheti azonban a század parancsnokát azzal, hogy folyamatosan tájékoztatja őt az állománya pszichés állapotáról, valamint arról, ha esetleg valamelyik kolléga olyan lelkiállapotba kerülne, amely már akadályozná őt a hatékony munkavégzésben.

Hangsúlyozandó, hogy amennyiben az egyes szolgálati feladatok végrehajtása során tömegekkel szemben kell hatékonyan intézkedni, úgy azt a pszichológus szaktudásával közvetlenül is segítheti. Ebben az esetben azonban nem az állomány között dolgozik, hanem a feladatokat irányító törzs munkáját segíti *szakértőként*. Azaz a tevékenységi alapmodellünk IV. szintjén található

tevékenységet folytat, mely direkt módon képes szolgálni a szervezet hatékonyságát, ezen keresztül pedig indirekten az egyéni hatékonyságot, illetve az egyéni és szervezeti egészséget.

A tevékenységi alapmodell III. szintjén található különféle elemzések, felmérések és képzések, mind olyan tevékenységek, melyek előzetesen, valamint az aktuális tapasztalatok feldolgozását követően utólagosan képesek a csapaterős tevékenység hatékonyságát szolgálni. Mindenképpen hasznos lehet, hogy egy-egy ilyen bevetést követően közvetlenül – amennyiben a század nagyobb részét érintő súlyosabb stresszhelyzettel is szembesülnie kellett a kollégáknak, akkor mindenképpen ez javasolt –, avagy rendszeres időközönként (pl. a helyi századképzésekhez kapcsolódva) legyen lehetőség arra, hogy az állomány közösen, pszichológus szakmai irányításával feldolgozhassa, elemezhesse a velük történeteket. Ezen értékelő megbeszélések fontos információkat szolgáltathatnak a pszichológus konkrét helyi tapasztalatai mellett a különféle képzésekhez, beleértve ebbe az egyéni készségfejlesztéseket és a kompetenciafejlesztéseket is.

Végezetül megjegyzendő, hogy bár az egészségügyi-pszichológiai-munkavédelmi tevékenység egységéből egy ilyen csapaterős bevetés során elsődleges szerep jut a pszichológiai szolgálatnak, a század egészségügyi képzettséggel rendelkező szanitécei révén az állomány helyi egészségügyi ellátása is biztosított, melyet elősegít az orvosi hivatal és a munkavédelmi kolléga állomány körében, valamint eszközeiben (sürgősségi táska, védőfelszerelés stb.) végzett rendszeres ellenőrzése.

ÖSSZEFOGLALÁS

A munkahelyen folyó pszichológiai tevékenységeken belül gyakran élesen elkülönülnek egymástól a munka- és szervezetpszichológia, valamint a klinikai pszichológia, ezen belül is az egészségpszichológia szakterületéhez tartozó tevékenységek mind az azokat végző kollégák személyében, mind pedig az azokat működtető szervezeti egységek vonatkozásában. A munkahelyi egészségpszichológia és egészségfejlesztés tudományterületének megszületése e két terület között egyfajta szakmai hídát emelt, mely azonban továbbra is főként a klinikai szemléletmód képviselését jelenti, igaz elsősorban nem egyéni, hanem szervezeti szinten. Annak a hangsúlyozásával azonban, hogy a munkahelyi szerevezet is felelős a dolgozói egészségi állapotának minőségéért, gyakran háttérbe szorul az egyének vonatkozó felelőssége. Kevesebb szó esik arról, mit tudnak ők maguk tenni annak érdekében, hogy minél hatékonyabban tudjanak dolgozni, miközben megvédik az egészségüket is, pedig ezek a szempontok különösen fontosak a rendőrségi állomány egészsége, valamint a rendőrség hatékony működése vonatkozásában. A tanulmányban ismertetett négyágú tevékenységi alapmodell, valamint az

annak mind a négy szintjére jellemző tevékenységek gyakorlati ismertetésén keresztül sikerült rávilágítani arra, miként hatja át és határozza meg a rendőrségen folyó pszichológiai (és egészségügyi) tevékenység sikerességét az egészség és hatékonyság, valamint az egyéni és szervezeti fókusz kettősének dinamikus együttműködése.

IRODALOMJEGYZÉK

- EU-OSHA (2015). Egészséges munkahelyek. Letöltve: <https://osha.europa.eu/hu/about-eu-osha/press-room/healthy-workplaces-manage-stress-over-60-organisations-across-europe-join-eu-osha-campaign>
- Harrison, R. V. (1978). Person-environment fit and job stress. In C. L. Cooper, R. Payne (Eds.), *Stress at work* (pp. 175–205). New York: Wiley.
- Karasek, R., Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- Klein B., Klein S. (2006). *A szervezet lelke*. Budapest: EDGE 2000.
- Kosztra B. (2013). Az egészséges munkahely és a szervezeti betegségek gyógy módjai. Letöltve: http://hvg.hu/kkv/20130211_Az_egeszseges_munkahely_es_a_szervezeti_b
- Malét-Szabó E. (2013). A belügyi vezető-kiválasztási rendszer tudományos megalapozása, avagy egy belügyi kutatás első eredményei. In *Pécsi Határőr Tudományos Közlemények*, 14, 141–149.
- Malét-Szabó E. (2014). Az új belügyminisztériumi vezető-kiválasztási eljárás rövid bemutatása. In Hegedűs J. (Szerk.), *Tanulmánykötet a belügyi vezető-kiválasztási eljárásról* (pp. 60–66). Budapest: Belügyminisztérium.
- Malét-Szabó E. (2014). A gyermekkorúak kihallgatásának és a gyermekmeghallgató szobák használatának pszichológiája. In Kiss V. (Szerk.), *Kriminológiai Közlemények 74 [Sorozat]: Válogatás a 2013-ban és 2014-ben tartott tudományos rendezvények előadásaiból* (pp. 2015–224). Budapest: Magyar Kriminológiai Társaság.
- Malét-Szabó E., Horváth F. (2014). Az új vezető-kiválasztási eljárás és a biztonság kapcsolata. In Hegedűs J. (Szerk.), *Tanulmánykötet a belügyi vezető-kiválasztási eljárásról* (pp. 19–19). Budapest: Belügyminisztérium.
- Nábrádi A., Pető K. (2009). Különböző szintű hatékonysági mutatók. In Iszáltné Tóth J. (Szerk.), *Tartamkísérletek a mezőgazdaság szolgálatában* (pp. 1–21). Debreceni Egyetem Kutató Központja.
- Pásztor A., Szabó B. (2005). A rendőrségen folyó egészségügyi alapellátás pszichológiai feladatkörei. In *Alkalmazott Pszichológia*, 7(3), 30–40.
- Rimler J. (1999). A munka jövője. *Közgazdasági Szemle*, 46, 772–788.

- Segal, L. (1999). *Issues in the economic evaluation of helath promotion in the workplace* [Research Report]. Centre for Health Program Evaluation, Monash University.
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27–41.
- Szabó E. (2003). Bűnmegelőzés és áldozatvédelem a rendőrségi pszichológus szemével. *Pécsi Határőr Tudományos Közlemények*, 2, 109–120.
- Szabó E. (2004a). Áldozatvédelem a rendőrség és a rendőrségi pszichológus szemszögéből. *Belügyi Szemle*, 6, 81–95.
- Szabó E. (2004b). Emberkereskedelem és embercsempészet – a rendőrségi pszichológus szemével. *Pécsi Határőr Tudományos Közlemények*, 3, 265–267.
- Szabó E. (2006). Munkahelyi egészségpszichológia a megváltozott munkaképességű személyek alkalmazásában. In Münnich Á. (Szerk.), *Pszichológiai szempontok a megváltozott munkaképességű emberek munkaerőpiaci integrációjának elősegítéséhez* (pp. 159–224). Debrecen: Didakt Kiadó.
- Szabó E. (2009). A munkahelyi egészségpszichológia és egészségfejlesztés rendszere a Magyar Köztársaság Rendőrségén, valamint a szubjektíve észlelt munkahelyi stresszterheltség jellegzetességei – különös tekintettel az idői tényezőre – a hivatásos állományú rendőrök körében [PhD értekezés]. Debreceni Egyetem. Letölthető: <http://hdl.handle.net/2437/93931>
- Szabó E., Rigó B. (2005). A munkahelyi stresszmegterhelés sajátosságai a rendőrség hivatásos állományának körében. *Alkalmazott Pszichológia*, 7(3), 15–29.
- Üstün, B., Jakob, R. (2005). Calling a spade a spade: Meaningful definition of health conditions. *Bull World Health Organ*, 83(11), 802.
- WHO (1946). *Preamble to the constitution of the World Health Organization as adopted by the International Health Conference*. New York, 19–22 June, 1946; signed on 22 July 1946 by the representatives of 61 States (Official Records of the World Health Organization, no. 2, p. 100) and entered into force on 7 April 1948.
- WHO (2014). *Mental health: strengthening our response*. [Fact sheet 220, Updated August 2014]. Letöltve: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs220/en/>
1996. évi XLIII. törvény a fegyveres szervek hivatásos állományú tagjainak szolgálati viszonyáról.
- 33/1997. BM-IM-TNM együttes rendelet a fegyveres szervek hivatásos és szerződéses állományának egészségi, pszichikai és fizikai alkalmassága, az ideiglenes szolgálat-, keresőképzetlenség, illetve az állomány

megváltozott egészségi állapotú tagjai egészségügyi felülvizsgálatának elbírálásáról és a belügyi egészségügyi intézmények igénybevételéről.

57/2009. (X. 30.) IRM-ÖM-PTNM együttes rendelet *az egyes rendvédelmi szervek hivatásos állományú tagjai egészségi, pszichikai és fizikai alkalmasságáról, közalkalmazottai és köztisztviselői munkaköri egészségi alkalmasságáról, a szolgálat-, illetve keresőképtelenség megállapításáról, valamint az egészségügyi alapellátásról.*

2015. évi XLII. törvény a rendvédelmi feladatokat ellátó szervek hivatásos állományának szolgálati jogviszonyáról.

2/2013. (I.30.) BM rendelet a belügyminiszter irányítása alá tartozó szervek hivatásos állományú tagjainak továbbképzési és vezetőképzési rendszeréről, valamint a rendészeti utánpótlási és vezetői adatbankról.

32/2011. (XI.18.) KIM rendelet *a rendőrség nyomozó hatóságainál létesítendő gyermekmeghallgató szobák kialakításáról.*

1/2013. (I.8.) ORFK utasítás *a gyermekmeghallgató szobák használatba vételéről és használatának a rendjéről.*

AZ ISKOLAI SZERVEZETFEJLESZTÉS SAJÁTOSSÁGAI: MIÉRT FONTOS AZ
OKTATÁSFEJLESZTŐ PROGRAMOKAT AZ ISKOLAFEJLESZTÉS ELVEI SZERINT
MEGVALÓSÍTANI?¹

ZALA-MEZŐ Enikő
Pädagogische Hochschule Zürich
E-mail: enikoe.zala@phzh.ch
HIDEKGUTI István
Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet

ÖSSZEFOGLALÓ

Háttér és célkitűzések A tanári munkát sokan még ma is egy maximálisan autonóm tevékenységként tartják számon, bár számtalan vizsgálat sugallja, hogy a minőségi oktatás hátterében egységes iskolafejlesztési program áll. A tanulmányban az iskola- és oktatásfejlesztés szoros egymáshoz tartozása mellett érvelünk, bemutatva a természettudományos tárgyak oktatásának fejlesztésére irányuló SWiSE program koncepcióját, a program kereteit, valamint az értékelő vizsgálat néhány eredményét.

Módszer A SWiSE programban részt vevő iskolák ún. multiplikátor tanárai a projekt során négy alkalommal kitöltötték a program értékelését szolgáló online kérdőívet. A válaszok alapján egyrészt megvizsgáltuk, hogyan alakult a projekt során például a konstruktivista attitűd, kooperáció, transzferklíma; másrészt SEM modellezés segítségével elemeztük a vizsgált változók kapcsolatrendszerét.

Eredmények A hipotéziseinknek megfelelően az értékelés fókuszában álló változók (például konstruktivista attitűd, kooperáció, multiplikátor hatás stb.) pozitív irányban változtak. Az adatok megerősítették azt a feltételezést is, hogy a vezetői magatartás a szervezet transzferklímáján és a projekt iskolán belüli megítélésén át hat a kooperációra, és ezen keresztül pozitívan befolyásolja a konstruktivista attitűdöt.

Következtetések Az eredmény megerősíti azt a feltevést, hogy az iskolafejlesztés központi elemei (aktiváló/motiváló vezetés és a tanárok közötti kooperáció) pozitív hatással van az egyéni tanári attitűdökre. Ez az eredmény arra utal, hogy az iskolafejlesztés hozzájárul az oktatásfejlesztés, mint például a SWiSE, sikeréhez.

Kulcsszavak: iskolafejlesztés, oktatásfejlesztés, SWiSE

¹ A jelen tanulmány Zala-Mező Enikő több német nyelvű publikációjának szintézise és kiegészített változata.

BEVEZETÉS

Az iskolai szervezetekről tudjuk, hogy nehezen változtathatóak meg (Tyack és Tobin, 1994), ugyanakkor a társadalmi változások nagyon hamar hatnak rájuk, és elvárások, pedagógiai kihívások formájában megjelennek. Az OECD (2010) trendeket ír le, melyek a jövőben az iskolák számára meghatározóak lehetnek: bevándorlás, családi struktúra, megváltozott gyermekkor, mobilitás stb. A svájci iskolákban például az idegen anyanyelvű tanulók integrációja jelent ilyen kihívást. Nem ritka az olyan osztály, amelyikben 3-5 (svájci) német anyanyelvű gyermek jár, a többiek számára a német egy második nyelv, melyet otthon, családi körben gyakran egyáltalán nem használnak.

Előáll tehát az a sajátságos helyzet, hogy egy olyan tradicionális intézmény, mint az iskola, társadalmi változások okozta kihívásokra gyorsan kellene, hogy reagáljon. Számos példa mutatja, hogy sok iskola képes erre. Németországban például évente díjaznak olyan iskolákat, melyek kiemelkedően magas minőséget érnek el az oktatásban (Robert Bosch Stiftung, 2015). A sikeres iskolák képesek alkalmazkodni, tágabban értelmezve képesek szervezeti szinten tanulni (Argyris és Schön, 1999). Átalakulnak a működésmódjukban úgy, hogy gyakorlatot, kapacitást alakítanak ki az iskolai szervezetfejlesztésben, vagyis az iskolafejlesztésben.

Az iskolafejlesztéssel szemben azonban gyakran szkeptikusak a tanárok. Nehéz pontosan definiálni, mit jelent számukra e fogalom. De ahogy egy interjúból származó idézet kiválóan példázza (Diethelm Werder, Zala-Mező és Totter, megjelenés alatt), iskolafejlesztés és oktatás/tanításfejlesztés (a tanórai munka fejlesztése) egymástól független fogalmaknak tűnnek, melyeknek nincs közös metszete: „Változás állt be az iskolavezetésben és az energiát az iskolafejlesztésre fordítottuk. Ezek után lehetetlen volt a SWiSE-projektre koncentrálni.” SWiSE (Swiss Science Education) a neve annak az oktatásfejlesztő programnak, mely a természettudományok tanításának reformját tűzte ki célul. A program a tanóra fejlesztésére irányul, és ahogy az idézetből érezhető, ez az iskolafejlesztéssel nem fér össze, annak nem részét, hanem konkurenciáját képezi. Az iskolai erőforrásokat tehát meg kell osztani, és vagy iskolafejlesztésbe investál az iskola, vagy a tanóra fejlesztésébe, választani kell közöttük.

A következőkben egy új szemlélet mellett érvelünk, mely szerint döntő fontosságú a két fogalom kombinációja és a két terület, a tanóra és az iskolafejlesztés egységes koncepciója. Első lépésben vázoljuk az iskolafejlesztés háttérét, definiáljuk az oktatás és iskolafejlesztés fogalmát és kitérünk arra, hogy milyen okokra vezethető vissza az a tény, hogy a két fogalom a mindennapi gondolkodásban egymást kizáró természetű. Második lépésben leírjuk a SWiSE-programot és annak iskolafejlesztésre irányuló jellemzőit. Majd megindokoljuk azt a vizsgálati elrendezést, melyet a program

értékelésére dolgoztunk ki. Végül kiemelünk az értékelésből néhány, a témánkhoz kötődő vizsgálati kérdést, melyeket egy kérdőíves vizsgálatból nyert adatok alapján megválaszolunk.

ISKOLA- ÉS OKTATÁS FEJLESZTÉS – MENNYI AZ ÁTFEDÉS KÖZÖTTÜK?

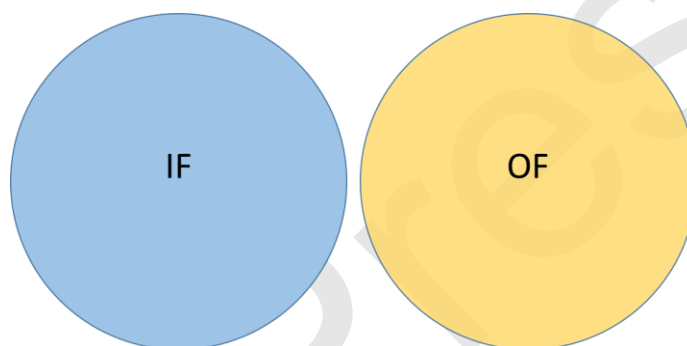
Az iskolafejlesztés természetét tekintve a változások inkább folyamatosak mintsem epizodikusak (Weick és Quinn, 1999). Nem egy egyszeri epizódról van tehát szó, amikor az egyetlen lehetséges jó megoldás bevezetésére kerül sor. Nem az a cél, hogy egy hibás rendszert egy új rendszerre cseréljünk, hanem a folyamatos átalakítás és az aktuális szükségletekhez való folyamatos alkalmazkodás. Ilyen módon kifejezésre jut az a meggyőződés, hogy az iskolai szervezetekben a változások elkerülhetetlenek, mert ezek a környezetben lezajló változások szükségszerű következményei. Ha az iskolai szervezet megfelel az ilyen típusú kihívásoknak, akkor nem csak az aktuális problémát képes kezelni (single loop learning), hanem elsajátít egy másodfokú tudást is általánosságban arról, hogy hogyan képes alkalmazkodni (double loop learning). Az alkalmazkodási képesség növekedése és a válaszrepertoár kiszélesedése a szervezeti szintű tanulásra utal (Organizational learning - Argyris és Schön, 1999). A szervezeti tanulás az egyéni tanuláson túlmutat, mivel az egyének támogatják, kiegészítik, helyettesítik, inspirálják egymást, és olyan problémákat oldanak meg közösen, melyeket az individuumok nem lennének képesek megoldani. Ezen keresztül rugalmassá válik a szervezet, a kollektív tanulás új dimenziót ad az egyéni tanuláshoz, mely a szervezeti szintű tudást gazdagítja, és sok esetben a dolgozók lecserélődése után is fennmarad.

A probléma a tanári munkával kapcsolatban az, hogy tradicionálisan (gyakran ma is) egy maximálisan individuális és autonóm tevékenységként tartjuk számon. Ebben a nézetben osztoznak a tanárok és a környezetük is (Lortie, 1975; Tyack és Tobin, 1994). Egy ilyen képpel az iskolafejlesztés fogalma nem kompatibilis. Ugyanakkor az iskolai hatékonyság és az iskolafejlesztés szakirodalma egyértelműen azt sugallja, hogy a sikeres iskolák tanárai kooperálnak egymással, és a tapasztalataikat megosztják egymással. Meg kell azonban említeni, hogy a kvalitatív és kvantitatív kutatási eredmények eltérő képet mutatnak. A kvalitatív vizsgálatok (pl. Bush és Glover, 2012; Day, Leithwood és Sammons, 2008; Edmonds, 1979; Hipp, Huffman, Pankake és Olivier, 2008; Rutter és Maughan, 2002; Timperley, 2011) igazolják az iskolai munka minősége és a szervezeti tényezők közötti összefüggéseket. A legtöbb kvantitatív vizsgálat, mely az iskolai hatékonyságot leggyakrabban a tanulók iskolai teljesítményén keresztül méri (pl. PISA), csak másodlagos hatásként azonosítja a szervezeti tényezőket (Hattie, 2009; Leithwood és Janzi, 1996; 2000; Leithwood, Harris és Hopkins, 2008). Azonban a vizsgálati kérdések pontosítása, és az újabb statisztikai

modellek lehetővé teszik az iskolai tényezők tanulókra gyakorolt hatásának kvantitatív módszerekkel való vizsgálatát is (Crowther, Andrews, Morgan és O'Neill, 2012; Creemers és Kyriakides, 2008).

Az iskolafejlesztés következő meghatározása mellett köteleződünk el: *„Iskolafejlesztés egy céltudatos, folyamatos és hosszútávú aktivitása az iskolai szervezeteknek. Társadalmi változások és az oktatási rendszerből származó elvárások indítják el és a középpontjában a tanulás áll. Az érintettek közösen valósítják meg, miközben kollektív és egyéni változásokon mennek keresztül.”*

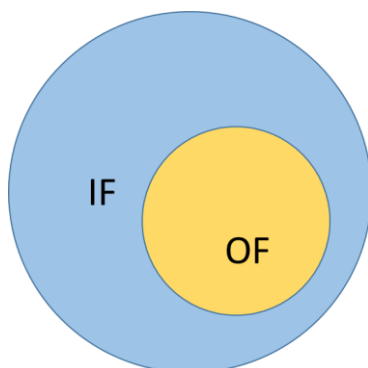
Ha a bevezetőben idézett tanári kijelentést megpróbáljuk a halmazelmélet értelmében illusztrálni, akkor az 1. ábrán vázolt kép áll elő. Az iskolafejlesztés és az oktatásfejlesztés egymástól független területek, vagy az egyikre, vagy a másikra koncentrálnak az iskola, nincs közöttük átfedés.



1. ábra. Iskolafejlesztés (IF) és az oktatásfejlesztés (OF) kapcsolata egy tanár elképzelése szerint (Diethelm Werder et al., 2016)

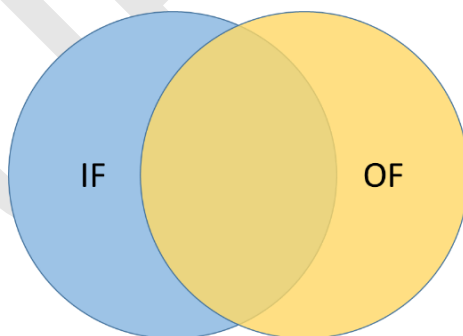
Az iskolafejlesztés után vessünk egy pillantást az oktatásfejlesztés definíciójára: „Oktatásfejlesztésnek tekintjük az oktatásban résztvevők minden szisztematikus és közös erőfeszítését, mely az iskolai tanítás és tanulás, valamint ezek iskolai feltételeinek fejlesztésére irányul.” (Bastian, 2007, 29. old., a szerzők szabad fordítása) Ez a meghatározás, összevetve az iskolafejlesztés definíciójával, valamivel szűkebb kört határol be, ahogy az a 2. ábrán látható. Egy másik jellegzetessége, hogy nem tekinti a tanóra javítására irányuló *egyéni* törekvést az oktatásfejlesztés részének. Az oktatásfejlesztés alapvetően kollektív.

Egy másik szerző így fogalmaz: „Minden *egyéni* és *csoportos* iskolai aktivitást oktatásfejlesztésnek tekintünk, mely a tanítási és tanulási folyamatok és eredmények szisztematikus fejlesztésére irányul. [...] Döntő tényező ebben, hogy az aktivitás kifejezetten a tanóra fejlesztésére irányul.” (Terhart, 2015, 63. old., a szerzők szabad fordítása).



2. ábra. Az iskola- (IF) és oktatásfejlesztés (OF) viszonya a bastiani definíció alapján

Ezen definíció megkülönbözteti az egyéni és csoportos fejlesztést és ellentétben Bastian definíciójával, az egyéni fejlesztést is oktatásfejlesztésnek nevezi. Implicit módon megjelenik továbbá a definícióban egy fontos jelzés, mely arra utal, hogy mi nem tekintendő oktatásfejlesztésnek: Mindazon iskolai aktivitás, melynek nem kifejezett célja a tanóra és a tanulás fejlesztése. Ha példákat nem is említ a szerző, gondolhatunk pl. iskolai kirándulásra, papírgyűjtési akcióra, vagy két iskola fúziójával járó feladatokra. Visszatérve a halmazelméleti illusztrációra, a 3. ábrán bemutatott kép áll elő.



3. ábra. Az iskola- és oktatásfejlesztés viszonya a terharti definíció alapján

Ha az eddigieket összefoglaljuk, két dimenzió jelenik meg a két fogalomról való gondolkodásban: a folyamatok kollektív, illetve egyéni volta; valamint az iskolai aktivitások tanórához való közelsége. Saját álláspontunk

szerint, rendkívül fontos a fogalmakról nem mint egyéni, hanem mint kollektív folyamatokról gondolkozni.

A tanári munkával kapcsolatban fennáll egy alapvető bizonytalanság, miszerint a tanári tevékenység, a tanulók viselkedése és tanulási eredményük között nem lehet egyértelmű ok-okozati viszonyt feltételezni. A hatást tekintve nem lehet egyértelműen megállapítani, hogy jó vagy rossz a tanuló szempontjából (Biesta, 2010; Heinrich és Altrichter, 2008). Ahhoz, hogy ezt a fajta bizonytalanságot csökkenteni lehessen, szükség van szociális normákra, melyek a tanári munkában orientációt jelentenek. A folyamatos tapasztalatcsere, a szisztematikus információ keresés, az így nyert adatok reflexiója és a jövőbeni, közös pedagógiai elveken alapuló viselkedés együttes tervezése elengedhetetlen velejárója a munkának. Ezért fontos, hogy az oktatásfejlesztés az iskolafejlesztés alapelveinek megfelelő közös aktivitásként jelenjen meg.

Ahhoz, hogy ebben egy iskola sikeres legyen, fontos az is, hogy egy hatékony vezető álljon a csoport élén. A vezető szerepe főként abban a folyamatban lényeges, amikor a közös értékeket és az ezeken alapuló célokat meghatározza a csoport, és amikor e célokat konkretizálják, illetve a mindennapi munkával összefüggésbe hozzák. Az angolszász irodalomban a „sense making” (pl. Spillane, Reiser és Reimer, 2002) kifejezést használják erre a folyamatra. Ilyen értelemben az iskolafejlesztésnek két központi elemét emelhetjük ki: a tanári kooperációt, mely a közös tanulási folyamatokat lehetővé teszi, és a céltudatos iskolai vezetést.

Sajnos a tanári munkát sokan továbbra is individuális és autonóm tevékenységnek tekintik, melyre az iskolai szervezet nincs hatással. Sőt, minden, ami a tanórához kötődik, individuális és autonóm. Ehhez a kerethez az oktatásfejlesztés fogalma csak akkor illeszkedik, ha a fejlesztést, mint individuális tevékenységet értelmezzük. Álláspontunk szerint az iskolafejlesztéstől a kollektivitás fogalma nem választható el, következésképpen, ha az oktatásfejlesztést - szerintünk tévesen - individuálisnak tekinti valaki, akkor a két fogalom nem kapcsolható össze, mert nincs közös metszetük (*1. ábra*). Ennek további következménye az, hogy minden, ami a tanórához kötődik individuális, tehát a közös iskolafejlesztésnek az oktatásfejlesztés nem képezheti részét. Ez egy lehetséges magyarázata annak, hogy miért verseng a fent idézett tanári kijelentés értelmében az iskola- és oktatásfejlesztés egymással. Kérdés, hogy hogyan lehet ezt a hagyományt a tanári munkával kapcsolatban felszámolni.

SWISE-PROGRAM

A program az iskola- és oktatásfejlesztés modern elveire épül és egyértelműen hangsúlyozza az iskolán belüli kollektív szakmai fejlesztés szükségességét. A

program háttérében egy társadalmi probléma húzódik meg, miszerint munkaerőhiány áll fenn a mérnöki és technikai szakmák területén. Egy ehhez kötődő nehézség a tradicionális nemi különbségek konzerválódása, műszaki, természettudományokhoz kötődő szakmákat nagyon kis számban választják a nők: arányuk a szakmunkásképzésben 5,4%, főiskolákon 10,1%, míg egyetemeken 29,3%.

A program célja a tanulók természettudományokkal szembeni érdeklődésének és motivációjának a növelése. *A program abból a feltevésből indul ki, hogy ezt a célt a tanítási módszerek megváltoztatásán keresztül lehet elérni.* Az intervenciók elsősorban módszertani jellegűek, ugyanakkor figyelembe veszik az iskolafejlesztés alapelveit.

13 Kantonból 62 iskola vett részt a programban, melyek az úgy nevezett „Volksschule” kategóriába sorolhatók. A „Volksschule” a kötelező iskolai oktatást biztosítja, mely a két évig tartó óvodai és az iskolai alapoktatást (1.-10. osztály) jelenti, mely több intézményi formát foglal magában, melyhez a hosszú (7.-12. osztály) és rövid (9.-12. osztály) gimnáziumi oktatás nem tartozik hozzá. A svájci federalisztikus hagyományokat tekintve ennyi kanton részvétele figyelemre méltó eredmény, még akkor is, ha a program gyakorisága a különböző kantonokban nem teljesen egységesen alakult.

Az iskoláknak pályáznuk kellett a részvételre. Ennek a téma iránti elköteleződésben és a részvétellel kapcsolatos tudatos döntésben volt feltételezhetően szerepe. Az iskolaigazgatók egy szerződést írtak alá, melyben körvonalazták az elérendő, speciális, iskolán belüli célokat; elkötelezték magukat a program értékelésében való részvételre; valamint megnevezték a két tanárt, akik a témát az iskolán belül vezetik. Ezen tanároknak egy-egy tanórával kevesebbet kellett tanítaniuk, hogy legyen idejük a programban vállalt feladatok teljesítésére.

A SWiSE-tanárok a program által felkínált minden lehetőséggel élhettek, az elvárás velük szemben az volt, hogy az iskolai projekten dolgozzanak, illetve hogy a tanártársaiknak a megszerzett szaktudást továbbadják. Ez az elgondolás sok más német nyelvterületen ismert oktatásfejlesztő programban megjelenik. Annak ellenére, hogy nem igazán létezik konkrét elképzelés arról, hogy a tudás átadása hogyan történik. Meglepően keveset tudunk arról is, hogy ez az úgynevezett multiplikátor-modell mennyire hatékony. Az angolszász irodalomban erre a jelenségre a „teacher leadership”, vagy a „shared leadership” elnevezést használják (Harris 2009; Spillane, 2006; Spillane, Camburn, Pustejovsky, Stitzel Pareja és Lewis, 2009; Taylor, Goeke, Klein, Onore és Geist, 2011; Taylor, Yates, Meyer és Kinsella, 2011).

A programban nyújtott támogatás (intervenciók) köre széles volt. A regionális központok szervezési feladatokban és a felmerülő problémák megoldásában segítettek az iskolákat. Szakmai kérdésekben coachok

támogatták az iskola és a SWiSE-tanárok munkáját. Továbbképzés címszó alatt rövidebb és hosszabb, iskolán belüli és azon kívüli lehetőségek álltak a tanárok rendelkezésére.

Különböző regionális és a régió túlmutató hálózat létrehozására törekedett a program, mely az iskolák közötti tapasztalatcserét szorgalmazta. Nagy népszerűségnek örvendett az évenként megrendezett „innovációs nap”, melynek keretében a résztvevők előadásokat hallhattak módszertani kutatási eredményekről, valamint gyakorlati impulzusokat kaptak a mindennapi tanári munkájukkal kapcsolatban.

Az iskolafejlesztés definíciójából kiindulva az *1. táblázatban* bemutatjuk a program azon elemeit, melyek az iskola- illetve az oktatásfejlesztés szempontjából fontosak.

1. táblázat: A SWiSE-program elemei az iskolafejlesztés szempontjai szerint

Iskolafejlesztési (kollektív) alapelvek	Hogyan jelennek meg ezen alapelvek a SWiSE programban
<i>Céltudatos folyamat</i>	– Iskolák saját maguk számára írásban célokat fogalmaznak meg – Regionális központok létrehozása, mely szervezési kérdésekben támogatja az iskolákat és egy network létrehozásán fáradozik
<i>Hosszútávú program</i>	– A program futamideje három év, azzal az elképzeléssel, hogy a célokat a program lejárta után is követik az iskolák
<i>Társadalmi, oktatással kapcsolatos elvárások hatása</i>	– Szakemberhiány a munkaerőpiacon – Készülőben lévő új tanterv – Több Kanton, több Pedagógiai Főiskola közös törekvése (a föderalista Svájcban igen ritka)
<i>Kollektív tanulási folyamatok</i>	– Közvetlenül a tanári módszerek fejlesztésére irányul és ezen keresztül, közvetetten, a tanulók motivációját és érdeklődését kívánja fokozni – Sokoldalú továbbképzési program, mely az iskolákon kívül és belül kerül levezetésre

	– Innovációs napok, melyre minden iskola meghívót kap és minden érdeklődő tanár számára nyitott
<i>Közös kivitelezés</i>	– Iskolánként két tanár felelős a programért; a munkájukat a tanóraszám csökkentésével kompenzálják – Az ő feladatuk a projekt iskolán belüli megvalósítása és a megszerzett tudás továbbadása (knowledge management)

***Oktatásfejlesztési
(egyéni) alapelvek***

<i>Szaktárggyal kapcsolatos egyéni tanulási folyamat</i>	– Coaching - évi kétszeri lehetőség az iskolák számára a specifikus, szakmai kérdések egyéni megvitatására – Iskolán kívüli továbbképzések, kurzusok
--	---

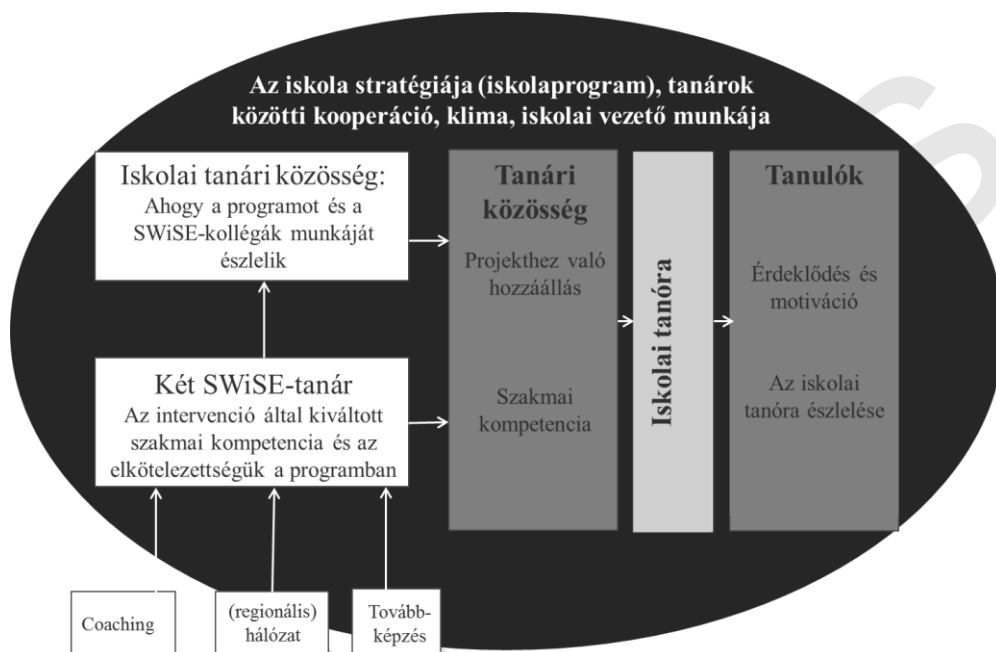
Ezen rövid ismertető után áttérünk arra az értékelő vizsgálatra, mely a program által kiváltott hatások mérését tűzte ki célul.

A PROGRAM ÉRTÉKELÉSE: A VIZSGÁLAT

A program legfontosabb kérdése, hogy sikerült-e a kívánt változásokat elérni az iskolákban. Megváltozott-e a tanárok tanítással kapcsolatos felfogása, erősödött-e a konstruktivista hozzáállás. Az értékelés kérdésfeltevése szorosan kapcsolódik a program céljaihoz: A tanárok szakmai-módszertani tudásának fejlesztése, mely hatására növekszik a tanulók érdeklődése és motivációja a természettudományi tantárgyakkal szemben. Ebben a tanulmányban a vizsgálat tanárookra vonatkozó kérdéseit vizsgáljuk.

Mint az iskolafejlesztésről szóló bevezetőben kitértünk rá, egy külső hatás (új tanterv, reform, vagy éppen egy fejlesztő program, mint a SWiSE) egy impulzust jelent az iskolafejlesztésben, melynek hatása egyrészt az impulzustól (a különböző intervencióktól, pl. coaching, továbbképzés stb.), másrészt viszont az iskola jellemzőitől függ. Az iskola egyfajta szűrőként, vagy katalizátorként működik a programban, mely a program hatásait erősítheti, vagy gyengítheti. Ahogy a 4. ábra mutatja, a külső ellipszis képviseli az iskolai szervezetet, annak markáns ismertetőjegyeivel: mint a vezetői magatartás, a tanárok közötti munkával kapcsolatos bizalom és kooperáció mértéke, valamint az iskolai klíma. Ebben a kontextusban dolgoznak a SWiSE-tanárok, akik a SWiSE intervenciókban részesülnek. Annak függvényében, hogy ők maguk milyen szakmai fejlődést mutatnak, és

hogyan viszik véghez a feladatukat, a megszerzett tudás továbbadását, eltérő hatást gyakorolnak a tanári közösségre. A tanári közösségben kialakul egy projekthez kapcsolódó attitűd (projekt értékelése) és remélhetőleg fejlődik a szakmai kompetencia, mely a tanórára gyakorol hatást. A tanórával kapcsolatban nem gyűjtöttünk adatokat, csak a tanulók, illetve a tanárok megítéléséből következtetünk erre.



4. ábra. A vizsgálati design

Hipotézisek

Jelen tanulmány középpontjában az a feltételezés áll, hogy az iskola jellemzői befolyásolják a projekthez kapcsolódó intervenciók hatékonyságát és ezzel együtt a projekt sikerét. Ezeket a feltételezett kapcsolatokat a következőképpen fogalmazhatjuk meg:

- Az iskolai szervezetre jellemző kooperáció, mely jelzi, hogy a tanárok mennyire szoktak hozzá ahhoz, hogy egymástól tanuljanak, vagy, hogy közösen tervezzenek pl. feladatokat, tanórát, stb., hatással van arra, hogy milyen mértékben terjed el az új oktatási gyakorlat. Egy tanári közösség, amelyiknek nagy gyakorlata van ebben, várhatóan gyorsabban kamatoztatja az új tudást. Konkrétan: a tanárok konstruktivista attitűdjének szintje összefügg az iskolai kooperáció szintjével.

- Az iskolai szervezetek működésében jelentős szerepet játszik az iskolai vezető. Az alkalmazott skála két dimenziót mér. Egyrészt azt, hogy milyen mértékben teszi lehetővé a vezető a tanári közösség döntésekben való részvételét: participatív vezetés. Másrészt azt, hogy milyen mértékben képes az igazgató a tanárokat motiválni az elvégzendő feladatokra: motiváló vezetés. Minél magasabb a participatív, illetve a motiváló vezetés szintje, annál pozitívabb változás észlelhető a SWiSE célok megvalósításában, konkrétan: a tanárok konstruktivista attitűdjében.
- Hasonló érvek alapján feltételezzük a változások transzferklímával való összefüggését. Egy szervezet, mely a változásokat elfogadja, természetesnek tekinti, nem próbálja azokat kivédeni, várhatóan pozitívabb változásokat ér el a SWiSE-célokat tekintve. Minél inkább kedvez a klíma a transzfernek, annál pozitívabb változás észlelhető a SWiSE célok megvalósításában, konkrétan: a tanárok konstruktivista attitűdjében.
- Azon tanári közösségek, melyek egy iskolafejlesztési programban résztvesznek, és elég időt áldoznak arra, hogy a projektben érintettek értelmes és értékes célokat fedezzenek fel, akkor ez a pozitív hozzáállás tükröződni fog a SWiSE célok megvalósításában. Konkrétan: a tanárok konstruktivista attitűdjében.

A vizsgálatban széleskörű adatfelvétel zajlott, mely teljes ismertetése, ezen tanulmány kereteit meghaladja. A vizsgálat szempontjából releváns skálákat a Módszerek fejezetben mutatjuk be.

Módszerek

Résztveők

A fent leírt SWiSE programban összesen négy időpontban történt meg a vizsgálni kívánt változók mérése.

A résztveők a projektben való részvétellel beleegyezésüket adták az értékelésben való részvételhez is. Ez egy online-kérdőív (Unipark software) négyszeri kitöltését jelentette. Az első mérésre a program és az iskolai év kezdetén került sor. A második mérés az iskolaév végén zajlott, míg a további két mérés egy, illetve két évvel később. Azaz a vizsgálatunk szempontjából releváns valamennyi változó a második mérési időponttól áll rendelkezésre. Minthogy a programban a legtöbb oktató a második mérési időpontban válaszolta meg a kérdőív itemeit, ezen mérés adatait használtuk az alapvető hipotéziseink vizsgálatához.

Vizsgálatunk résztvevője tehát a második mérési időpont 114 (61 férfi, 53 nő) úgynevezett SWiSE-tanára volt, akik 13 svájci kanton 58 különböző iskolájában töltöttek be multiplikátor funkciót a projekt folyamán.

Eszközök

Az alábbiakban azokat a skálákat ismertetjük, melyek vizsgálati kérdéseink megválaszolásához relevánsak. A skálák itemeit egy négyfokozatú skálán (egyáltalán nem igaz, inkább nem igaz, inkább igaz, teljesen igaz) ítélték meg a válaszadók. A skálaérték a skálát alkotó itemek értékeinek átlaga. A magasabb érték pozitívabb a program szempontjából

A *vezetői magatartás skála* (Koch, 2011) két alskálából tevődik össze. Az egyik arra irányul, hogy mennyire fontos a vezető számára az, hogy a dolgozók a döntésekben és egyéb aktivitásokban részt vállaljanak. A másik a vezetők aktiváló és motiváló törekvéseit helyezik a központba.

A *transzferklíma* (Klein-Hessling / Drössler, 2007; id. Jerusalem et al., 2009) azt méri, hogy mennyire nyitottak az iskolák a változásokkal kapcsolatban; hogyan viszonyul a tanári közösség és az iskolai vezetés új ötletekhez. A skálán elért magas pontszám innovatív klímát jelent, mely az iskolafejlesztési törekvéseket pozitívan befolyásolja.

A *munkával kapcsolatos bizalom* skála (Pröbstel, 2008) arra utal, hogy a tanárok mennyire bíznak tanártársaik szakmai tudásában. Az eddigi vizsgálatok arra utalnak, hogy ez előrejelezheti a kooperáció mértékét. Ha a bizalom hiányzik, akkor a kooperáció valószínűsége kicsi.

A *tanárok közötti kooperáció* skála (Gräsel, 2006) három alskálára bomlik: az *információcsere* a legkisebb erőfeszítéssel járó kooperációs forma, mely során mindenfajta elköteleződés nélkül információt, tanítási segédanyagokat bocsátanak a tanárok egymás számára. A második alskála a *szinkronizáció*, mely bizonyos elköteleződést feltételez a munkában: időpontok, tananyag egyeztetését, vagy olyan munkamegosztást, ahol a részfeladatokat mindenki önállóan végzi, de az eredmény mindenki számára rendelkezésre áll. A harmadik alskála a *kokonstrukció*, mely egy intenzív és egyidőben történő együttműködést jelent, ahol a felek egy közös „terméket” hoznak létre, mint pl. egy témához kapcsolódó hosszabb időszakra szóló óratervet. Az előzőekben kifejtettük, hogy mennyire fontos az iskolafejlesztésről, mint kollektív tevékenységről gondolkozni. Ebben az értelemben a tanári kooperáció központi tényező. Ezért a magas pontszámok, főként a harmadik alskálában, pozitív hatással van a projektre.

A *konstruktivista elveken alapuló tanítás* mérésére szolgáló skálát az aktuális vizsgálati célokra szerkesztette Koch, Sieber-Suter leírására támaszkodva. A program egyik fő célja volt a tanárok gondolkodásmódját és tanári munkáját ebbe az irányba befolyásolni, főként erre irányultak a program intervenciói (pl. Arnold, 2015; Glasersfeld, 1987; Siebert, 2005). Eszerint a tanár feladata, hogy segítse a tanulókat abban, hogy aktívan dolgozzák fel a tananyagot, mivel a tudás nem adható át, hanem mindenkinek meg kell alkotnia, aktívan kell létrehoznia azt. Ehhez a tanárnak a figyelmét a tananyagról és a saját magyarázatáról a diákokra kell irányítania és

diagnosztizálnia kell, hogy hol állnak a tanulók ebben a folyamatban. Ezzel kapcsolatban mind a tanároktól, mind a tanulóktól származó véleményt felmértük. Ez a skála célváltozónak tekinthető a vizsgálatban.

A *kutatást-felfedezést fejlesztő tanítás* mérésére szolgáló skála azt mérte, hogy mennyire érzik magukat a tanárok kompetensnek abban, hogy a tanulók képességeit ebbe az irányba fejlesszék. A konstruktivista elveken alapuló tanításhoz hasonlóan, ez is egy fontos célváltozónak tekinthető a vizsgálatban.

További négy skála a projekt által elért hatást vizsgálja a 2. mérési időponttól kezdve. Az első mérés idején a megkérdezettek nem rendelkeztek még a projekttel kapcsolatos tapasztalatokkal, ezért az első mérés során nem tudták volna megítélni a projekt hatását vizsgáló skálák itemeit. Ezen skálákat egy hasonló projekt (Berkemeyer, 2015) itemeinek a mintájára szerkesztettük.

A *multiplikátor hatás* skála a SWiSE tanárok transzfer tevékenységét hivatott mérni, pontosabban azt, hogy hogyan sikerül az intervenciókat a többi tanár számára is elérhetővé tenni, hogy az ötletekből ők is profitáljanak.

Egy skála a *projekt hatását* méri. Konkrétan azt, hogy milyen hatással van a projekt a tanórai munkára: Kipróbált-e a tanár a továbbképzésen ismertetett módszerek közül valamit?

A *projekt értékelése* skála azt méri, hogy mennyiben járul hozzá a projekt a szakmai fejlődéshez, vagy a tanulók támogatásához.

A *projekt hasznossága* skála olyan megállapításokat foglal magában, hogy mennyire tekintik a tanárok fontosnak a projektben való részvételt.

A *projekt megvalósításának mértéke*: Ez a skála olyan állításokat tartalmaz, melyek arra utalnak, hogy milyen mértékben sikerült a projekt céljait elérni.

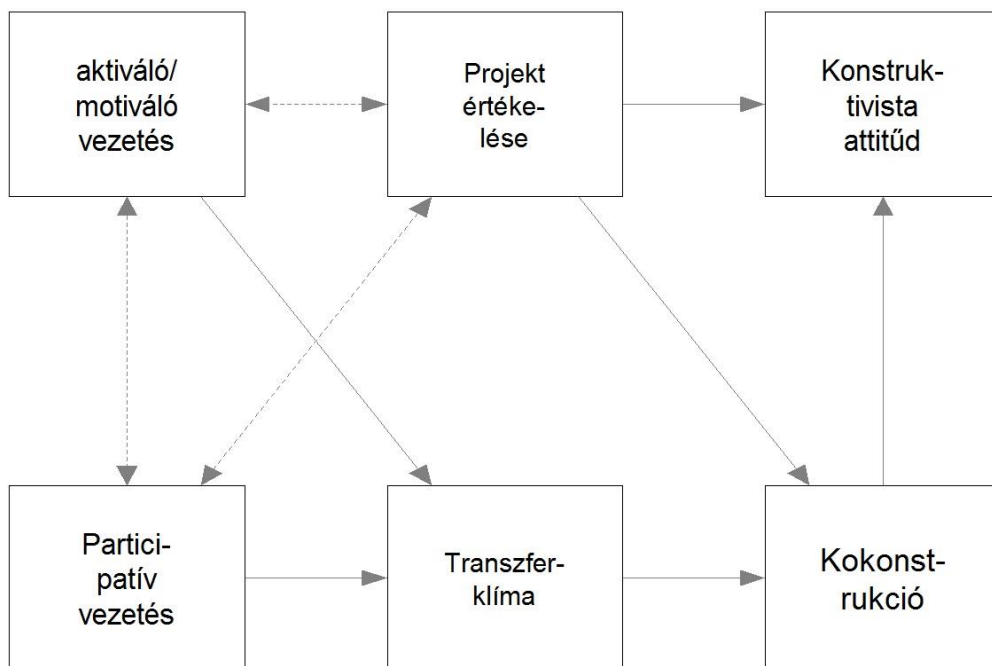
Az itt röviden bemutatott skálák leíró statisztikái az 2. táblázatban láthatók.

Eredmények

A korábban megfogalmazottaknak megfelelően a vizsgálat legfőbb célváltozója a tanárok konstruktivista attitűdje volt. Hipotéziseink alapján a tanárok konstruktivista attitűdjére hatással lesz a vezetői magatartás (aktiváló/motiváló, illetve partícipatív vezetés), a transzferklíma, a kooperáció (annak is leginkább a kokonstrukció alskálája), valamint a projekt értékelése.

A változók közötti kapcsolatokat strukturális egyenletekkel történő modellezéssel, pontosabban útmodellekkel (pl. Münnich és Hidegkuti, 2012) vizsgáltuk. A releváns változók között feltételezett kapcsolatrendszer megjelenítő alapmodell az 5. ábrán látható. A modell alapján az aktiváló/motiváló és a partícipatív vezetői magatartás hatással lesz az iskolai transzferklímára, ami pedig befolyásolja a kooperációt (a kokonstrukciót). A

kokonstrukciót szintén meghatározza a projekt értékelése. Végül a végső célváltozót, a konstruktivista attitűdöt a kooperáció (kokonstrukció) és a projekt értékelése befolyásolja. Az 5. ábrán bemutatott útmodellt az R statisztikai szoftver (R Core Team, 2015) *lavaan* csomagjának (Rosseel, 2012) segítségével illesztettük a mintánkban szereplő tanárok adataira. A modell illeszkedési mutatói ($\chi^2(6) = 9,941$, n.s; RMSEA = 0,077, SRMR = 0,067), bár nem rosszak, de látható, hogy van még lehetőség a modell javítására.



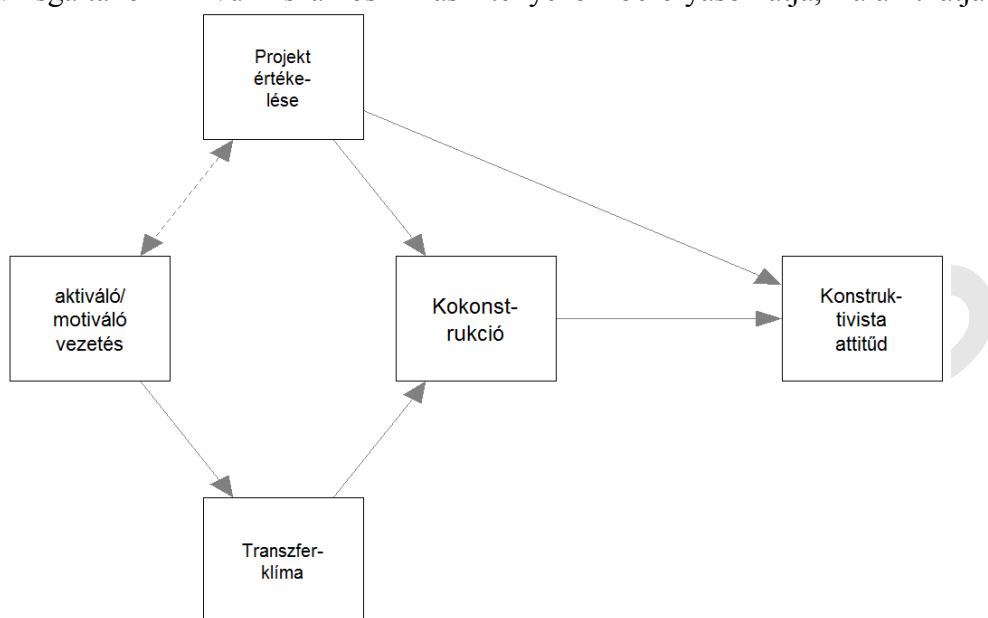
5. ábra. A változók között feltételezett kapcsolatrendszer megjelenítő útmodell

A 6. ábrán bemutatott második modellünkben a kiinduló modellhez képest kihagytuk a participatív vezetést, mivel ez nagyfokú együttjárást mutat az aktiváló/motiváló vezetéssel. Az így kapott, kicsit egyszerűsített, modellünk illeszkedése már megfelelő ($\chi^2(4) = 2,507$, n.s; RMSEA = 0,000, SRMR = 0,035). Az útmodell becsült szignifikáns standardizált együtthatói a 7. ábrán láthatók.

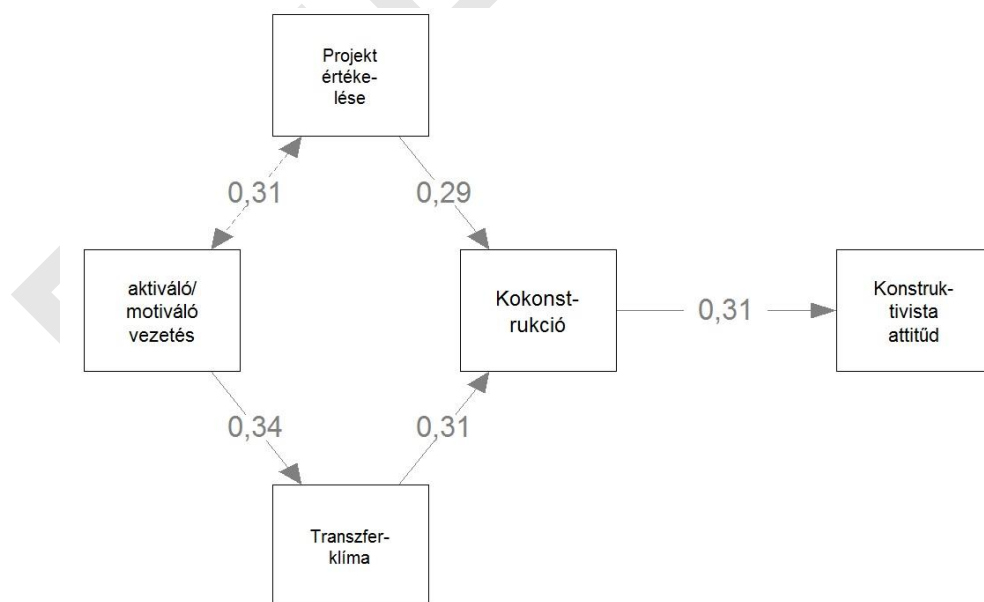
Az egyszerűsített útmodell 7. ábrán feltüntetett szignifikáns kapcsolatait megvizsgálva látható, hogy a program értékelése feltevésünkkel szemben közvetlenül nem, csak közvetetten hat a vizsgálat végső célváltozójára, a konstruktivista attitűdre.

A modell értékelése kapcsán fontos még, hogy az endogén változók standardizált reziduális varianciája meglehetősen magas, vagyis a magyarázott variancia alacsony (a transzferklíma, kooperáció (kokonstrukció), illetve

konstruktivista attitűd esetében rendre 0,11, 0,20, 0,10). Ez az eredmény nem meglepő, hiszen könnyen belátható, hogy a konstruktivista attitűdöt az általunk vizsgáltakon kívül számos más tényező befolyásolhatja, alakíthatja.



6. ábra. Az egyszerűsített útmodell ábrázolása



7. ábra. Az egyszerűsített útmodell szignifikáns standardizált együtthatói

2. táblázat: Az első és utolsó mérés között szignifikáns különbséget mutató változók

Skála	Átlag (SD) első mérés	Átlag (SD) utolsó mérés	átlagok különbsége	t	df	p	
Participatív vezetés	2,89 (0,32)	3,15 (0,59)					
Aktiváló/motiváló vezetés	3,08 (0,55)	3,06 (0,58)					
Transzferklíma	2,78 (0,28)	2,98 (0,38)					
Munkával kapcsolatos bizalom	3,53 (0,48)	3,52 (0,46)					
Konstruktivistista elveken alapuló tanítás	3,10 (0,39)	3,26 (0,38)	0,22	6,06	71	0,000	***
Kutatást-felfedezést fejlesztő tanítás	2,41 (0,24)	3,41 (0,45)	0,33	6,89	71	0,000	***
Tanárok közötti kooperáció (kokonstukció)	2,46 (0,65)	2,71 (0,68)	0,39	5,08	70	0,000	***
Hatása a projektnek	2,78 (0,43)	3,00 (0,41)	0,27	5,56	71	0,000	***
Projekt értékelése	3,03 (0,48)	3,22 (0,54)	0,15	3,14	72	0,002	**
Projekt hasznossága	3,15 (0,52)	3,27 (0,49)	0,10	2,09	72	0,041	*
Multiplikátor hatás	2,69 (0,62)	2,83 (0,50)	0,12	2,00	73	0,049	*

Szignifikancia kódok: *: $p < ,05$; **: $p < ,01$; ***: $p < ,001$

A változók közötti összefüggésrendszer vizsgálata mellett az is fontos kérdés a program szempontjából, hogy a program előrehaladtával hogyan változnak az egyes változók értékei. Ennek a kérdésnek a vizsgálata során, minden változó esetén, a változó első mérése és az utolsó mérési időpont közötti változást értékeltük. A vizsgálatban releváns változók esetében a várt eredményeket kaptuk, azaz a változók átlagos értéke a változó első és utolsó mérése között nőtt, ami a program hatásosságát igazolja. (Az 1. táblázatban feltüntetett „átlagok különbsége” értékek eltérhetnek az első és utolsó mérés átlagának különbségétől, mert az elemzések (páros t-próba) során csak

azoknak a vizsgálati személyeknek az adatait használtuk, akiknek mindkét időpontban volt adatuk.) Nem minden változó esetén volt változás az átlagokban, de ez nem is várható, hiszen a programnak nem volt célja például a vezetői magatartás megváltoztatása, így nem meglepő módon például ezen változók esetén nem is találtunk statisztikailag számottevő különbséget az első és utolsó mérések eredményei között. A szignifikáns változásokat a 2. táblázatban foglaltuk össze.

MEGVITATÁS

A tanulmányt egy tanártól származó idézettel indítottuk, mely illusztrálta azt a nézetet, miszerint az iskolafejlesztés nem igazán közkedvelt, járulékos része az iskolai munkának, melynek a tanórai munkához nincs köze. Ilyen értelemben mint fölösleges terhet élik meg a tanárok. Saját tapasztalataink és tudásunk szerint ez a szemlélet nemcsak hibás, hanem káros is, mert gátolja a szükségszerű újítások sikerét.

Az innováció szerves része a mindennapjainknak, az iskolai munkának is. Ha elfogadjuk azt az alapfeltevést, hogy a „jó” megoldás nem létezik, hanem csak a problémához többé-kevésbé illeszkedő megoldás (Weick és Quinn, 1999), akkor a változásokat nem kell szükségszerűen megindokolni, hanem elegendő a környezeti változásokra felhívni a figyelmet, melyek a szervezeti változtatás szükségszerűségét maguk után vonják (Luttenberg, 2013). Ugyanez az érvrendszer arra is felhívja a figyelmünket, hogy kész megoldás nem létezik, hanem azt ki kell dolgozni. Ez az iskolafejlesztés feladata. Sikeres iskolák kapacitást fejlesztettek ki arra, hogy a helyzeti kihíváshoz illeszkedő stratégiát dolgozzanak ki, ezen intézmények permanens iskolafejlesztést folytatnak (Hargreaves, 2011; Stoll, 2009).

Az evaluációs modellel összhangban azt a nézetet képviseljük, hogy az iskola jellemvonásai erős mértékben meghatározóak abban, hogy milyen változások érhetőek el egy program keretein belül. Egy oktatásfejlesztő program példáján jártuk körül azt a kérdést, hogy miért fontos az oktatásfejlesztő programokat iskolafejlesztés keretébe ágyazni, és hogyan valósultak meg ezek az elvek a SWiSE-program keretében.

Az eredmények két csoportra oszthatóak egyrészt megvizsgáltuk, hogy melyik változók mutatnak szignifikáns növekedést a vizsgálat első és utolsó mérési időpontjában. Ezek a változók a következők voltak:

- Konstruktivistista elveken alapuló tanítás
- Kutatást-felfedezést fejlesztő tanítás
- Kokonstrukció a tanárok közötti kooperáción belül
- A projekt hatásának megítélése
- A projekt értékelése
- Multiplikátor hatás

– Projekt hasznosságának az észlelése

Azt mondhatjuk tehát, hogy a célváltozók a tanárok szintjén az elvárt irányban változtak. Hogyha a második időpontban a változók közötti viszonyokat közelebbről megvizsgáljuk, akkor további érdekes megállapításokat tehetünk.

Az aktiváló-motiváló vezetői magatartás két változóra van hatással, a munkahelyi klímára és a projekt értékelésre. Egy vezető, aki motiválja és aktiválja a csapatot, az nem csak a konkrét helyzetben hat, hanem egy változásokat pozitívan értékelő munkahelyi klímát alakít ki, mely általános és más, jövőbeli változásokra is hatással van.

Az aktiváló-motiváló vezetői magatartás ugyanakkor a projekt értékelését is befolyásolja. Minél erőteljesebb az aktiváló-motiváló vezetés, annál pozitívabban értékeli a csapat a projektet. Ez az eredmény megerősíti azokat a kutatási eredményeket, melyek a vezetés aktív szerepét hangsúlyozzák az iskolafejlesztésben (Hallinger, 2010; Hallinger és Murphy 1985). Úgy tűnik, hogy a jó stratégia, helyzetanalízis, tervezés ehhez nem elég, szükség van arra is, hogy a vezető aktívan része legyen a folyamatoknak és aktivitásra buzdítsa a tanári kart is (Robinson et al., 2008). Érdekes, hogy a modell szerint a projekt értékelése visszahat a vezetői magatartásra, tehát ez a két változó kölcsönösen erősíti egymást.

Az iskolafejlesztéssel teljesen egybecseng az az eredmény, hogy mindkét tényező, a transzferklíma és a projekt értékelése, növeli a kokonstrukció mértékét. Ha a projekt magas szintű elfogadottságnak örvend, illetve, ha az iskola pozitívan áll a változásokhoz, akkor ennek hatására növekszik az intenzív kooperáció mértéke, mely több mint egyszerű információ, vagy tanítási segédanyagok cseréje, sőt a munkamegosztás szintjén is túllép. Ahhoz, hogy közös eredmény álljon elő elengedhetetlen, hogy a tanárok megvitassák egymással álláspontjukat, ami hozzájárul ahhoz, hogy a legfontosabb célváltozó, a konstruktivista elveken alapuló tanítás az iskolán belül elterjedjen és megerősödjön. Ez az eredmény alátámasztja azt az érvelésünket, hogy az iskolafejlesztés kollektív természetű.

Ahogy említettük a SWiSE-program értékelése egy nagyobb, átfogó vizsgálat, melynek itt csak egy részét ismertettük (Koch et al., 2016). Jelen tanulmány azon vizsgálatok közé sorolható, mely az iskolai változók tanári munkára gyakorolt hatását kísérel meg nyomon követni. Az eredmények ígéretesek, bár fontos megjegyezni, hogy a modell a varianciának viszonylag kis részét magyarázza, ami az oktatásban végzett vizsgálatok esetén nem meglepő a helyzet komplexitását tekintve.

IRODALOMJEGYZÉK

- Bundesamt für Statistik (2014). *Berufs- und Studienfachwahl*. letöltve: http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/20/05/blank/key/gleichstellung_und/eintritte_in_berufsbildungen.html
- Berkemeyer, N. (2015). *Netzwerkbaasierte Unterrichtsentwicklung : Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt "Schulen im Team"* (Vol. Bd. 7): Münster : Waxmann.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Bush, T., Glover, D. (2012). Distributed leadership in action: leading high-performing leadership teams in English schools. *School Leadership & Management*, 32(1), 21–36.
- Conway, J., Andrews, D. (2015). A school wide approach to leading pedagogical enhancement: An Australian perspective. *Journal of Educational Change*, 16, 1–25. doi: 10.1007/s10833-015-9258-0
- Creemers, B. P. M., Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness. A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.
- Crowther, F., Andrews, D., Morgan, A., O'Neill, S. (2012). Hitting the bullseye of school improvement: The IDEAS Project at work in a successful school system. *Leading and Managing*, 18(2), 1–33.
- Day, C., Leithwood, K., Sammons, P. (2008). What we have learned, what we need to know more about. *School Leadership and Management*, 28(1), 83–96.
- Diethelm Werder, B., Zala-Mező, E., Totter, A. (megjelenés alatt). Lehrpersonen als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren im Projekt SWiSE: Herausforderungen im Transferprozess. In A. F. Koch, I. Felchlin, P. Labudde (Eds.), *Ergebnisse aus der Evaluation von SWiSE*.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational leadership*, 37(1), 15–24.
- Glasersfeld, E. (1987). *The construction of knowledge: Contributions of conceptual semantics*. Seaside, CA: Intersystems Publications.
- Gräsel, C., Pröbstel, C., Freienberg, J., Parchmann, I. (2006). Anregung zur Kooperation von Lehrkräften im Rahmen von Fortbildungen. In M. Prenzel, L. Allolio-Näcke (Eds.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (pp. 310–329). Münster: Waxmann.
- Hallinger, P. (2010). Developing instructional leadership. In B. Davies, M. Brundrett (Eds.), *Developing successful leadership* (pp. 61–76). Dodrecht: Springer.

- Hallinger, P., Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217–247.
- Hargreaves, D. H. (2011). System redesign for system capacity building. *Journal of Educational Administration*, 49(6), 685–700.
- Harris, A. (2009). Distributed Leadership: What we know. In A. Harris (Ed.), *Distributed Leadership, Different Perspectives* (pp. 11–21). Dordrecht: Springer.
- Harris, A. (2010). Leading system transformation. *School Leadership and Management*, 30(3), 197–207.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Abingdon: Routledge.
- Heinrich, M., Altrichter, H. (2008). Schulentwicklung und Profession. Der Einfluss von Initiativen zur Modernisierung der Schule auf die Lehrerverberuf. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich, R.-T. Kramer (Eds.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (pp. 205–221). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hipp, K. K., Huffman, J. B., Pankake, A. M., Olivier, D. F. (2008). Sustaining professional learning communities: Case studies. *Journal of Educational Change*, 9(2), 173–195.
- Jerusalem, M., Drössler, S., Kleine, D., Klein-Hessling, J., Mittag, W., Röder, B. (2009). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin - Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie.
- Koch, S. (2011). Wo interagieren Führung und Organisation? Eine quantitative Analyse des Bedingungs- bzw. Wirkungsgefüges von Schulleitung. In S. M. Weber, M. Göhlich, C. Schiersmann, A. Schröer (Eds.), *Organisation und führung* (pp. 55–65). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Koch, A. F., Felchlin, I., Labbude, P. (Eds.). (megjelenés alatt). *Ergebnisse aus der Evaluation von SWiSE*.
- Leithwood, K., Harris, A., Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42. doi: 10.1080/13632430701800060
- Leithwood, K., Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Inquiry*. New York: John Wiley.
- Luttenberg, J., Carpay, T., Veugelers, W. (2013). Educational reform as a dynamic system of problems and solutions: Towards an analytic

- instrument. *Journal of Educational Change*, 14(3), 335–352. doi: 10.1007/s10833-012-9196-z
- Münnich, Á., Hidegkuti, I. (2012). Strukturális egyenletek modelljei: Oksági viszonyok és komplex elméletek vizsgálata pszichológiai kutatásokban. *Alkalmazott Pszichológia*, 12, 77–102.
- Pröbstel, C. H. (2008). *Lehrerkooperation und die Umsetzung von Innovationen. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrkräften aus Perspektive der Bildungsforschung und der Arbeits- und Organisationspsychologie*. Berlin: Logos Verlag.
- R Core Team (2015). *R: A language and environment for statistical computing*. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing.
- Robert Bosch Stiftung (2015). *Der Deutsche Schulpreis. Die Preisträger 2015*. Stuttgart: Szerző. letöltve: http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Broschuere_Deutscher_Schulpreis_2015.pdf
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. doi: 10.1177/0013161x08321509
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36.
- Rutter, M., Maughan, B. (2002). School effectiveness findings 1979–2002. *Journal of School Psychology*, 40(6), 451-475.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Josey-Bass.
- Spillane, J. P., Camburn, E. M., Pustejovsky, J., Stitzel Pareja, A., Lewis, G. (2009). Taking a distributed perspective in studying school leadership and management: The challenge of study operations. In A. Harris (Ed.), *Distributed leadership, Different perspectives* (pp. 47–80). Dordrecht: Springer.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387–431.
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 115–127.
- Taylor, M., Goeke, J., Klein, E., Onore, C., Geist, K. (2011). Changing leadership: Teachers lead the way for schools that learn. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 920–929.
- Taylor, M., Yates, A., Meyer, L. H., Kinsella, P. (2011). Teacher professional leadership in support of teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 85–94.

- Terhart, E. (2015). Theorie der Unterrichtsentwicklung: Inspektion einer Lehrstelle. In H.-G. Rolff (Ed.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (pp. 62–77). Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Timperley, H. (2011). Knowledge and the leadership of learning. *Leadership and Policy in Schools*, 10(2), 145–170.
- Tyack, D., Tobin, W. (1994). The „grammar“ of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453–479.
- Weick, K. E., Quinn, R. E. (1999). Organizational change and development. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 361–386. doi:10.1146/annurev.psych.50.1.361
- Zala-Mező, E., Totter, A., Diethelm Werder, B. (megjelenés alatt). SWiSE als Schul- und Unterrichtsentwicklung: Steuerung der schulinterne Entwicklungsprozesse durch das Projekt. In A. F. Koch, I. Felchlin, P. Labbude (Eds.), *Ergebnisse aus der Evaluation von SWiSE*.

A HUMOROS REKLÁMOK ALKATEGÓRIÁI ÉS KÖZVETETT HATÁSOSSÁGUK

BABINSZKI Emese–BALÁZS Katalin
Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet
E-mail: babiszki.emese@gmail.com

ÖSSZEFOGLALÓ

Háttér és célkitűzések: A tanulmány célja a humoros reklámok kategóriáinak empirikus alapon történő elkülönítése és azok főbb jellemzőinek feltárása. Elméleti kiindulópontja a reklámok kategorizációira vonatkozó tapasztalatok (Goldenberg, Mazursky és Solomon, 1999; Goldenberg, Mazursky, 2008; McQuarrie és Mick, 2003), illetve a humoros reklámok korábbi csoportosításai (pl. Kelly és Solomon, 1975; Weinberger és Gulas, 1992).

Módszer: A kategóriarendszer kialakításának fontos részét képezték a laikus véleményeket feltáró kvalitatív elővizsgálatok. A fővizsgálat ingeranyagának kialakítását kérdőíves elővizsgálat segítette. A kérdőíves fővizsgálat célja a kategóriarendszer empirikus ellenőrzése, és a kategóriák tulajdonságainak feltárása volt. A fővizsgálat során a vizsgálati személyek 17 reklámot értékelték 13 szempont alapján. Továbbá egy felidézési feladattal, és szekunder adatelemzéssel a reklámok közvetett hatásvizsgálatára is sor került.

Eredmények: A fővizsgálatban 138 résztvevő vett részt. A reklámok megítélésein alapuló hierarchikus klaszteranalízis alapján az eredeti kategóriarendszer módosult. Négy humoros reklámkategória különül el: túlzás; aranyos; fiatalos/trendi; és tabukat feszegető. A túlzás kategória jellemző tulajdonsága a valószerűtlenség, illetve kismértékben morbid és irritáló is. A túlzás kategória reklámjait gyakran idézték fel a résztvevők. Az aranyos kategória reklámjai valószerűtlenek, és aranyosak, ezek átlagos felidézése a leggyakoribb. A fiatalos-trendi kategória reklámjai széles körben ismert márkaneveket jelenítenek meg valóságos képi világgal, ugyanakkor újszerűség jellemzi őket. A tabukat feszegető kategória főbb jellemezői a polgárpukkasztó mivoltuk és a morbidság.

Következtetések: A humoros reklámok új kategóriarendszere került meghatározásra.

Kulcsszavak: humoros reklám, kategorizáció, reklámhatás

BEVEZETÉS

A humoros reklámok típusainak és az egyes típusok hatásosságának jelenleg nincs a szakirodalomban egységesen elfogadott, empirikusan

alátámasztott rendszere. Jelen tanulmány célja a humoros reklámok empirikusan megalapozott kategóriarendszerének kialakítása.

A figyelem felhívásának gyakori eszköze a reklámokban megjelenő humor, mely pozitív érzéseket vált ki a befogadóból, aminek hatása ideális esetben rövidtávon a figyelem, középtávon a pozitívabb attitűd, hosszútávon pedig a reklámüzenetnek megfelelő viselkedés (pl. Sas, 2005).

Az utóbbi évtizedekben számos tanulmány, modell született a humor meggyőzésben játszott szerepéről, a hatásosságáról, az azt befolyásoló tényezőkről (pl. Alden, Mukherjee, és Hoyer, 2000; Raskin, 1985; Suls, 1983). Azonban kevés olyan kutatás született, ami a humoros reklámok kategorizációjával foglalkozna (ilyen pl. Catanescu és Tom, 2001; Kelly és Solomon, 1975).

Jelen vizsgálat célja éppen ezért a humoros reklámok kategóriáján belüli kisebb kategóriák, illetve ezek jellemző tulajdonságainak feltárása nyomtatott reklámok esetén. A humoros reklámkategóriák tulajdonságait vizsgáló kvantitatív vizsgálatot kvalitatív megkérdezés előzi meg. Így a kategóriarendszer integrálja a laikus reprezentációkat, illetve korábbi elméleteket.

REKLÁMHATÁSOSSÁG

A reklámok hatásosságának mérése általában többfajta mérőeszkővel történik (Mehta és Purvis, 1994). Ezek az eszközök közvetlenül vagy közvetett módon igyekeznek felmérni, hogy a meggyőző üzenet milyen irányba módosította a befogadók attitűdjét és milyen mértékben tette azt. Ilyen eszközök például a reklám szabad felidézése, a reklám felismerése, a márka rangsorolása, vásárlási hajlandóság vagy annak felmérése, hogy mennyire tetszik a befogadóknak az adott reklám (Mehta és Purvis, 1994, 14. old.).

A reklám hatásossága számos tényezőtől függ, például attól, hogy perifériás vagy centrális úton dolgozzunk azt fel (Petty és Cacioppo, 1986). Amennyiben a befogadó erőfeszítést tesz, és centrális úton dolgozza fel az üzenetet, akkor a termékről és a márkáról szóló információk, ha pedig perifériás feldolgozás történik, a reklám tulajdonságai befolyásolják elsősorban attitűdjét (Mehta és Purvis, 1994). A centrális úton ható attitűdváltozás tartósabb (Petty és Cacioppo, 1986). További számos befolyásoló egyéni jellemző hat, mint például a befogadó előzetes tudása és tapasztalata a reklámok témakörében (West, Kover és Caruana, 2008).

A reklámok hatásvizsgálatának egyik lépése lehet a reklám és üzenetének elemzése alapján a reklámok csoportosítása (pl.: Goldenberg, Mazursky és Solomon, 1999; McQuarrie és Mick, 2003). A séma- vagy típuselméletek a gyakorlati szakemberek munkáját is segítik abban, hogy minél hatásosabb, ugyanakkor az üzenethez és a termék imázsához illeszkedő reklámokat alkossanak.

HUMOROS REKLÁMOK

Weinberger és Spots (1989) szerint az amerikai reklámok mintegy 24%-ban megjelenik a humor, mint meggyőző eszköz. A humor hatására vonatkozó eredmények ellentmondásosak (pl. Eisend, 2009), mégis gyakorisága és elterjedtsége alapján hatásossága valószínűsíthető (Alden, Hoyer, és Lee, 1993). Catanescu és Tom (2001) úgy fogalmaznak, hogy a humoros reklámok típusai az eddigi kutatásokban elhanyagolt területnek számítanak. Weinberger és Gulas (1992) humorról szóló összefoglaló tanulmányukban pedig rámutatnak a területen született elméletek integrációjának hiányára.

Goldstein és McGhee (1972) tartalmi kategóriái szerint az agresszív, a szexuális, és a nonszensz kategóriába minden humoros reklám besorolható. Kelly és Solomon (1975) hét csoportját különítette el a humoros reklámoknak: szóvicc vagy nyelvi játék, bagatellizálás, egyszerű vicc, groteszk, szatíra, ironia, illetve humoros szándék. Ám ezek a csoportosítások több mint három évtizede születtek, így érvényességük napjainkban kétséges.

Egy újabb kategorizáció Catanescu és Tom (2001) munkája, akik a televíziós és a magazinokban megjelenő print reklámok humor típusaival foglalkoztak. Rieck 1997-ben összeállított listáját két humor fajtával egészítették ki, így kutatásukban a humor hét típusával dolgoztak, ezek a következők voltak: összehasonlítás, megszemélyesítés, túlzás, nyelvi vicc/játék, szarkazmus, örültség, meglepetés (Catanescu és Tom, 2001). Vizsgálatukban a kutatócsoport tagjai több mint 600 reklámot kategorizáltak.

Egy korábbi vizsgálatunk az aranyos és humoros reklámok viszonyrendszerét tárta fel (Babinszki, Balázs és Hidegkuti, in press). Közöttük a szívmengető elemek teremtenek kapcsolatot, melyek minkét típusban megjelennek (Aaker, Stayman és Hagerty, 1986; Alden, Mukherjee és Hoyer, 2000). A válaszadók értékelései alapján az aranyos reklámok kiemelkedően hatékonyak több változót (pl.: meggyőző erő, figyelemfelkeltés) tekintve, ami a kategória specifikusságát jelzi. Ennek ellenére nem különíthetők jól el a vizsgált humoros kategóriába tartozó reklámoktól, azaz úgy tűnik, hogy az aranyos reklámok is a humoros reklámok csoportjába sorolhatók.

A humoros reklámok kategorizációjának tehát számos fajtája létezik ugyan, de empirikus alapú integrációjuk nem jelenik meg a szakirodalomban. Az elméleti megosztottság nehezíti teszi a témában való eligazodást, pedig ahogy Catanescu és Tom (2001) kiemelik a humor típusának megválasztása igen fontos lehet a kampány sikeressége szempontjából. Jelen vizsgálat célja potenciális humoros reklámkategóriák elkülönítése a befogadók megítélése alapján.

ELŐVIZSGÁLATOK

A laikus vélemények, reprezentációk feltárása több lépéses elővizsgálatot igényelt, mely után kialakítása került a fővizsgálat alapjául szolgáló kategóriastruktúra.

Egyéni interjúk

Első lépésben hét fiattal készült félig strukturált interjú, melyben az interjúalany feladata az volt, hogy nevezzen meg minél több humorfajtát, amit látott már reklámokban megjeleníteni. Röviden érvelniük is kellett a megnevezett kategória létjogosultságáról, és példával is alátámaszthatták véleményüket. Az interjúk anyagát tartalomelemezve, kilenc kategória került azonosításra: Irónia, önirónia (1), Szóvicc (2), Paródia, kigúnyolás (3), Abszurd, fárasztó (4), Fekete humor (5), Anekdota (6), Szlogenszerű (7), Aranyos (8), Erotikus, Obszcén (9), Aktualitásokra reagáló (10), Reflektív, vagy más reklámra utaló (11).

Az utolsó két kategória különvált a többitől, hiszen megértésükhöz mindenképpen szükség van a személy részéről valamilyen előzetes tudásra. E sajátosságuk bonyolulttá és esetlegessé teszi vizsgálatukat, így jelen vizsgálatnak nem képezték anyagát.

A laikus vélemények és a korábbi kategóriarendszerek (Goldenberg, Mazursky, Solomon, 1999; Kelly és Solomon, 1975) összevetéséből és integrációjából létrejött egy 5x2-es kategorizációs mátrix, melyben öt tartalmi kategória jelenik meg és két strukturális kategória (Weinberger és Gulas, 1992). Az öt tartalmi kategória a reklám fő motívumait jelöli, míg a két strukturális kategória azt, hogy milyen ingerek szükségesek a reklám megértéséhez, a humorválaszhoz: vizuális, verbális, vizuális és verbális. A továbbiakban a tartalmi kategóriák definiálása történik meg, illusztrációként a fővizsgálat ingereit használva.



1. ábra. Hotwheels reklám

A gyengéd, aranyos kategóriába olyan reklámok tartoznak, melyek aranyos, kedves, szívmelengető elemeket alkalmaznak (1. ábra).

Az abszurd, megbotránkoztató kategóriába tartozó reklámok olyan képeket vagy szövegeket alkalmaznak a humor megteremtéséhez, amelyek valamilyen tabut feszegetnek például: undort keltenek, szexuális jellegűek, naturalisták, fekete humort alkalmaznak (2. ábra).



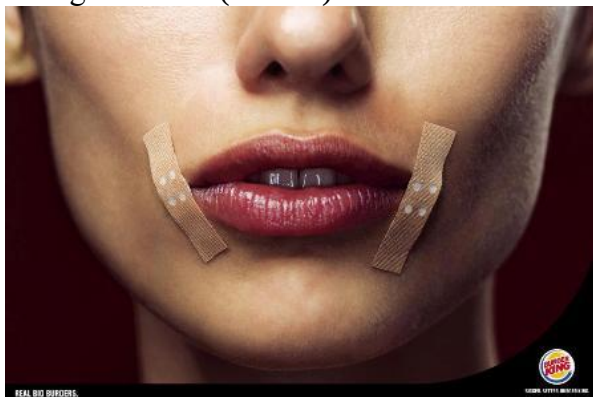
2. ábra. Casa dos Vinos reklámja, „Egy jó bor mindenhez passzol”

A kifigurázó, parodisztikus reklámok egy helyzetet, egy szereplőt, egy terméket vagy akár egy márkát is humorossá tehetnek azzal, hogy komikusan ábrázolják és/vagy kommentálják (3. ábra, a felirat: „Új dizájn, új kényelem. Változás a kedvedért”).



3. ábra. Campanile reklám, „Új dizájn, új kényelem. Változás a kedvedért.”

A túlzás kategória reklámjaiban vagy a termék, de még gyakrabban a termék hatása jelenik meg eltúlozva (4. ábra).



4. ábra. Burger King reklám (Felirat: Igazán nagy hamburgerek.)

A gondolkodást igénylő kategória reklámjai olyan képi és szöveges üzenetet jelenítenek meg, amik nem kódolhatóak automatikusan. A humorválasz kiváltásához a megszokottnál nagyobb mértékű mentális erőfeszítést kell a befogadónak tennie (5. ábra).



5. ábra. Norris könyvruház reklám (Felirat: Facebook függő. Kapcsolj ki egy könyvvel)

Ezeket és ezekhez hasonló reklámokat értékelték az elővizsgálatok résztvevői. Az interjúk tartalomelemzését és a vizsgálati elrendezés meghatározását követően két ellenőrző vizsgálat történt. Kettős céljuk volt: egyrészt a kategóriák létjogosultságának, az 5x2-es felosztás helyességének; másrészt a kiválasztott reklámok megfelelő besorolásának vizsgálatára irányultak.

Kérdőíves és fókuszcsoporthoz elővizsgálatok

A két ellenőrző vizsgálatból az egyik online kérdőív formájában jutott el 31 résztvevőhöz (10 férfi, 21 nő, életkoruk: $M=24,93$, $SD=7,47$). Az internetes kérdőív során egy-egy válaszadónak 19 reklámot kellett értékelnie, melyek közül 10 humoros és 9 semleges volt. A kérdőív négy változatban készült el, így vált lehetővé a 40 reklám értékelése.

Két fókuszcsoporthoz interjúra a Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézetében került sor. Az első fókuszcsoporthoz tíz fő, míg a másodikban tizenegy fő értékelte a reklámokat (összesen: 3 férfi, 18 nő, életkoruk: $M=21$, $SD=1,79$). A résztvevők másodéves pszichológus hallgatók voltak. A résztvevők kétszer nézhették végig egy kivétítőn a 40 reklámot. Az egyes reklámok kivétítése közben volt idő az értékelésre. A csoport az önálló besorolás után közös megegyezéssel besorolta a 40 reklámot az öt tartalmi és a két strukturális kategóriába.

Az elővizsgálatok összesített eredményei határozták meg a végső ingeranyagot; támpontot nyújtottak a változók megfogalmazásához. Ugyanakkor a vizuális–verbális megítélés hiábavalóságát demonstrálták. Az elővizsgálat során tapasztalt értelmezési problémák miatt a vizuális és verbális elkülönítés nem került a fővizsgálat fókuszába.

FŐVIZSGÁLAT

Az elővizsgálat eredményeit és tanulságait figyelembe véve került kialakításra a fővizsgálat. A fővizsgálat elsődleges célja az volt, hogy az interjúk és az elméletek alapján megnevezett kategóriákat elkülönítse egymástól jellemző tulajdonságaik feltárásával. A vizsgálat változói tehát olyan tulajdonságok lettek, melyek feltételezhetően eltérő mértékben jellemzőek az egyes kategóriákra. A kategóriák struktúrájának feltárásán túl, azok hatásosságának közvetett mérésére is kiterjedt a vizsgálat. A kérdőív végén megjelenő felidézési feladat ragadja meg a hatásosságot; illetve szekunder adatok alapján, a reklámok szakértői körben mutatott kedveltsége is.

Módszer

A fővizsgálatban résztvevő személyek 17 reklámot (a felhasznált reklámok forrását a prezentáció sorrendjében az 1. mellékletben tüntetjük fel) értékelték egy online felületen. A reklámokból három-három képviselte az öt tartalmi kategóriát (az elővizsgálati személyek többségének besorolása alapján), és két semleges reklám (hatodik és tizenkettedik) kontrollként szerepelt. A reklámokat a személyek egyesével nézhették meg, értékelhették. Az értékelés 13 kérdés

mentén történt, hétfokú Likert- skála segítségével. A kérdések a következők voltak:

1. Mennyire újszerű ez a reklám? (1- Egyáltalán nem újszerű; 7- Nagyon újszerű)
2. Kiváltott-e erős pozitív érzéseket ez a reklám? (1- Egyáltalán nem váltott ki pozitív érzéseket; 7- Nagyon erős pozitív érzéseket váltott ki)
3. Kiváltott-e erős negatív érzéseket ez a reklám? (1- Egyáltalán nem váltott ki negatív érzéseket; 7- Nagyon erős negatív érzéseket váltott ki)
4. Valószerűtlen-e ez a reklám? (1- Egyáltalán nem valószerűtlen; 7- Nagyon valószerűtlen)
5. Aranyos-e ez a reklám? (1- Egyáltalán nem aranyos; 7- Nagyon aranyos)
6. Volt-e olyan érzése, hogy megfejtette ezt a reklámot? (1- Egyáltalán nem volt ilyen érzésem; 7- Igen, volt ilyen érzésem)
7. Humoros-e ez a reklám? (1- Egyáltalán nem humoros; 7- Nagyon humoros)
8. Mennyire tipikus ez a reklám? (1- Egyáltalán nem tipikus; 7- Nagyon tipikus)
9. Becsmérlő-e ez a reklám? (1- Egyáltalán nem becsmérlő; 7- Nagyon becsmérlő)
10. Morbid-e ez a reklám? (1- Egyáltalán nem morbid; 7- Nagyon morbid)
11. Polgárpukkasztó-e ez a reklám? (1- Egyáltalán nem polgárpukkasztó; 7- Nagyon polgárpukkasztó)
12. Irritáló-e ez a reklám? (1- Egyáltalán nem irritáló; 7- Nagyon irritáló)
13. Egyértelmű-e ez a reklám? (1- Egyáltalán nem egyértelmű; 7- Teljesen egyértelmű)

A vizsgálat második részében néhány demográfiai jellegű kérdést töltöttek ki. Majd a reklámokkal szembeni általános attitűdjük került felmérésre (Public Opinion Toward Advertising; Pollary és Mittal, 1993). Az attitűdök felmérése tíz állítás mentén történt, melyekről el kellett döntenie a kitöltőknek, hogy mennyire értenek velük egyet (1- egyáltalán nem értek egyet; 7- teljes mértékben egyetértek). Az állítások például a következők voltak:

1. A reklámozás létfontosságú.
2. Általában a reklámok félrevezetőek. (fordított item)

Végezetül, a résztvevőknek három reklámot kellett felidézniük a kérdőív első részében látottakból. A felidézésnél a sorrendi hatás kivédése érdekében a vizsgálati személyek a reklámok egyenes és fordított sorrendű változata közül random módon lettek az egyikhez sorolva.

A résztvevők a kérdőív elején tájékoztatva lettek a vizsgálatban való részvétel önkéntességéről és az adatok elemzésének anonim módjáról.

Vizsgálati minta

A kérdőívet összesen 138 személy töltötte ki, de nem minden személy értékelt minden reklámot, gyakori volt a kérdőív elhagyása, jellemzően az utolsó reklámok egyikénél. Azonban a kérdőívet csak részben kitöltő személyek értékelései is feldolgozásra kerültek, mivel a válaszmintázatok nem utaltak a kérdőívet kitöltők figyelmetlenségére. Így az egyes reklámokra vonatkozó adatok középértékei is relevánsak és értelmezhetőek voltak az elemzés során. Az egy reklámhoz tartozó válaszok száma minimum 119, maximum 138 volt.

A demográfiai adatokra vonatkozó kérdéseket 106 fő töltötte ki. A nemek eloszlása egyenlőtlennek mondható (87 nő és 19 férfi). A korra vonatkozó kérdést kitöltők átlag életkora 25,02 (SD= 6,62) év volt, a legidősebb résztvevő 59, a legfiatalabb pedig 14 éves volt.

A résztvevők reklámok iránti attitűdje a Kolmogorov-Szmirnov próba eredménye alapján normál eloszlást mutatott, közepesen pozitív attitűdre utalt (átlag: 37,13; SD: 9).

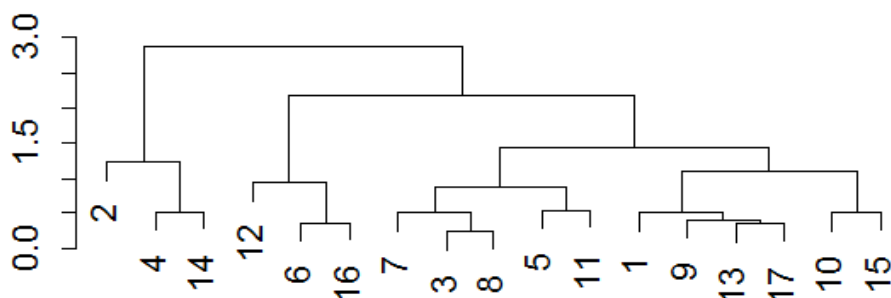
Eredmények

Első lépésként minden reklám összes leíró jellegű változó mentén történt értékeléseinek mediánja került kiszámításra. Fontos volt ellenőrizni, hogy mennyire tartották a résztvevők valóban humorosnak a reklámokat. Közepes értéknél jelentősen alacsonyabb mediánnal csupán a hatos és a 12-es számú reklám rendelkezik, melyek a kontrollként használt komoly reklámok voltak. Elmondható továbbá, hogy minden reklám esetén magas megfajtságtérzetről számoltak be a kitöltők, illetve egy kivétellel egyértelműnek ítélték a reklámokat. A Mercedes Benz printje, mely esetén alacsony egyértelműség figyelhető meg, az előzetes besorolás alapján gondolkodást igénylő kategóriába került, azaz az értékelés egybecseng a kategória definíció szerinti jellemzőjével.

A többi reklámnál mutatott szélsőségesen magas érték mindkét változóban lehet a jellemzőkből fakadó, vagy a társas kíváncsiság hatása: nem vallják be a megfajtságtérzést.

Szélsőséges értékelést mutatnak mediánok közül a becsmélő változó értékei is. A résztvevők, csupán a Pepsi, kimondottan ellenséges reklámja esetén ítélték a becsmélés irányába (medián: 4).

Kiemelendő lehet még a morbidság megítélése, mely esetén szintén alacsony értékek figyelhetők meg, kivétel az alól a Gweleo optika és a Burger King printje. Utóbbi közepesen, míg az előbbi inkább morbid a résztvevők megítélése alapján.



6. ábra. A hierarchikus klaszteranalízis alapján felrajzolt dendrogram

A mediánokon (Ward-módszer alkalmazásával) végzett hierarchikus klaszteranalízis eredményei alapján négy csoportra oszthatóak a humoros, illetve egy külön csoportként jelentek meg a semlegesnek ítélt reklámok (lásd a 6. ábrát). Az egyes klasztereket alkotó reklámok áttekintése után a klaszterek következő elnevezései tűnnek megfelelőek: túlzás, semleges tabukat feszegető, aranyos, fiatalos, trendi (balról jobbra haladva a 6. ábrán).

A semleges kategóriába kerültek azok a reklámok, melyek úgy lettek kiválogatva, hogy ne tartalmazzanak humoros elemeket. Illetve ebbe a csoportba került a Principe kecsap reklámja (16-os számú reklám) is, melyet az elővizsgálatok során abszurdnak és megbotránkoztatónak ítélték a résztvevők. A fővizsgálat eredményei alapján azonban a reklám nem bizonyult sem kiemelkedően humorosnak (medián: 3) sem polgárpukkasztónak (medián: 2) vagy irritálónak (medián: 1).

A többi 14 reklám tehát négy csoportot képez, melyek részben megegyeznek az előzetes kategorizációval, de néhány ponton fontos különbségek vehetők észre.

A túlzás kategória elemei többnyire megegyeztek az elővizsgálatok alapján létrehozott besorolással. Az öt tartalmi kategóriából kettő összeolvadt a vizsgálati személyek megítélése alapján. Az előzetesen a paródia; és abszurd, megbotránkoztató kategóriába került reklámok nem képeztek külön csoportokat a klaszteranalízis alapján, így együttesen tabukat feszegető klaszterként történt a kategória újradefiniálása.

Az aranyos kategória reklámjai szinte teljesen megegyeztek a korábbi rendszer gyengéd, aranyos kategóriájába soroltakkal. Azonban az értékelések alapján, igen hasonlóan ehhez a kategóriához azonosítható még egy csoport, melyet fiatalos, trendi jelzőkkel lehet leginkább definiálni. Ebbe a csoportba olyan reklámok kerültek bele, melyek jól ismert, fiatalos termékeket jelenítenek meg (pl.: Facebook, Pepsi).

A kategóriák elkülönülésének vizsgálata után sor került a tipikus, megkülönböztető jellemzőik feltárására is. Az értékelések varianciaanalízissel történő vizsgálatából az derült ki, hogy minden vizsgált változó mentén vannak szignifikáns különbségek a kategóriák között. A varianciaanalíziseket követően a kategóriák páronkénti összehasonlítására került sor Bonferroni próbákkal.

A kérdőív utolsó fázisában a személyek feladata három reklám felidézése volt a kérdőív során látottakból. A kérdőívet félbehagyók magas száma miatt ezt sem minden személy töltötte ki, így 618 felidézett reklám került elemzésre. A leírást a reklámokról két független kódoló azonosította be, az egybehangzósága jó volt (Kohen Kappa érték: 0,86). A leírások 61 alkalommal bizonyultak nem beazonosíthatónak vagy nem egyértelműen beazonosíthatónak. Az egyes reklámok felidézési gyakorisága az 1. táblázatban látható.

1. Táblázat																
Az egyes reklámok felidézési gyakorisága																
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.
19	11	28	19	2	9	9	8	12	4	2	2	18	16	46	18	25

Az emlékezetvizsgálat kiegészítéseként a reklámok forrásoldalon megjelenő értékeléseinek összesítése is megtörtént (2. táblázat).

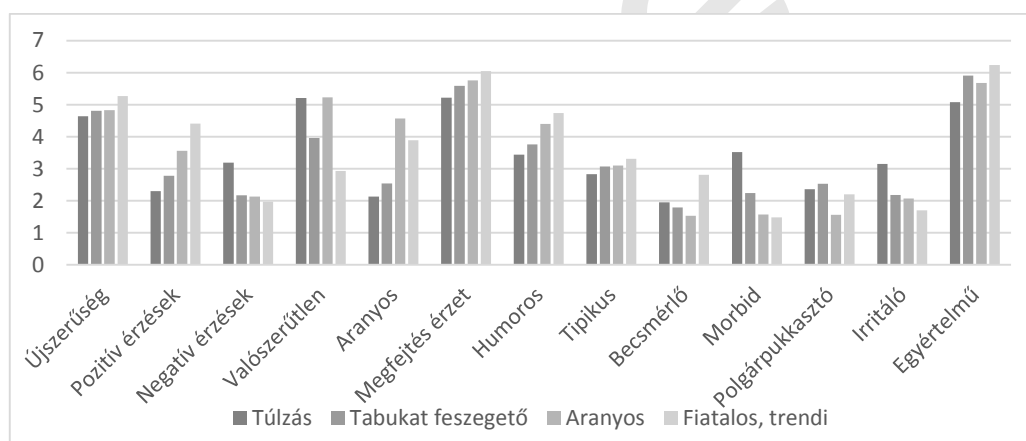
2. Táblázat			
Az Ads of the World oldalon megjelenő értékelési adatok mediánjai			
	Értékelések száma	Tetszés	Kommentek száma
Túlzás	25	7	6
Tabukat feszegető	17	6	10
Aranyos	30	7	8
Fiatalos, trendi	26	7	5,5

Ezek az értékelések jellemzően szakértő közönségtől származnak, mivel az oldal látogatói főként olyan kreatív reklámszakemberek, akik feladata a reklámtrendek követése. A honlapon az értékelés egy tíz fokú skálán lehetséges. Az értékelések átlagai alapján a leginkább kedvelt kategória az aranyos ($M = 7,87$) ezt követi a túlzás ($M = 7,15$), a fiatalos, trendi ($M = 7$). A legkevésbé kedveltek pedig a tabukat feszegető ($M = 6,92$) kategória reklámjai. A

vizsgálatban megjelenő semleges reklámokról nem voltak elérhető értékelési adatok. A humoros reklámokkal kapcsolatos értékelések értelmezése során érdemes figyelembe venni, hogy nem érkezett egyelő számú értékelés az egyes kategóriákra, ugyanakkor a kommentek száma nehezen értelmezhető mérőszám, mivel az attitűd irányát nem fejezi ki.

A jelen tanulmányban a terjedelmi korlátok miatt az elkülönített humoros reklámkategóriák statisztikai elemzésekkel alátámasztott jellemzőit leíró módon közöljük. Az egyes kategóriák változatos mintázatot vettek fel tulajdonságaikat illetően (lásd az ezt összefoglaló, 7. ábrát).

A *túlzás* kategória jellemző tulajdonsága a valószerűtlenség, ezen kívül viszonylag morbid és irritáló is. Bár a közepes értéket utóbbi két változóban elért átlagok nem haladják meg. A kategóriák közül ez vált ki a legkevésbé pozitív érzéseket, ugyanakkor a legkevésbé újszerű, aranyos, humoros, egyértelmű és okoz megfajtságot érzést. Illetve a leginkább ez a kategória vált ki enyhén negatív érzéseket. A túlzás a szakértők körében népszerűnek mondható, és a laikusok is gyakran felidéznek az ide tartozó reklámokat.



7. ábra. A kategóriák értékelésének átlagai az egyes változók esetén

Az abszurd, megbotránkoztató és a paródia kategóriákból létrejött *tabukat feszegető* kategória reklámjait a résztvevők morbidabbnak ítélték, mint a többi kategóriába tartozókat, kivéve a túlzást tartalmazókat. A válaszadók az újszerűséget észlelték a leginkább jellemzőnek ezekre a reklámokra, bár a változó nem erre a kategóriára volt a leginkább jellemző. Ezt a kategóriát ítélték a leginkább polgárpukkasztónak, de az eltérés nem volt szignifikáns. A legkevésbé a tabukat feszegető kategória reklámjai tetszettek a szakértőknek. És ezek közül a szexuális tartalmú reklámokra emlékeztek gyakrabban a résztvevők a kérdőív végén.

A pozitív érzéseket prezentáló reklámok két kategóriája az aranyos és a fiatalos, trendi. A két kategória sok hasonlóságot mutat, azonban a *fiatalos, trendi*

reklámok a hétköznapi élethez közel álló termékeket, széles körben ismert márkanéveket jelenítenek meg valóságos képi világgal. A két kategória közötti legnagyobb különbség a valószerűtlenség mértékében van. Az *aranyos kategóriába* tartozó reklámokat ítélték a túlzás után a legvalószerűtlenebbnek; a fiatalos, trendi kategória ezzel szemben a második legvalóságosabb. A fiatalos, trendi reklámokkal kapcsolatban alapvetően ambivalens attitűd rajzolódik ki, ezeket ítélték a legújszerűbbeknek is ugyanakkor a legtipikusabbnak is, illetve ezeket a reklámokat kísérte a legnagyobb mértékben megfújtasság érzés mellett, hogy a leginkább egyértelműnek is tartották őket. Továbbá ezt a kategóriát értékelték a leginkább humorosnak.

A közvetett hatásosságot nézve is kiemelkedően jó eredményeket ért el az aranyos és a fiatalos trendi kategória. Az aranyos reklámokra emlékeztek leginkább az online kérdőív laikus kitöltői, illetve ezek a reklámok tetszettek leginkább a szakértő közönségnek is. A fiatalos, trendi kategória, a szakértőknek nem kifejezetten tetszett, de ennek egyik tagja volt a leginkább emlékezetes a laikusok számára.

DISZKUSSZIÓ

A bemutatott vizsgálatssorozat célja olyan reklámkategóriák empirikus alapon történő elkülönítése és tulajdonságainak feltárása, melyek a humoros reklámok részét képezik. A kutatás fővizsgálatában az elővizsgálatok alapján szelektált 17 reklám értékelése történt meg 13 szempont alapján. A résztvevők értékeléseinek klaszteranalízise alapján öt klaszter különült el: egy nem humoros, semleges kategória, és négy a humorosság szempontjából való értékelés alapján is humoros kategória. Ez a négy kategória a túlzás; tabukat feszegető; aranyos; fiatalos, trendi. A kategóriák részben megegyeztek az elővizsgálat keretében zajlott interjúk és a meglévő elméletek alapján kialakított kategóriákkal, azonban néhány ponton a rendszer módosítása szükséges az eredmények alapján. Az új kategóriarendszerben nem jelenik meg a gondolkodást igénylő kategória, illetve az abszurd, megbotránkoztató és a paródia összeolvad egyetlen: tabukat feszegető kategóriába. Korábbi kategorizációkban ez a csoport nem igazán jelent meg, csupán Goldstein és McGhee (1972) három csoportos rendszerében kapott szerepet az agresszivitás és a szexualitás. A kategória definíciójához leginkább illő tulajdonságban a reklám polgárpukkasztó mivoltában a különbség nem mutatkozott szignifikánsnak. A laikus kérdőív kitöltő személyek nagy gyakorisággal emlékeztek az ebbe a kategóriába tartozó és szexualitást is tartalmazó reklámokra. A szakértők körében pedig ez volt a legkevésbé kedvelt kategória.

Az új kategóriarendszerben a pozitív érzéseket generáló nagyobb klaszter két részre bomlik az empirikus adatok alapján. Így megjelenik az aranyos és a fiatalos, trendi kategória. Az aranyos kategória egyik legősibb, evolúciós

ösztönünkre építve vált ki pozitív érzéseket (Babinszki, Balázs, Hidegkuti, közlésre elfogadva), annak ellenére, hogy ugyancsak kiemelkedő tulajdonsága a valószerűtlenség. A laikusok gyakran emlékeznek az ilyen típusú reklámokra, és a szakértők is kedvelik őket.

A fiatalos, trendi kategória viszont rengeteg kérdést vet fel. A korábbi elméletekben nem jelent meg hasonló vagy hasonlóan definiált kategória, és az interjúk során sem merült fel létezése. Talán maga a kategória is nehezen megragadható, verbalizálható. A tulajdonságok vizsgálata alapján a kategória reklámjai újszerűek ugyanakkor tipikusak is. A kategóriába tartozó reklámok egyértelműek, ugyanakkor megfejtés érzést keltenek. A látszólagos ellentmondás magyarázata lehet, hogy újszerű, divatos dolgokat jelenítenek meg (pl. Facebook), ugyanakkor a hétköznapiak részeivé vált, sémáinkra illeszkedő tartalmakkal operálnak. A hatásosságát tekintve sem találunk egyértelmű eredményeket, további vizsgálatra szorulnak. Lehet, hogy szerves részük a reflektivitás, az elővizsgálatban emlegetett kategóriának megfelelően.

A túlzás kategória már Catanescu és Tom (2001) rendszerében is megjelent, illetve hasonlóképpen definiálta Goldenberg, Mazursky és Solomon (1999) a kreatív reklámok extrém szituáció és az extrém következmény sablonjait. A túlzás egy olyan kiemelkedő és jól felismerhető, definiálható stílusjegy, amit valószínűleg könnyű kódolni és értelmezni, ezért a kutatók jellemzően egyetértettek a kategória létjogosultságával, és az empirikus eredmények is ezt támasztják alá. Így a túlzás kategória a módosított rendszernek is eleme maradt. Összességében inkább negatív tulajdonságprofil rajzolódik ki a kategóriára vonatkozó eredmények alapján és talán ezek következménye az is, hogy leginkább (habár nem szélsőséges mértékben) ez a kategória váltott ki negatív érzéseket. Érdekes azonban, hogy a szakértői értékelések ezzel szemben meglehetősen pozitívak voltak, és a kategória reklámjaira megbízható gyakorisággal emlékeztek az emberek. Elképzelhető, hogy éppen az irritáló mértékben túlzó szituációk emlékeztetése teszik a reklámokat.

A fővizsgálatban a pusztán vizuális, és a vizuális és verbális reklámok elkülönült hatásvizsgálata nem történt meg, azonban a megkülönböztetés létjogosultságát továbbra is hisszük.

A humoros reklámok kategóriáinak vizsgálata (több rekláminger bevonásával, nagyobb és heterogénebb mintán) a jövőben is szükséges. A vizsgálat eredményeképpen empirikusan elkülönített kategóriák elméleti és gyakorlati megközelítésekben is használatra alkalmasak. Ugyanakkor a kategóriák tulajdonságainak vizsgálata a fentiekben vázolt számos további kérdést vetett fel, mind a definíciók mind az egyes kategóriák hatásosságának tekintetében. Ebből fakadóan jelen tanulmány a humoros reklámokon belül elkülöníthető kategóriák feltárásának egy kezdeti lépéseként értékelhető.

IRODALOMJEGYZÉK

- Aaker D. L., Stayman D. M., Hagerty M. R. (1986). Warmth in advertising: measurement, impact, and sequence effects. *Journal of consumer research*, 12(3), 365–381.
- Alden, D. L., Hoyer, W. D., Lee, C. (1993). Identifying global and culture-specific dimensions of humor in advertising: A multinational analysis. *Journal of marketing*, 57, 64–75.
- Alden, D. L., Mukherjee, A., Hoyer, W. D. (2000). The effects of incongruity, surprise and positive moderators on perceived humor in television advertising. *Journal of Advertising*, 29(2), 1–15. Letöltve: <http://www.jstor.org/stable/4189138>
- Babinszki E., Balázs K., Hidegkuti I. (in press). Aranyos és humoros reklámok hatásvizsgálata (az érzemek iránti igény függvényében). *Alkalmazott Pszichológia*.
- Catanescu, C., Tom G. (2001). Types of humor in television and magazine advertising. *Review of Business*, 11(1-2), 92–95.
- Eisend, M. (2009). A meta-analysis of humor in advertising. *Journal Of The Academy Of Marketing Science*, 37(2), 191–203.
- Goldenberg, J., Mazursky, D. (2008). When deep structures surface. Design structures that can repeatedly surprise. *Journal of Advertising*, 34, 21–34.
- Goldenberg, J., Mazursky, D., Solomon, S. (1999). The fundamental templates of quality ads. *Marketing Science*, 18(3), 333–351.
- Goldstein, J., McGhee, P. (1972). *The Psychology of Humor*. New York: Academic Press.
- Gulas, C. S., Weinberger, M. G. (2006). *Humor in Advertising: A Comprehensive Analysis*. Armonk, ME: Sharpe.
- Kelly, J. P., Solomon, P. J. (1975). Humour in television advertising. *Journal of Advertising*, 4(3), 31–35.
- McQuarrie, E. F., Mick, D. G. (2003). The contribution of semiotic and rhetorical perspectives to the explanation of visual persuasion in advertising. In L. M. Scott, R. Batra (Eds), *Persuasive imagery: A consumer response perspective* (pp. 191–223.) New York: Routledge.
- Mehta, A., Purvis, S.C. (1994). *Evaluating advertising effectiveness through advertising response modeling (ARM)*. Presentation. Advertising and Consumer Psychology Conference, Minneapolis.
- Petty, R. E., Cacioppo, J. T. (1986). The elaboration likelihood model of persuasion. *Advances in experimental social psychology*, 19, 123–162.
- Pollary, R. W., Mittal, B. (1993). Public Opinion Toward Advertising Scale. In W. O. Bearden, R. G. Netemeyer, K. L. Haws (Eds.) *Handbook of marketing scales: Multi-item measures for marketing and consumer behavior research*. [3rd ed.]. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Raskin, V. (1985). *Semantic Mechanisms of Humor*. Boston, MA: D. Reidel.
- Rieck, D. (1977). Waiting for guffaw: A serious look at humor and why you should avoid it. *Direct Marketing*, 59, 36–38.
- Sas, I. (2005). *Reklám és pszichológia*. Budapest: Kommunikációs Akadémia Könyvtár.
- Suls, J. (1983). Cognitive processes in humor appreciation,. In J. Goldstein (Ed.), *Handbook of Humor Research* (pp. 39–57). New York: Springer-Verlag.
- Weinberger, M. G., Gulas, C. S. (1992). The impact of humor in advertising: A review. *Journal of advertising*, 21(4), 35–59.
- Weinberger, M. G., Spots H. E. (1989). Humor in U.S. versus U.K. TV advertising. *Journal of Advertising*, 18(2), 39–44.
- West, D. C., Kover, A. J., Caruana, A. (2008). Practitioner and consumer view of advertising creativity – same concept, different meaning? *Journal of Advertising*, 37(4), 35–45.

MELLÉKLET

A felhasznált reklámok és forrásuk a kérdőívben való megjelenésük szerinti sorrendben

1. reklám:
http://adsoftheworld.com/media/print/hot_wheels_police_raid_ticket
2. reklám:
http://adsoftheworld.com/media/print/mercedesbenz_multicontour_seat
3. reklám: http://adsoftheworld.com/media/print/durex_pin_safely
4. reklám:
http://adsoftheworld.com/media/print/burger_king_real_big_burgers
5. reklám: http://adsoftheworld.com/media/print/campanile_punk
6. reklám: http://adsoftheworld.com/media/print/queensberry_smoothie_2
7. reklám:
http://adsoftheworld.com/media/print/casa_dos_vinhos_house_of_wines_a_good_wine_1
8. reklám: http://adsoftheworld.com/media/print/aquatro_yoda
9. reklám:
http://adsoftheworld.com/media/print/sncm_earlybooking_teddy_bear
10. reklám:
http://adsoftheworld.com/media/print/norlis_bookstore_unplug_with_a_book_facebook
11. reklám:
http://adsoftheworld.com/media/print/toppits_food_from_a_good_year_to_mato
12. reklám: http://adsoftheworld.com/media/dm/hot_wheels_toys_tracktape
13. reklám: http://adsoftheworld.com/media/print/condor_brooms_desert
14. reklám: http://adsoftheworld.com/media/print/gweleocom_dentist
15. reklám: http://adsoftheworld.com/media/outdoor/pepsi_halloween
16. reklám: https://scontent-a-fra.xx.fbcdn.net/hphotos-ash2/t1.0-9/389977_270617492997331_1316010940_n.jpg
17. reklám: http://adsoftheworld.com/media/print/milkpep_justice

DUPress

A MENTÁLIS ÁLLÓKÉPESSÉG ÉS A TELJESÍTMÉNY-MUTATÓK KAPCSOLATA A
CSAPATSPORTOT ŪZŐK CÉLJAIVAL:
KÉZILABDÁZÓK ÉS KOSÁRLABDÁZÓK SPORTTAL KAPCSOLATOS CÉLKITŪZÉSE
VIZSGÁLATI EREDMÉNYEINEK BEMUTATÁSA

CSUKONYI Csilla
Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet
E-mail:csukonyi.csilla@arts.unideb.hu

KOVÁCS Ildikó Katalin
Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Pszichológia és Neveléstudományok Kar

KISS Brigitta
Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet

ÖSSZEFOGLALÓ

Háttér: Az utóbbi két évtizedben a mentális állóképesség, és a reziliencia a sportolók teljesítményére és célkitűzéseire gyakorolt hatását többen igyekeztek feltérképezni, jobban megérteni működésüket, és feltárni, hogy milyen más pszichológiai folyamatokkal járnak együtt. Azt is kutatták, hogy a sportoló a megpróbáltatásokkal teli helyzetekben hogyan tartja fenn és biztosítja a megfelelő működést, ezáltal lehetőséget adva az optimális teljesítményre, és a spottal kapcsolatos célkitűzéseik elérésére.

Módszer: Általában kvalitatív módszerrel, viszonylag kevés vizsgálati személyt bevonva igyekeztek feltárni a reziliencia-stressz-teljesítmény kapcsolatát. Jelen tanulmányban megkíséreltük kvantitatív módon megközelíteni a mentális állóképesség összefüggését a csapatsportot űzők (kézilabdázók és kosárlabdázók) teljesítmény motivációjával, és a fizikai teljesítményt jellemző mutatóikkal és a spottal kapcsolatos célkitűzéseikkel. A vizsgálatban 154 sportoló, magyarországi és erdélyi kézilabda és kosárlabda utánpótlásjátékos kérdőíves megkérdezése történt meg.

Eredmények: Eredményeink azt mutatják, hogy azok a sportolók, akik reális célkitűzésekkel rendelkeznek sportpályafutásukat illetően, azok szignifikánsan magasabb mentális állóképességgel rendelkeznek, megerősítve azt a feltételezésünket, hogy a reális és konkrét sportolói pályafutásra vonatkozó célok kitűzése elősegíti a kihívásokkal való megküzdést, a rugalmasabb alkalmazkodást és ezáltal javítja a sportteljesítmény alakulását.

Kulcsszavak: mentális állóképesség, csapatsport, célkitűzés, teljesítmény

BEVEZETÉS

A reziliencia, a keményen helytálló attitűd és a mentális állóképesség bemutatása

Az elmúlt évtizedekben számos kutatót foglalkoztatott a kérdés (Garmezy és Masten, 1986; Hosseini és Besharat, 2010; Kobasa, 1979; Maddi, 2007; Werner és Smith, 1982; 1992), hogy mi teszi lehetővé a sikeres alkalmazkodást, hogy hogyan tudunk a megpróbáltatások ellenére is hatékonyan és megfelelően működni, hogyan tudunk mentálisan felépülni traumák, sérülések után, és a stresszhelyzetekben hogyan tudjuk megállni a helyünket. Kobasa (1979) szerint a reziliens személy nem más, mint az a személy, aki jelentős stressz alatt is cselekvőképes marad, igyekszik a problémákat megoldani, és a változásokat fejlődési lehetőségeknek tekinti, nem pedig fenyegetésnek. Ezeket a személyeket keményen helytálló személyiségnek (*hardiness*) nevezi Werner és Smith (1982). Néhány évvel később Garmezy és Masten (1986) felfigyeltek arra, hogy minden fenyegetettség, rizikó faktor, és nehézség ellenére bizonyos személyek képesek a pozitív adaptációra. Ezt a jelenséget *rezilienciának* nevezték el. Jordan (2006) a reziliencia kialakulását a kapcsolatokban látja, mert az egészségpszichológiai fejlődés ott valósul meg. Éppen ezért kapcsolati rezilienciáról beszél, amely nem egyéni szinten mutatkozik meg, hanem a hálózati képességben. Szerinte a reziliencia fő meghatározója nem a belső kontroll, hanem az egyén elköteleződése, a reziliencia gyökere a kölcsönös, támogató, segítő kapcsolatok és a megerősítés. A reziliencia mint állapot magában foglalja az érzelmi kompetenciákat, szociális kompetenciákat és a jövőorientációt. Az érzelmi kompetenciák alatt Knight (2007) a pozitív énkép, a belső kontroll (önszabályzás, érzelmek szabályzása), a személyes autonómia, és a humorérzék területeit értette.

Más szerzők szerint a reziliencia nem más, mint rugalmas helyreállítás, a belső erő, énhatékonyság, motiváció a hivatástudat visszanyerése (Gu és Day, 2007; Henderson és Milstein, 2003). Viszont Maddi (2007) úgy véli, hogy a keményen helytálló személyiség csak a rezilienciához vezető ösvény, a keményen helytállás alapján véve bátorság az életre, olyan attitűdbeli és stratégiai sajátosságok összessége, amelyek enyhítik a stresszes szituációkat, és lehetővé teszik, hogy a kockázatos helyzetben is a pozitív kimenet felé orientálódjunk, és csak lehetőségként kezeljük a kockázatokat. A keményen helytálló attitűd szerinte három faktorhoz kapcsolódik: a kihívás, az elköteleződés, és a kontroll (Maddi, 2013). Szerinte a keményen helytálló attitűddel rendelkező személyek egy fenyegető helyzetben, terhelés és stressz alatt sokkal inkább a helyzet kiértékelésére (felbecslésére), valamint a megoldására összpontosítanak. Azok a személyek viszont, akik nem tartoznak

a magas szinten keményen helytálló attitűddel rendelkezők közé, a megpróbáltatás hatására negatív gondolatokat alakítanak ki, és képtelenné válnak a probléma adekvát megoldására. Farber és Egenland (1987) szerint a mentális állóképesség voltaképpen egy beállítódási mód, amely belső distressz és szorongás idején mutatkozik, és lehetővé teszi az adekvát viselkedésbeli válaszok produkálását. Allred és Smith (1989) úgy vélik, hogy a mentális állóképesség a személyiségben nem egy állandó konstruktum, hanem egy szekvencionális folyamat, amely az új kihívások, a rizikók, a fenyegetettség, és a fejlődést akadályozó nehézségek fellépése és ezek megoldására tett lépések idején mutatkozik meg. Masten, Best és Garmezy (1990) szerint a rezilienciának három típusa van: kedvező kimenet magas kockázat esetén, stresszel való megküzdés és traumák utáni helyreállítás.

Stoltz (1997) mentális állóképességnek nevezi azt a képességet, amely segítségével felül tudunk kerekedni az akadályokon, a kihívásokon, a fenyegetettségen és nehézségeken úgy, hogy a megterhelést reálisan közelítjük meg, illetve teljes mértékben átlátjuk. A mentális állóképesség lehetővé teszi, hogy szellemi terhelés, megpróbáltatás esetén az optimális megoldásokban gondolkodjunk, és megtaláljuk a helyzetben rejlő lehetőségeket. Stoltz (2000, 2003) modellje alapján a mentális állóképességet négy dimenzióban célszerű mérni:

1. A *kontroll* dimenzió felel azért, hogy a megpróbáltatásokkal teli helyzetet kontrollálni tudjuk, a megoldhatatlannak tűnő szituációkat igyekezzünk megoldani, nem pedig feladni azokat vagy beletörődni.

2. Az *aktív felelősségtudat* dimenziója mozgatórugóként irányítja a viselkedést, akiknél ez a dimenzió magas, azok nem érzik magukat tehetetlennek, tanácstalannak, kétségbeesettnek egy nehéz helyzetben, és a megoldásokon aktívan dolgoznak.

3. A *reális hatótávolság* azért fontos, mert akiknél magas szinten van jelen ez a dimenzió, azok reálisabban ítélik meg a kialakult feszültséggel teli helyzet valódi jelentőségét, és nem engedik, hogy az életük más területére is túlzott mértékben hatással legyen, továbbá megvédi a szelfet a túl sok aggodalomtól, a bizonytalanságtól.

4. Az *időbeli fennmaradás* dimenzió a mentális állóképesség azon komponense, amely lehetővé teszi, hogy végeláthatatlan, bizonytalan ideig fennálló problémák esetén is képesek legyünk úgy vélekedni, hogy az adott probléma múlandó, ideiglenes, lehetővé teszi a célorientáltságot és az optimizmust.

A reziliencia, a mentális állóképesség, a megpróbáltatás tűrés, és a keményen helytálló személyiség fogalmak gyökereiben ugyanazt a jelenséget írják le, más fogalmi keretekkel. Mind a négy fogalomban közös, hogy a kihívások, kockázatok, és a megpróbáltatások idején nyújtott viselkedésbeli reakciót elősegítő jelenségként írható le. A reziliencia nem egy túlélési folyamat vagy

akár egy pszichológiai immunitást leíró jelenség, a fejlődés lehetőségét hordozza magában megpróbáltatásokkal teli körülmények között.

A stressz-szituációk elősegíthetik a jobb teljesítmény nyújtását, az egészségesebb élet megélését, amennyiben az előzetes tapasztalatokból az egyén tanul, és azokat felhasználja a későbbiekben is (Bonanno, 2004; Maddi, 2006). Kessel (2013) olyan kvalitatív és kvantitatív kutatások eredményeit összegzi, melyekben a vizsgálati alanyok 50 éven túli személyek és jelentős megpróbáltatást éltek meg. A kvalitatív tanulmányok alapján a következő faktorok befolyásolják a reziliencia kialakulását: önmagunkkal való törődés (önbizalom, önállóság, énhatékonyság), spiritualitás, jövőorientáció, élettapasztalat, életcélok, másokkal való törődés, elfogadás. A reziliencia kialakulását segíti a szociálistámasz, a közösséghez való tartozás, a pozitív családi kapcsolatok. Összességében a rezilienciával együttjáró faktorok: fizikai és mentális egészség, az élettel való elégedettség, jóllét, észlelt stressz, koherencia-érzet, kognitív működés, problémamegoldás, életcélok, pozitív érzések, optimizmus, spirituális növekedés, szociális támasz.

A mentális állóképesség jelenségének vizsgálata a sportpszichológiában

Igen jelentős a sportpszichológiában annak a vizsgálata, hogy mi okozza a teljesítményváltozást a sportolónál. Feltételezhető, hogy a sportolói teljesítményt főként olyan stresszorok befolyásolják, mint a pszichológiai (pl. koncentrációbeli, helyzetfelmérési) és fizikai (pl. hibás mozdulatok) hibák elkövetése, a fájdalom elviselése, a sérülésből való felépülés gyorsasága, továbbá az ellenfél hibáinak, sikereinek megfigyelése, a bírótól kapott büntetés, az edzőktől, csapattársaktól kapott esetleges negatív visszajelzések, amelyekkel nem egyszerű a megküzdés. Azt találták, hogy amennyiben a sportolók nem tudnak az általuk fenyegetőnek észlelt stresszrel megfelelően megküzdni, úgy a sportteljesítményük csökken (Fletcher és Sarkar, 2012; Galli és Vealey, 2008; Hosseini és Besharat, 2010).

Felvetődött annak a lehetősége is, hogy a mentális állóképesség egy olyan fogalom, amely több pszichológiai területen is átível, és magában foglalja a stresszorokat, a kognitív kiértékelést és olyan tényezőket, mint a pozitív személyiség, motiváció, bizalom, összpontosítás és észlelt szociális támasz (Fletcher és Sarkar, 2012). A stresszorokat három kategória mentén csoportosították: versengés (sportban), szervezés (pld. versenyeken való részvétel megszervezése), személyes tér (család) területén jelentkező problémák. A stresszorokat ezen felül különböző kategóriákba sorolták: a versenyszerű felkészülés (edzések, elvárások, felkészítő táborok és ellenfél), a sport szervezet, ahol a sportoló tevékenykedik (klub tulajdonos, vezető edzők, sportpolitika), személyes nem sporthoz fűződő események (család, barátok, betegségek stb.) A stressznek való kitettség, a stressz-reziliencia és a

teljesítmény összefüggését vizsgálva azt találták, hogy a vizsgálati személyek úgy vélték, hogy ha nem éltek volna át specifikus stresszorokat (pl. szülők válása, komoly betegség, karriert fenyegető sérülések), akkor nem értek volna el kimagasló teljesítményt (pld. nem nyertek volna aranyérmet). Azaz úgy gondolták, hogy a kivételes teljesítmény eléréséhez bizonyos fokú stresszre szükségük volt (Fletcher és Sarkar, 2012). Továbbá azt találták, hogy a világklasszis sportolók úgy tekintenek a stresszel teli helyzetekre, kihívásokra, mint fejlődési lehetőségekre. Emellett a győzelem szempontjából kritikus pillanatban képesek voltak az erőbedobásukat jelentősen tovább növelni, a vereséget pedig tanulási felületnek tekintik.

Fletcher és Hanton (2003) szerint a sportolói reziliens viselkedést meghatározó tulajdonságok az önbizalom, az összpontosítás, a kemény munkamorál és az optimizmus. Galli és Vealey (2008) szerint a reziliens sportoló határozott, elkötelezett a sportága iránt, szeret versenyezni, perspektívákban gondolkodik, fejlődni, tanulni akar, motivált és segíti a csapattársait. A stressz és a kihívás mellett, a metakogníció (Flavell, 1979) is egy számottevő komponens a reziliens viselkedésben és a sportteljesítményben. Számos szerző úgy véli, hogy a mentális állóképesség egy multidimenzionális faktor, amely magába foglal olyan változókat, mint temperamentum, személyiség, speciális képességek, problémamegoldó képesség, megküzdési stratégiák (Galli és Vealey, 2008; Gould, Dieffenbach és Moffet, 2002; Hosseini és Besharat, 2010). A sportban több olyan stresszor található, amelyek negatívan befolyásolhatják a teljesítményt. Ilyenek stresszor lehet az edző és játékosok közötti szociális interakciók gyenge minősége, az elégtelen kommunikációs csatornák, a csapattársak cserbenhagyása (Holt és Hogg, 2002). Ahhoz, hogy a sportban rezilienciáról beszélhessünk két tényezőnek teljesülnie kell: az egyik a jelentős megpróbáltatás (rizikó, kihívást tartalmazó helyzetek, nehézségek); a másik a sikeres adaptáció (Masten és Obradovic, 2006; Werner, 1993). A rezilienciát úgy tekintik, mint azt a képességet, amely lehetővé teszi, hogy az egyén pozitívan adaptálódjon, reziliensen viselkedjen a megpróbáltatások idején. A sportolói reziliens válaszok változatosak annak függvényében, hogy milyen természetű megoldást igényel az adott megpróbáltatásokkal teli helyzet. Ilyen a rugalmas helyreállítás, a stresszel való megküzdés, illetve előfordulhat az is, hogy ki kell fejleszteni olyan képességeket, amelyek lehetővé teszik, hogy a sportolók meg tudjanak oldani bizonyos stresszel teli helyzeteket, vagy krízis helyzetekben kell a fejlődési lehetőséget látniuk (Brown, Lafferty és Triggs, 2014; Maddi, 2007).

Holt és Dunn (2004) első osztályú labdarúgó utánpótlást vizsgálva azt találták, hogy a mentális állóképesség az egyik olyan fontos faktor, amely meghatározza a teljesítményt, és a sportbeli sikerességet. Galli és Vealey (2008) kvalitatív vizsgálatuk eredményei alapján felhívják a figyelmet arra,

hogy a mentális állóképesség vizsgálatoknál fontos, hogy a krízishelyzet, a problémák mennyi ideig állnak fent; a kockázat, a trauma mennyire mély; a megküzdő stratégiák hogyan működnek; milyenek a személyes erőforrások (határozottság, önbizalom, énkép). Szerintük a reziliens személyre jellemző, hogy könnyen adaptálódik, képes összpontosítani nyomás alatt is, és a kellemetlen érzéseket is kezelni tudja. A szerzők arra a következtetésre jutottak, hogy pozitív összefügg a rezilienciával az önbizalom, az összpontosítás, a személyes reflexió és az észlelt szociális támasz. Hosseini és Besharat (2010) 139 sportolón végzett kvantitatív kutatása alapján pozitív összefüggés van a pszichológiai jólét, a sport teljesítmény és a mentális állóképesség között; ugyanakkor negatív korreláció tapasztalható a distressz és teljesítmény között; továbbá a distresszel negatív korrelációt mutat a teljesítmény, jólét és mentális állóképesség is. Így elmondható, hogy a magas fokú mentális állóképesség segíti a pozitív érzelmek kialakulását, ugyanakkor lehetővé teszi, hogy kedvezőtlen tapasztalatokon túltegyük magunkat és visszaálljunk a normális működési állapotunkba.

A mentális állóképesség szorosan kapcsolódik a sportteljesítményhez és mentális egészséghez, megerősíti a sportolót, segít megőrizni integritását, és ez által befolyásolja a sportteljesítményt. A mentális állóképesség lehetővé teszi továbbá azt is, hogy negatív érzéseket elviseljünk, kontrollt érezzünk a problémás helyzetek felett és megőrizzük a hitet a pozitív kimenetben. Brown, Lafferty és Triggs (2014) kutatásai azt mutatják, hogy a reziliencia alakulását leginkább meghatározó tényezők a megpróbáltatások természete (pl. sérülések, amelyek potenciálisan véget vetnek a sport karriernek, a sérülések időzítése, úgymint verseny idény elején sérül, rangos sportesemény előtt sérül). Továbbá a megpróbáltatásokra adott válaszok (pl. kognitív válaszok: belső fókusz, figyelem, versenyképesség; motiváció megőrzése; viselkedési stratégiák: kitartás, helytállás, a szociális támogatás keresése), a sportág iránti elkötelezettség és szenvedély. A megpróbáltatásokkal szembeni rezilienciát befolyásoló fenti tényezők hosszú távon kulcsszerepet játszanak a sportoló teljesítményének alakulásában. Továbbá a belső motiváció, a belső fókusz, a saját teljesítményre vonatkozó koncentráció meghatározzák az alkalmazkodás módját az új, váratlan és kihívásokkal teli helyzetekhez.

Összefoglalóan a megpróbáltatásokkal szembeni reziliens attitűd úgy alakulhat ki, ha a sportoló a kihívásokkal, nehézségekkel, stresszel és bizonytalanságokkal teli helyzetekbe kerül, ahol megtapasztalhatja a sikeres adaptációt és egy későbbi szituációban az előzetes pozitív tapasztalatot sikeresen fel tudja használni. Az ilyen irányú személyes rezilienciafejlődés során elsajátítunk olyan adaptív tulajdonságokat, vonásokat és gondolkodási stratégiákat, amelyek később a sikeres reziliens viselkedést eredményezik.

Mentális állóképesség a csapatsportokban

Csapat szinten a mentális állóképességre úgy tekintünk, mint egy támogató kapcsolatrendszerre, amelyet a bizalom, a kohézió, a kreativitás, a kollektív hatékonyság és a minőségi kapcsolatok jellemeznek (Morgan, Fletcher és Sarkar, 2013). Minél több stresszorral küzd meg egy csapata mindennapi élete során, annál könnyebben alkalmazkodik új helyzetekhez, néz szembe a kihívásokkal. A csapat rezilienciája úgy jellemzi a csapatot, mintha az egy egyéni vonás lenne. Ezzel szemben Brodsky és mtsai (2011) szervezetpszichológiai kontextusban, mint folyamatot vizsgálták a rezilienciát. Úgy vélik, hogy a reziliencia kialakulásához szükség van egy olyan szervezeti kultúrára, amely erősíti a közösség összetartó erejét. Ekkor az egyének képesek a szervezeti stresszorokat pozitívan átkeretezni, az egyének a szervezet céljai, irányvonalai szerint cselekednek, ehhez viszont szükséges kialakítani egy közös értékrendszert, és elősegíteni a rugalmas alkalmazkodóképességet a csapatban (Wagstaff, Hanton és Fletcher, 2013; Morgan és mtsai, 2013). A rezilienciát úgy tekintik, mint egy dinamikus folyamatot, mivel függ a versenyidénytől, a csapatban bekövetkező sérülésektől, az észlelt megpróbáltatások természetétől és azok intenzitásától. Pszichoszociális folyamatként is tekintenek a jelenségre, amely egymás támogatására, az összetartozás élményére, az egymás mellett való kitartásra és az egymástól való kölcsönös függésre épül (interdependencia). Így megvédi a csapatot, és azon belül az egyént is a negatív stresszoroktól, és lehetővé teszi a pozitív adaptációt.

Morgan, Fletcher és Sarkar (2013) vizsgálatukban a mentális állóképesség kialakulásának folyamatát három szakaszra bontják a csapatsportokban. A korai csapat rezilienciáját a csapatformálás, a válogatott keret alakítása határozhatja meg. Első fázisban a mentális állóképesség szempontjából számottevőek a vezetőedző inspiráló módszerei, a csapatszellem formálása, és a motiváció. Ebben a korai szakaszban a csapat rezilienciáját erősítette, ha a csapattársak egymással megosztották a tapasztalataikat; a hibákból, visszaesésekből tudtak tanulni; ugyanakkor képesek voltak túrni a kritikákat, és a frusztrációt, kedvezőtlenül alakuló mérkőzések után (a média, ill. közvélemény irányából). A második fázisban, amikor a csapat egységgé válik, a csapat identitásalakítása jellemző a közös az identitás, és a csapattárs viszony átalakulhat barátsággá, ekkor hisznek egymásban. A rezilienciát alakíthatják a megosztott vezetői szerepek; a nehézségek ellenére is magas standardok felállítása; a hibákból való tanulás, fejlődésre való képesség, az egymástól való tanulás; és hogy képesek legyenek megerősödni egy visszaesés után is. A harmadik fázis a mentális állóképesség alakulásában az, amikor a szociális identitás központi szerepet tölt be, ekkor már a csapattagok összetartoznak, reflektálnak az egyéni és kollektív

viszontagságokra, és sikeres csapatalakítás következményeképpen kollektíven felvállalják a felelősséget.

A reziliens sportoló jellemzői

Számos olyan pszichológiai faktort találunk, amelyek a stressz, reziliencia és teljesítmény összefüggésében szerepet játszanak, ugyanakkor a reziliens személyt is jellemzik. A magas mentális állóképességgel (rezilienciával, keményen helytálló attitűddel) rendelkező sportolók nyitottak az új tapasztalatokra, stabilak, lelkiismeretesek, optimisták, proaktívak, innovatív személyiségek, keresik a kihívásokat, mindig újabb célokat tűznek ki, aktívak és állandó mozgásban vannak (Baker, Coté és Deakin, 2005; Feltcher és Sarkar, 2012). A reziliens sportolót jellemzi továbbá a sportága iránti szenvedély, a céljai elérésére való igen erős törekvés, a szociális elismerés iránti fokozott igény. A legjobbak akarnak lenni, ennek érdekében elkötelezik magukat az állandó kihívás és teljesítmény mellett (Treasure, Lemyre, Kuczka és Standage, 2007). Nagyfokú bizalom jellemzi a sportolókat, nem csak az önmagukba vetett hit jelenik meg, bár természetesen bíznak a saját felkészültségükben, tisztában vannak az erősségeikkel, és gyenge pontjaikkal; továbbá képesek a mérkőzések során kialakuló helyzeteket vizualizálni, újra lejátszani és anticipálni; ugyanakkor bíznak a csapattársaikban, valamint jellemző rájuk a győzelembe vetett hit (Woodman és Hardy, 2003). Jones, Hanton és Connaughton (2007) négy dimenzióját állapították meg a mentális állóképességnek: a hozzáállás (attitűdök és orientáció), a képzés (hosszú távú célok motiváció forrásaként, környezet uralma, személyes mérce), a versengés (nyomás kezelése, meggyőződés, önszabályozás, célok igazgatása, tudatosság és gondolatok és érzelmek fölötti uralom, összefüggések kezelése), és a verseny utáni állapot (a kudarc és siker kezelése).

A reziliens sportolók képesek kizárni a külső tényezőket és kizárólag önmagukra fókuszálni a téthelyzetben, képesek ki- és bekapcsolni a figyelmi rendszerüket (Fletcher és Sarkar, 2012). Fontos számukra az észlelt szociális támasz, a családtól, az edzőtől, a barátoktól, és a szurkolóktól kapott tisztelet és bizalom (Freeman és Rees, 2009). Továbbá azok a sportolók, akik magas mentális állóképességgel rendelkeznek, képesek megfogalmazni, hogy a sportolói pályafutásukban mit és hogyan akarnak elérni, igyekeznek a teljesítménybeli hibáikat kiküszöbölni, és megfelelő következtetéseket levonni, képesek fejlődni, tanulni, és a gyors kognitív reakciók jellemzik őket (Hays, Thomas, Maynard és Bawden, 2009). Ezek a sportolók képesek maximálisan kihozni magukból a bennük rejlő potenciált, továbbá, ami igazán fontos egy profi, NBI-es sportoló esetében, képesek az erőtartalékaikat fokozatosan használni egy sportidény alatt (Fletcher és Sarkar, 2012).

A VIZSGÁLAT

A kutatás célja

Jelen kutatásban a mentális állóképesség szerteágazó elméleti és vizsgálati megközelítéseinek áttekintése alapján azt szeretnénk megvizsgálni a csapatsportot űzők körében, hogy van-e kapcsolat a sportolók mentális állóképessége és teljesítménymotivációja között. Továbbá feltérképezni, hogy ezek az eredmények visszatükröződnek-e a sportolók szubjektív teljesítmény mutatóiban, illetve a mentális állóképességük szintje összefügg-e a sportpályafutásukkal kapcsolatos jövőbeli terveikkel. Szeretnénk továbbá feltárni, hogy a sportolók mentális állóképesség szintjét befolyásolják-e a sportágban eltöltött évek, a több tapasztalat, és a nagy álmok, remények összefüggést mutatnak-e a mentális állóképesség időbeli fennmaradás dimenziójával. Vizsgáljuk továbbá, hogy azok a sportolók, akik fényesebb sportkarrieről álmodnak, valóban jobb motivációs bázissal, és magasabb mentális állóképességgel rendelkeznek-e.

Minta

Jelen vizsgálatban 154 sportoló, magyarországi és erdélyi kézilabda és kosárlabda utánpótlás játékos vett részt. Az adatfelvétel 2015. június és augusztus között történt személyes megkereséssel, kiemelten az utánpótlás csapatokra fókuszálva. A kérdőívet önállóan töltötték ki a játékosok. Az átlagéletkor 18,27 év, annak szórása 3,82. A vizsgálatban 73 (47,4%) férfi és 81 (52,6%) nő, 37 kosárlabda játékos és 117 kézilabda játékos vett részt, 15 különböző utánpótlás csapatból.

Módszerek

Az adatgyűjtés során a kérdőív első részében feltérképeztük, hogy a sportolók milyen csapatban játszanak, mennyi ideje űzik az adott sportágat, milyen sportkarriert képzelnek el maguknak, illetve mit szeretnének elérni a sportágon belül. Ugyanakkor rákérdeztünk, hogy mit gondolnak a játékosok, melyek azok a tulajdonságok, amelyekkel gazdagítják a csapatukat, illetve melyek azok a tulajdonságaik, amelyekkel esetlegesen visszahúzzák a csapatukat.

McClelland (1985) alapmotivációs komponenseit (általános teljesítmény motiváció, célra irányuló-, és elkerülő teljesítmény motiváció, valamint a kötődési és hatalmi motiváció), 20 tétellel vizsgáltuk, 0-tól 10-ig terjedő skálán kértük a sportolókat, hogy jelöljék be a rájuk jellemző értéket.

Stoltz (2003) modellje alapján a mentális állóképesség négy dimenziójára (kontroll, aktív felelősségtudat, reális hatótávolság, időbeli fennmaradás) összeállítottunk egy mérőeszközt. Az itemek összeállításában kértük a kosárlabda- és kézilabdaedzők segítségét (pl. az utolsó hány perc, milyen pont vagy gólkülönbségnél van a feladás pszichológiai határa). Továbbá a sportáganként hat játékosal készült interjú alapján érthetőbbé vált számunkra, hogy milyen típusú megpróbáltatásokkal, nehézségekkel néznek szembe a kosárlabda, illetve kézilabda játékosok, és az itemek szerkesztésénél ezt is figyelembe vettük. Mind a négy mentális állóképesség dimenzió nyolc itemet tartalmaz, 1-től 5-ig terjedő Likert-típusú skálán kellett jelölniük a válaszadó sportolóknak, hogy az egyes állításokban megfogalmazott mentális kihívásokra vonatkozó megoldási módok mennyire jellemzőek rájuk.

Szubjektív teljesítmény mutatókra is rákérdeztünk: a sportolókat arra kértük, hogy 1-től 10-ig terjedő skálán értékeljék, mennyire jellemző rájuk, illetve mennyire erősek az adott fizikai mutatókban:

1. *Izomerő mutató:* Fontos a dobás erősségénél, mivel ezzel a dobások hatékonysága is megnőhet, illetve a védekezésnél megfelelő izomerő jobb és hatásosabb védekezéssel jár.

2. *Fizikai állóképesség mutató:* fontos lehet a végjátéknál, hiszen közel azonos eredménynél általában az a csapat nyer, amelyiknek jobbak a fizikai állóképesség mutatói. Természetesen az egész mérkőzés alatt is előnyösebb a magasabb szintű állóképesség mutató.

3. *Súlypontemelkedés mutató:* A kézilabdánál belső posztokon játszóknál kiemelt fontosságú ez a mutató, hiszen a támadásnál, ha magasabbra ugrik, akkor nagyobb a valószínűsége, hogy gólt dob. A letámadásoknál, ha nagyobb a súlypontemelkedés, amikor a játékos odakerül a kapus elé és magasabbat ugrik, ki tud várni ugrás közben a levegőben. Ez idő alatt a kapus nagyobb valószínűséggel elmozdulhat, és könnyebb gólt dobni, így több ideje marad a kapu előttében a dobócsel végrehajtására. Kosárlabdánál ez a mutató a zsákolásnál fontos, hiszen könnyebben elérheti a játékos a kosarat, és eredményesebb tud lenni.

4. *Mozgás/mozdulat gyorsasága mutató:* a cselezésnél kiemelten fontos, a gyorsabb játékos nagyobb valószínűséggel ki tudja mozdítani az ellenfelet a helyéről; könnyebben tud érvényesülni a pályán mind a támadásban, mind a védekezésben; és jobban leköveti az ellenfél mozgását, illetve megelőzi azt.

5. *Mozgáskoordináció mutató:* fontos, hogy egységben legyen a kézláb összehangolása, a játékos egész teste együttműködjön a védekezésnél és a támadásnál, ez magas fokú koncentrációval és sok gyakorlással javítható.

6. *Reakcióidő mutató:* a támadásnál és a védekezésnél egyaránt fontos mindkét sportágban. A gyorsabb reakcióidejű sportoló könnyebben leköveti a

labda mozgását, hatékonyabb a labdaszerzésben, a támadásnál hirtelen közbelövésekkel, megmozdulásokkal is eredményesebb tud lenni.

7. *Ellenfelek hibáinak észlelése és kihasználása mutató:* a reakcióidő mutatóval összefügghet, ebben a mutatóban magas szintet mutató sportoló könnyebben leköveti az ellenfél mozgását, labdát szerezhet az ellenféltől, esetleg az ellenfél rossz védekezése esetén kifigyeli a támadható felületét, így a sebezhető részét is a védelemnek és ezt a saját javára tudja fordítani.

8. *Dinamikus támadás mutató:* a határozott fellépést jelentheti a sportolók körében, ebben a mutatóban magas eredményt mutató játékos nem tétovázik feleslegesen, már elsajátította a sportághoz szükséges technikai ismereteket és magabiztos fellépéssel az ellenfelet akár hibázásra is készítheti.

9. *Megfelelő védekezés mutató:* a csapatsportokban a jó védekezés az alapja az egész mérkőzésnek, ha ez jól működik, akkor a támadásnál már csak higgadság és fegyelem kell. Vannak védőspecialisták, akik csak védekeznek egy meccsen és támadásban cserélnek egy támadásban jobb képességű játékoskal, ez a mutató magas szintje inkább őket jellemezheti.

10. *Széles technikai repertoár mutató:* ehhez a mutatóhoz különféle cselezési technikák, támadás, passzok tartoznak. Az ebben a mutatóban magas értéket elérő játékos jól átlátja a pályán a saját és a többi játékos helyzetét, a csapattársait könnyen helyzetbe tudja hozni. Az a játékos, aki e képesség magas fokával rendelkezik, gyakran játszik irányítót.

11. *Pontosság mutató:* a pontos passzok, a jó mozgások, megindulások, a kevés technikai hiba, és koncentráció mind a pontossághoz járul hozzá, igen fontos lehet felfokozott hangulatú, tétmeccsen és a mérkőzés végén a hajrában.

12. *Megfelelő edzőmunka mutató:* ez a mutató az alapja a sportoló munkájának, komolyan kell vennie minden feladatot, be kell gyakorolnia minden technikai elemet, mozgást, amit majd a mérkőzésen vagy téthelyzetben hibátlanul és automatikusan végre kell hajtania. Ezen felül a csapattársakkal ezáltal tud még jobban összeszokni és együttműködni. Fontos, hogy a sportoló az edzéseken is fegyelmezett legyen, mivel ha túl nagy megpróbáltatás számára a játék, a mérkőzésen nagy valószínűséggel nem fog jól menni neki.

Eredmények

A vizsgálati mintán mind a motivációs komponensek, mind pedig a mentális állóképesség komponensei mentén elvégeztük a Kolmogorov-Smirnov tesztet. Az 1. számú táblázatban összefoglalt eredmények alapján kijelenthetjük, hogy a mentális állóképesség, kötődési motiváció és reális hatótávolság normál eloszlást mutat, míg a többi változó nem normál eloszlású.

Elsőként azt a kérdést vizsgáltuk, milyen válaszokat adtak a sportolók arra a kérdésünkre, hogy „Meddig szeretne eljutni a sportkarrierében?”. A sportolókat válaszaik alapján 7 kategóriába soroltuk. Az egyetemi csapatban játszana (2 fő -1,4 %), edzőként szeretne majd dolgozni (3 fő – 1,9 %), valahol külföldön szeretne játszani (3 fő - 1,9 %), I. osztály, válogatott, Európa bajnok (96 fő – 62 %), hobby szinten szeretne csak játszani (5 fő – 3,4%), nem tudja még, a lényeg, hogy minél magasabb szintre szeretne eljutni (40 fő – 26%), illetve nem tudja, ezen még nem gondolkodott (5 fő – 3,4%). Ezeket a kategóriákat átgondolva végül 3 kategóriába soroltuk be az erre a kérdésre kapott válaszokat: 1. a sportoló konkrétan tudja, hogy hová szeretne eljutni sport-pályafutásában (101 fő – 65%), 2. nincs még konkrét sportpályafutási elképzelése (44 fő – 29%), 3. nem gondolkodott ezen, ez csak hobbi, nem készül pályafutásra a sportágában (9 fő – 6%).

Az így kapott csoportok összehasonlítására a Kruskal-Wallis tesztet alkalmaztuk a mentális állóképesség 4 dimenziójára (a csoportokat páronként összehasonlítottuk Mann-Whitney U próbával), valamint ANOVA vizsgálatot végeztünk az MAQ és a reális hatótávolság dimenzió vizsgálatára (ezt Tukey, LSD, és Bonferroni post hoc tesztekkel egészítettük ki).

1. táblázat: A mentális állóképesség és a motivációs komponensek eloszlása

Változó	Kolmogorov-Smirnov	p<
Kontroll	0,105	0,000
Aktív felelősségtudat	0,075	0,030
Reális hatótávolság	0,064	0,200
Időbeli fennmaradás	0,082	0,010
Mentális állóképesség	0,060	0,200
Általános teljesítménymotiváció	0,087	0,000
Célra irányuló teljesítménymotiváció	0,093	0,000
Kötődési teljesítménymotiváció	0,062	0,200
Elkerülő teljesítménymotiváció	0,097	0,000
Hatalmi teljesítménymotiváció	0,087	0,000

A 2., 3., 4. és 5. táblázatok tartalmazzák a mentális állóképesség dimenziónkénti (kontroll, reális hatótávolság, aktív felelősségtudat, időbeli fennmaradás) összehasonlítását a fentebb említett három sportolói csoport között. A 2. és 3. számú táblázatokból kiolvasható eredmények azt mutatják, hogy azok a sportolók, akik konkrét elképzeléssel rendelkeznek a jövőjüket illetően (65%), szignifikánsan magasabb pontszámmal rendelkeznek az aktív felelősségtudat, időbeli fennmaradás dimenziókban, mint azok a társaik, akiknek nincs konkrét elképzelésük a sportkarrierjüket illetően, vagy nem

gondolkodnak sportpályafutásban. A kontroll és a reális hatótávolság tekintetében nem találtunk szignifikáns különbséget ($p>0.05$), habár azok, akik gondolkodnak sportkarrierben, magasabb pontszámot értek el a fentebb említett dimenziókban, kivéve a mentális állóképesség kontroll dimenziójában.

2. táblázat: Sportkarrier-cél alapján a mentális állóképesség komponenseinek összehasonlítása

Változó	Csoport	N	Átlag Rang	Khi négyzet	p<
Kontroll	Konkr.	101	74,36	1,565	0,457
	N.konkr	44	84,34		
	N.gond.	9	79,28		
Aktív felelősségtudat	Konkr.	101	83,95	6,182	0,040
	N.konkr	44	64,95		
	N.gond.	9	66,50		
Reális hatótávolság	Konkr.	101	82,12	2,998	0,107
	N.konkr	44	78,76		
	N.gond.	9	79,22		
Időbeli fennmaradás	Konkr.	101	86,05	11,458	0,001
	N.konkr	44	63,34		
	N.gond.	9	50,72		

3. táblázat: Csoportok páros összehasonlítása a sportkarrier-cél alapján

Mentális állóképesség dimenziói	Csoport	N	Rang átlag	U	Z	p
Aktív felelősségtudat	Konkr.	101	78,48	1699,00	-2,387	0,011
	N.konkr	44	60,43			
	N.konkr	44	27,02	197,00	-0,024	0,987
	N.gond.	9	26,09			
	Konkr.	101	56,47	356,50	-1,073	0,284
	N.gond.	9	44,61			
Időbeli fennmaradás	Konkr.	101	79,55	1560,00	-2,855	0,000
	N.konkr	44	57,95			
	N.konkr	44	27,89	159,00	-0,929	0,352
	N.gond.	9	22,67			
	Konkr.	101	57,50	252,50	-2,210	0,021
	N.gond.	9	33,06			

Az aktív felelősségtudat és az időbeli fennmaradás mentális állóképesség dimenziókban azok a sportolók, akik nem tudják konkrétan megfogalmazni a karrier céljaikat, de szeretnék folytatni a hosszútávon a sportolást, szignifikánsan magasabb pontszámot értek el, mint azok, akik hobbiból játszanak.

A 4. és az 5. táblázatokban összefoglaltuk a reális hatótávolság és a mentális állóképesség középértékeinek összehasonlítását a három célkitűzési csoportban, annak függvényében, hogy a sportolók milyen sportkarrier célokat képzelnek el maguknak. A 4. táblázat eredményei azt mutatják, hogy szignifikáns különbség van a csoportok között mindkét tényező esetében.

4. táblázat: Sportkarrier-cél függvényében a mentális állóképesség és a reális hatótávolság átlagok összevetése

Változó	Csoport	Átlag	Szórás	F	p
Reális hatótávolság	Konkr.	24,50	4,83	7,20	0,000
	N.konkr	21,34	4,09		
	N.gond.	23,66	4,35		
Mentális Állóképesség	Konkr.	105,24	8,58	8,37	0,000
	N.konkr	98,93	9,64		
	N.gond.	99,22	10,90		

Az 5. táblázatban a Tukey-féle post-hoc teszt eredményeit foglaltuk össze, az LSD és a Bonferroni értékek is hasonlóak. Eredményeink azt mutatják, hogy szignifikánsan magasabb reális hatótávolság szinttel és mentális állóképesség pontszámmal rendelkeznek azok a sportolók, akik konkrétan meg tudják fogalmazni a céljukat, a sportkarrierjük tekintetében, mint azok, akik nem látják tisztán a jövőjüket illető képet, illetve akik nem gondolkodnak ezen, csak kedvtelésből játszanak.

5. táblázat: Sportkarrier- cél alapján a mentális állóképesség és reális hatótávolság Tukey-féle post-hoc teszt eredménye

Változó	Csoport	Átlag-különbség	p
Reális hatótávolság	Konkr.- N. konk.	3,164	0,000
	N.konkr- N. gond.	2,325	0,358
	Konkr- N.gond.	0,833	0,865
Mentális Állóképesség	Konkr.- N. konk.	6,315	0,000
	N.konkr- N. gond.	0,290	0,131
	Konkr- N.gond.	6,025	0,992

Ezután a mentális állóképesség, a motivációs komponensek (általános, célra irányuló-, elkerülő teljesítmény motiváció, hatalmi- és kötődési motiváció) és a sportágban eltöltött idő közötti összefüggést vizsgáltuk, korrelációs eljárást alkalmazva. A 6. táblázatban összefoglalt eredmények azt mutatják, hogy az általános teljesítmény motiváció szignifikáns és pozitív együttjárást mutat a mentális állóképességgel, az aktív felelősségtudattal és az időbeli fennmaradással. A sportágban eltöltött idő szintén pozitív és szignifikáns lineáris együttjárást mutat a mentális állóképességgel, a reális hatótávolsággal és időbeli fennmaradással.

6. táblázat: Motivációs, mentális állóképesség komponensek és a sportágban eltöltött idő közötti összefüggések

Motivációs és mentális állóképesség komponensek	r	p
Általános teljesítmény motiváció- Mentális állóképesség	0,296	0,000
Célra irányuló teljesítmény motiváció- Mentális állóképesség	0,248	0,011
Általános teljesítmény motiváció- Aktív felelősségtudat	0,218	0,000
Általános teljesítmény motiváció- Időbeli fennmaradás	0,255	0,000
Célra irányuló teljesítmény motiváció- Általános teljesítmény motiváció	0,336	0,000
Célra irányuló teljesítmény motiváció- Elkerülő teljesítmény motiváció	0,256	0,000
Mentális állóképesség - Sportágban eltöltött idő	0,280	0,000
Reális hatótávolság- Sportágban eltöltött idő	0,288	0,000
Időbeli fennmaradás- Sportágban eltöltött idő	0,311	0,000
Kontroll- Reális hatótávolság	-0,354	0,000
Kontroll- Időbeli fennmaradás	-0,229	0,000
Mentális állóképesség - Reális hatótávolság	0,708	0,000
Mentális állóképesség - Időbeli fennmaradás	0,778	0,000
Mentális állóképesség - Aktív felelősségtudat	0,516	0,000
Reális hatótávolság- Időbeli fennmaradás	0,578	0,000

A 7. táblázatban összefoglaltuk a mentális állóképesség dimenziói és a szubjektív teljesítménymutatók (izomérő, fizikai állóképesség, mozgás gyorsaság, mozgás koordináció, súlypontemelkedés, reakcióidő, ellenfél hibáinak az észlelése, dinamikus támadás, széles technikai repertoár, pontosság, megfelelő edzőmunka, megfelelő védekezés) közötti korrelációs értékeket. A dimenziók közül szorosabb együttjárást találtunk az aktív

felelősségtudat és széles technikai repertoár között ($r=0,367$, $p<0,001$). Gyengébb korrelációt találtunk a pontosság és aktív felelősségtudat között ($r=0,258$, $p<0,01$), valamint a pontosság és reális hatótávolság között ($r=0,263$, $p<0,01$).

A reális hatótávolság és az ellenfél hibáinak észlelése szorosabb összefüggést mutat ($r=0,336$, $p<0,01$). Az időbeli fennmaradás a reakció-idővel ($r=0,364$, $p<0,001$), ellenfél hibáinak észlelésével ($r=0,336$, $p<0,001$) mutat szorosabb összefüggést.

7. táblázat: mentális állóképesség és a teljesítménymutatók közötti korrelációs összefüggések

Mentális állóképesség	Teljesítmény mutatók	r	p
Mentális állóképesség	Fizikai állóképesség	0,252	0,01
	Mozgás gyorsaság	0,277	0,00
	Súlypont emelkedés	0,216	0,04
	Mozgás koordináció	0,312	0,00
	Reakcióidő	0,384	0,00
	Ellenfél hibáinak az észlelése	0,361	0,00
	Dinamikus támadás	0,320	0,00
	Széles technikai repertoár	0,321	0,00

Végül a sportolókat két kategóriába soroltuk az alapján, hogy mennyire reális (pl. egyetemi csapatban játszana, edző szeretne lenni), illetve elérhetetlennek tűnő, merész elképzelésekkel, tervekkel rendelkeznek (pl. világbajnoki cím) a sportpályafutásuk tekintetében. A két csoport összehasonlítására a Mann-Whitney U-próbát, illetve a normál eloszlást mutató változók összehasonlítására a Független mintás t-próbát alkalmaztuk, összehasonlítottuk a két csoportot a McClelland-féle alapmotivációs mutatók, illetve a mentális állóképesség dimenziók mentén. Az öt motivációs komponens: általános-, célra irányuló-, elkerülő teljesítmény motiváció, a hatalmi és kötődési motiváció mentén nem találtunk szignifikáns különbségeket, úgy tűnik, hogy a motiváció erősségét nem sportpályafutásra vonatkozó elképzelések reális volta határozza meg.

A 8. és 9. táblázatokban összefoglaltuk a mentális állóképesség dimenzióiban talált szignifikáns különbségeket a két célkitűzési csoport között. Az eredmények azt mutatják, hogy azok a sportolók, akik merész célokat tűznek ki maguk elé, azok magasabb mentális állóképességgel rendelkeznek, az aktív felelősségtudat és az időbeli fennmaradás területein.

8. táblázat: A reális és merész sportpályafutási célokkal rendelkezők mentális állóképesség dimenzióinak az összehasonlítása

Mentális állóképesség dimenziói	Csoport	N	Rang Átlag	U	Z	p
Kontroll	Elérhető célok	64	83,54	2365,500	-1,689	0,09
	Merész célok	88	71,38			
Aktív felelősségtudat	Elérhető célok	64	64,20	2310,000	-1,895	0,00
	Merész célok	88	82,25			
Időbeli fennmaradás	Elérhető célok	64	68,23	2287,000	-1,980	0,04
	Merész célok	88	82,51			

9. táblázat: A reális és merész sportpályafutási célokkal rendelkezők mentális állóképesség és reális hatótávolság szintjének összehasonlítása

Mentális állóképesség dimenziói	Csoport	Átlag	Szórás	t	p
Reális hatótávolság	Elérhetetlennek tűnő célok	24,42	4,85	3,015	0,00
	Reális célok	22,07	4,35		
Mentális állóképesség	Elérhetetlennek tűnő célok	105,06	8,56	3,49	0,00
	Reális célok	99,73	10,02		

KÖVETKEZTETÉSEK

Az eredmények azt mutatják, hogy azok a sportolók, akik konkrétan meg tudják fogalmazni, hogy mit szeretnének elérni és meddig szeretnének eljutni a sportpályafutásukban szignifikánsan magasabb szintű mentális állóképességgel rendelkeznek. Azok a társaik, akik nem tudták ennyire konkrétan megfogalmazni, hogy pontosan mi a céljuk, a sportolással, és milyen szintre szeretnének eljutni sportpályafutásukban, kevésbé hatékonyan tudnak megküzdeni a kihívásokkal és alkalmazkodni. Az elemzés során három mentális állóképesség dimenzióban találtunk szignifikáns különbséget: az aktív felelősségtudat, a reális hatótávolság, és az időbeli fennmaradás területein. Ezekben a dimenziókban mutattak magasabb szintet azok a sportolók, akik úgy gondolják, hogy pontosan tudják már utánpótlás

játékosként is, hogy hová szeretnének eljutni sportolóként a későbbi sportkarrierjük során.

A mentális állóképesség dimenziók alakulása és tartalma alapján elmondhatjuk, hogy azok a sportolók, akik tudják, mi a konkrét karrier-céljuk, cselekvőképesebbek, nem érzik magukat tehetetlennek, vagy tanácstalannak nehéz helyzetekben, problémák esetén a megoldásokon aktívan dolgoznak, ugyanakkor képesek reálisan megítélni a stresszel teli helyzeteket, nem engedik, hogy az adott probléma túlnője a hozzá tartozó szituációt, így ezek a tényezők protektív faktorként védik őket a túlzott aggodástól, bizonytalanságtól.

Továbbá jellemző ezekre a sportolókra, hogy a nehézségeket, megpróbáltatással teli helyzeteket ideiglenesnek tekintik és optimistábbak. A kontroll dimenzió mentén nem találtunk szignifikáns különbséget a konkrét és a nem konkrét, még bizonytalan sportkarrier rendelkező sportolók, ezen aldimenzió további vizsgálatokat igényel. Feltevődik a kérdés, hogy a túlzott mértékű kontroll szint lehet-e destruktív a teljesítményre, esetleg túlságosan merevvé, rugalmatlanná válhat-e a sportoló a megpróbáltatásokkal és kihívásokkal szemben.

A motivációs komponensek közül az általános-, és a célra irányuló teljesítménymotivációk mutatnak szignifikáns együttjárást a mentális állóképességgel. Eredményeink alapján elmondhatjuk, hogy az általános-, és célra irányuló teljesítmény motiváció pozitívan korrelál az aktív felelősségtudattal és az időbeli fennmaradással is. Ez azt jelentheti, hogy minél inkább motivált egy sportoló a jó teljesítmény és a célja elérésére, annál inkább jellemző rá, hogy a nehézségek és konfliktusok esetén a megoldásra fókuszál, és a teljesítményét kevésbé rontják a stresszel teli helyzetek.

Eredményeink azt mutatják, hogy a mentális állóképesség szintje és a sportágban eltöltött idő összefügg. Ezt egyrészt azzal magyarázhatjuk, hogy az a sportoló, aki régebb óta úzi az adott sportágat, pályafutása során több, a sportágra jellemző kihívást jelentő helyzettel találkozhatott (Fletcher és Hanton, 2003). Ugyanakkor más tényezők is szerepet játszhatnak ebben az együttjárásban. Többek között az életkori sajátosságokat, a kognitív képességeket, az eddigi sportbeli sikerek jelentőségét sem zárhatjuk ki (Freeman és Rees, 2009). Valószínűsíthető az is, hogy a tehetségesebb, sikereket elérő sportolók inkább megmaradnak a sport területén és ehhez nagyobb támogatást kapnak környezetüktől. A mentális állóképesség magában hordozza a problémás, stresszel teli helyzetekből való tanulás képességét is, így egy új helyzetben a már begyakorolt, automatikussá vált tudástár alkalmazását is (Hosseini és Besharat, 2010).

Azok, akik több éve versenyszinten sportolnak, sokkal inkább képesek lehetnek arra, hogy a problémás helyzeteket a reális jelentőségüknek megfelelően tudják kezelni. A sportolással eltöltött években megszerzett rutin

megtaníthatja őket arra, hogy a kellemetlen helyzetet, az esetleges sikertelenségeket, kudarccokat ne engedjék generalizálódni, ugyanakkor gyorsan helyre tudjanak állni sérülés, vagy teljesítmény visszaesés esetén (Baker, Côté és Deakin, 2005).

A mentális állóképesség dimenziói és a szubjektív teljesítménymutatók korrelációs eredményei alapján elmondhatjuk, hogy azok a sportolóknak, akiknek magasabb a mentális állóképesség szintje, jobb a fizikai állóképességük, gyorsabban mozognak, nagyobb a súlypont-emelkedésük és jobb mozgás koordinációval rendelkeznek. A magas szintű mentális állóképesség gyorsabb sportbeli reakciókkal is együtt jár. Emellett jellemzőbb a magas mentális állóképességgel rendelkező sportolókra, hogy észreveszik az ellenfél hibáit és adekvátan reagálnak rá, valamint gyors dinamikus támadásokat indítanak.

Végül az elérhetetlennek tűnő sportpályafutási célokkal rendelkező sportolókat is vizsgáltuk, akik mernek merészet álmodni (például akiknek az az álmuk, hogy NBA-ben, a nemzeti válogatottban játsszon, Európa Bajnokságot nyerjen stb.). Összehasonlítottuk őket azokkal a sportolókkal, akik inkább reális célokat tűznek ki maguk elé (pld. egyetemi csapatban játszhasson, edző szeretne lenni) a motivációs és a mentális állóképesség mutatók mentén. Az eredmények alapján a motivációs komponenseiket illetően nincs szignifikáns különbség közöttük. Ez valószínűleg azzal magyarázható, hogy a reálisnak vagy éppen az irreálisnak tűnő célok kitűzése nem befolyásolja jelentősen a sportolók motivációs szintjét. Úgy tűnik, hogy sokkal inkább maga a célkitűzés megléte vagy esetleges hiánya befolyásolhatja a motivációs bázisukat.

Azt találtuk, hogy azok a sportolók, akik mernek merészet álmodni, illetve irreálisnak tűnő célokat tűznek ki maguk elé a sportkarrierjüket illetően, szignifikánsan magasabb szintet mutatnak a mentális állóképességükben is. Jellemzőbb rájuk, hogy a stresszel teli pillanatokban kitartanak, helytállnak, és a problémákat megoldják. Vállalják a felelősséget és képesek megőrizni az optimizmusukat, a sikerbe, a győzelembe vetett hitüket is, még akár a teljesítményük visszaesése idején is.

Jelen vizsgálat korlátjának tekinthető, hogy a mentális állóképesség és a sportteljesítmény összefüggését lényegében önbevallásos, szubjektív teljesítménymutatók alapján tártuk fel, azonban a jövőben fontosnak tartanánk a mentális állóképesség objektív sportteljesítmény-mutatókkal való kapcsolatának feltárását. Azt tervezzük, hogy a mérkőzéseken való hatékonyság, a játékidő, a hibázások, a labdaszerzés és a labda eladás arányát vennénk alapul a méréseinkhez a csapatsportot űzők esetében.

Eredményeink alapján úgy tűnik, hogy a mentális állóképesség dimenziói közül a kontroll dimenzió további pontosabb, és szituációs helyzetekre alapuló feltérképezésre van szükség. Annak érdekében, hogy a

szerepét és helyét megértjük mind a sportolók mentális állóképességében, mind a teljesítményükkel való összefüggésben. Egy jövőbeli vizsgálat során célszerű lenne az utánpótlás sportolókon túl az NBII és NBI szintű csapatoknál is felmérni a mentális állóképesség szerepét. Egyúttal feltárnánk és összehasonlítanánk az eltérő szintű játékosok esetében, hogy az alapvető fizikai, technikai felkészültségben, sportbeli tudásban és tehetségben való különbségen túl a mentális állóképesség mely dimenziói hozhatóak kapcsolatba a sportolói sikerességgel, és milyen mentális állóképesség mintázat jellemző az élvonalbeli csapatok játékosaira.

IRODALOMJEGYZÉK

- Allred, K. D., Smith, T. W. (1989). The hardy personality: Cognitive and physiological responses to evaluative threat. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 257–266.
- Baker, J., Côté, J., Deakin, J. (2005). Cognitive characteristics of expert, middle of the pack, and back of the pack ultra-endurance triathletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 551–558.
- Bonanno, G. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 51, 72–82.
- Brodsky, A. E., Welsh, E., Carrillo, A., Talwar, G., Scheibel, J., Butler, T. (2011). Between synergy and conflict: balancing the processes of organizational and individual resilience in an Afghan women's community. *American Journal of Community Psychology*, 47, 217–235.
- Farber, E. A., Egeland, B. (1987). Invulnerability among abused and neglected children. In E. J. Antony, B. Cohler (Eds.), *The invulnerable child* (pp. 253–288). New York: Guilford Press.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906 – 911.
- Fletcher, D., Hanton, S. (2003). Sources of organizational stress in elite sport performers. *The Sport Psychologist*, 17, 175–195.
- Fletcher, D., Sarkar, M. (2012). A grounded theory of psychological resilience in Olympic champions. *Psychology of Sport and Exercise*, 13, 669–678.
- Freeman, P., Rees, T. (2009). How does perceived support lead to better performance? An examination of potential mechanisms. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21, 429–441.
- Galli, N., Vealey, R. S. (2008). “Bouncing back” from adversity: Athletes’ experiences of resilience. *The Sport Psychologist*, 22, 316–335.

- Garmezy, N., Masten, A. S. (1986). Stress, competence, and resilience: Common frontiers for therapist and psychopathologist. *Behavior Therapy*, 17, 500–521.
- Gould, D., Dieffenbach, K., Moffet, A. (2002). Psychological characteristics and their development in Olympic champions. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 172–204.
- Gu, Q., Day, C. (2007). Teacher's resilience. A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302–1316.
- Hays, K., Thomas, O., Maynard, I., Bawden, M. (2009). The role of confidence in world-class sport performance. *Journal of Sports Sciences*, 27, 1185–1199.
- Henderson, N., Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in the schools: Making it happen for students and educators*. Thousand Oakes. CA: Corwin.
- Holt, N. L., Dunn, J. G. H. (2004). Toward a grounded theory of the psychosocial competencies and environmental conditions associated with soccer success. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16, 199–219.
- Holt, N. L., Hogg, J. M. (2002). Perceptions of stress and coping during preparations for the 1999 women's soccer world cup finals. *The Sport Psychologist*, 16, 251–271.
- Hosseini, S. A., Besharat, M. A. (2010). Relation of resilience with sport achievement and mental health in a sample of athletes. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 633–638.
- Jones, G., Hanton, S., Connaughton, D. (2007). A framework of mental toughness in the world's best performers. *Psychology of Sport and Exercise*, 21, 243–264.
- Jordan, J. (2006). *Relational resilience in girls*. In S. Goldstein, R. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 73–86). New York: Springer.
- Kessel, G. (2013). The ability of older people to overcome adversity: A review of the resilience concept. *Geriatric Nursing*, 34, 122–127.
- Knight, C. (2007). A resilience framework: perspectives for educators. *Health Policy and Education*, 107, 543–555.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), 1–11.
- Maddi, S. R. (2006). Hardiness: The courage to grow from stresses. *The Journal of Positive Psychology*, 1, 1–9.
- Maddi, S.R. (2007). Relevance of hardiness assessment and training to the military context. *Military Psychology*, 19, 61–70.

- Maddi, S. R. (2013). *Personal hardiness as the basis for resilience. Turning stressful circumstances into resilient growth*. <http://www.springer.com/978-94-007-5221-4>.
- Masten, A., Best, K. M., Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcame adversity. *Development Psychopathology*, 2, 425–444.
- Masten, A., Obradovic, J. (2006). Competence and resilience in development. *Ann. New York Academy of Science*, 1094, 13–27.
- McClelland, D. C. (1985). *Human motivation*. Glenview. IL: Scott. Foresman.
- Morgan, P., Fletcher, D., Sarkar, M. (2013). Defining and characterizing team resilience in elite sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 549–559.
- Stoltz, P. G. (1997). *Turning obstacles into opportunities*. John Wiley and Sons. New York.
- Stoltz, P. G. (2000). *Adversity Quotient@Work*. Morrow. New York.
- Stoltz, P. G. (2003). *The adversity response profile*. California: Peak Learning.
- Treasure, D. C., Lemyre, P.-N., Kuczka, K. K., Standage, M. (2007). *Motivation in elite-level sport*. In M. S. Hagger, N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 153–165). Champaign. IL: Human Kinetics.
- Wagstaff, C., Hanton, S., Fletcher, D. (2013). Developing emotion abilities and regulation strategies in a sport organization: An action research intervention. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 476–487.
- Werner, E. E. (1993). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 5, 503–515.
- Werner, E. E., Smith, R.S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw Hill.
- Werner, E. E., Smith, R. S. (1992). *Oncoming the odds*. Ithaca. NY: Cornell University Press.
- Woodman, T., Hardy, L. (2003). The relative impact of cognitive anxiety and self-confidence upon sport performance: a meta-analysis. *Journal of Sports Sciences*, 21, 443–457.

A KÖRNYEZET ÉS A TÁRSADALMI FELELŐSSÉGVÁLLALÁS IRÁNTI ATTITÜDÖK,
ILLETVE A CSR-TEVÉKENYSÉG SZEREPE A SZERVEZETEK MEGÍTÉLÉSÉBEN

MEDVÉS Dóra – KÖVÁRI Erzsébet
Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet
Szociál- és Munkapszichológiai Tanszék
medves.dora@arts.unideb.hu

ÖSSZEFOGLALÓ

Háttér és célkitűzések A szervezetek társadalmi felelősségvállalása egyre gyakoribb szerephez jut napjainkban, egyebek mellett a szervezetek munkáltatói márkájának kiépítésében. Kérdésként merülhet fel azonban, hogy vajon a munkavállalók miként ítélik meg azokat a szervezeteket, amelyek CSR-tevékenységet folytatnak, és a szervezetek megítélése milyen összefüggést mutat az egyének környezeti, illetve vállalatok társadalmi felelősségvállalása iránti attitűdjeivel.

Módszer Fiatal felnőttek 91 fős mintáján folytattunk kérdőíves vizsgálatot, amelyben a vizsgálati személyeknek szervezetek bemutatása alapján kellett a szervezetek által kínált álláslehetőséget megítélniük. A megítélt szervezetek különböztek abban, hogy folytatnak-e CSR-tevékenységet vagy sem. A kérdőívben a kitöltők társadalmi felelősségvállaláshoz való viszonyulását, illetve környezeti attitűdjeit is felmértük.

Eredmények Összefüggést találtunk a környezeti attitűdök, a társadalmi felelősségvállalás iránti attitűdök és az üzleti etika és társadalmi felelősségvállalás észlelt fontossága között. Eredményeink szerint a CSR-tevékenységet folytató szervezetek megítélése előnyösebb a fiatalok körében. Továbbá a szervezet vonzósága, illetve az állás elfogadásának hajlandósága csak abban az esetben függ össze az üzleti etika és társadalmi felelősségvállalás szerepének fontosságával, ha a szervezet folytat CSR-tevékenységet. A környezeti attitűdök és a szervezet által meghirdetett állás megpályázásnak szándéka is jobban összefüggött, amikor a szervezet folytat CSR-tevékenységet.

Következtetések Vizsgálatunk eredményei megerősítették a CSR politika szervezetek megítélésében játszott szerepét, különösen a környezettudatos nézetekkel egyetértők, illetve az üzleti etikát és a társadalmi felelősségvállalást fontosnak tartók körében.

Kulcsszavak: vállalatok társadalmi felelősségvállalása, szervezetek megítélése, társadalmi felelősségvállalás iránti attitűd, környezeti attitűd

BEVEZETÉS

A szervezetek számára mindig is kardinális feltétel, hogy az a munkaerő, amely őket működteti és céljaik elérésének alapvető motorját képezi, az általuk elvárt jellemzőkkel bírjon (pl. Armstrong, 2012; Schultz, 1961), hiszen ezen múlhat fennmaradásuk, produktivitásuk és kitűzött céljaik elérése is. Fontos tehát, hogy a szervezetek munkáltatói márkájuk révén olyan információkat közvetítsenek az álláskeresőkre felé, amelyekkel a legmegfelelőbb munkaerőt vonzzák. Sok kis mozaikkocka alkotja azt a képet, amit az alkalmazottak kialakítanak önmagukban a szervezetről, ezek között pedig megtalálható a szervezet CSR-tevékenysége is (Lee, Park és Lee, 2013).

A CSR (corporate social responsibility, magyarul vállalati társadalmi felelősségvállalás) a szervezetek hatékony hozzájárulását jelenti különböző társadalmi célok eléréséhez (Angyal, 2009). Ezek gazdasági, társadalmi és környezeti igények kielégítését foglalják magukban (Elkington, 1998), konkrétan olyan igényeket, amelyek a munkavállalókkal és kliensekkel való bánásmód, a termékek és azok minősége, a természeti környezethez való viszonyulás és egyéb fontos kérdések mentén fogalmazódnak meg. A vállalatok társadalmi felelősségvállalása és annak látható jelei tehát fontosak a munkáltatói márká kiépítésében, hiszen arra engedi következtetni a szemlélődő egyént, hogy milyen értékekkel bír a szervezet. Az értékek pedig nem csak a szervezet aktuális, hanem a potenciális alkalmazottai számára is fontosak (Judge és Bretz, 1992).

A munkaerőpiacon a gazdálkodó szervezetről alkotott elképzelések kialakulását azonban a szervezet által közvetített információkon túl az azt megítélő egyének preferenciái is befolyásolhatják (pl. Albinger és Freeman, 2000; Thomas és Wise, 1999; Tsai és Yang, 2010), ahogyan más fogyasztói döntések esetében sem tekinthetünk el a termék sajátosságai mellett a vásárlók beállítódásainak figyelembe vételétől (pl. McGuire, 1976; Thøgersen, 1994).

Kutatásunkban az állaspályázatok megítélését vizsgáljuk a szervezetek társadalmi felelősségvállalása szempontjából a megítélők környezeti attitűdjei, illetve társadalmi felelősségvállalása tükrében.

CSR és az álláskeresői ítéletek

Az álláskeresőknél egy szervezettel kapcsolatos ítéletét pozitívan vagy negatívan is befolyásolhatja az, hogy mennyire tűnik számukra társadalmilag felelősségvállalónak az adott szervezet. Azok a kutatások, amelyek ezt bizonyítják, a jelzéselméletre támaszkodnak, mely alapján az álláskereső számos olyan jelzésértékkel bíró információt használnak, amelyek segítségével következtetéseket vonhatnak le a cégekről, és amelyek segítik őket a racionális döntéshozatalban (Wanous, 1992). A CSR is olyan forrás az

álláskeresők számára, melyből fontos információkat szűrhetnek le a munkáltatóról: ez megmutatkozik a vonzerővel kapcsolatos ítéleteikben (Backhaus, Stone és Heiner, 2002; Bauer és Aiman-Smith, 1996; Turban és Greening, 1997), illetve az álláspályázati, interjúzási szándékukban és a felajánlott állás elfogadásának hajlandóságában is (Bauer és Aiman-Smith, 1996; Greening és Turban, 2000).

A CSR álláskeresőkre gyakorolt hatását vizsgáló kutatások zöme leginkább azzal a kérdéssel foglalkozik, hogy melyek azok a tényezők egy szervezet CSR-tevékenységében, amelyek befolyásolják az álláskeresői döntéseket, és ezek minként fejtik ki hatásukat. Másképp reagálják le például a CSR-re utaló információ meglétét vagy hiányát az álláskeresők (Bauer és Aiman-Smith, 1996). Az is ismert, hogy az álláskeresők eltérő fontosságot tulajdonítanak a CSR különböző dimenzióinak: a legfontosabbak a munkavállalói kapcsolattartással, termékminőséggel, társadalmi kapcsolatokkal, környezettudatossággal és diverzitással kapcsolatos információk, és ezek is különböző mértékben hatnak az álláskeresőkre (Backhaus és mtsai, 2002). Továbbá a CSR különböző szintjei – gyenge, semleges, erős – is eltérő válaszokat váltanak ki az álláskeresőkből (lásd még Greening és Turban, 2000; Turban és Greening, 1997).

Ezek az eredmények mind fontos információként szolgálnak arról, hogy a szervezeteknek hogyan érdemes CSR-tevékenységeiket és -politikájukat kialakítaniuk, azonban kérdéses lehet, hogy mikor és milyen munkaerőt vonzanak ezáltal. Backhaus és munkatársai (2002) vizsgálatának eredményei iránymutatással szolgálnak ezt a kérdést illetően is: például az álláskeresés kezdő és végső szakaszában az álláskeresők fontosabbnak ítélik a CSR-t, mint a közbeeső szakaszokban, illetve a nők és a kisebbségek fontosabbnak tartják a diverzitást, mint a többi álláskereső. Vizsgálatunk kérdésfeltevésének megalapozását illetően relevánsabbak lehetnek azok a kutatások, amelyek az egyéni jellemzőkben, értékekben, attitűdökben, gondolkodásmódban, hiedelmekben keresik a választ arra a kérdésre, hogy milyen álláskeresőket vonzanak a szervezet CSR-tevékenységével kapcsolatos információk.

Vizsgálatunk kérdésfelvetése a CSR-tevékenységek egy speciális dimenziójára, a környezettudatosságra irányul, ezért hipotéziseink megalapozásához a környezettudatos attitűdökkel kapcsolatos kutatások ismertetésére fókuszálunk. A társas identitás elmélet szerint ugyanis azok a csoportok, amelyekhez tartozunk, fontos forrásai az önmagunkról kialakított képünknek és e csoportok közül az egyik legfontosabb az a szervezet, ahol dolgozunk (Tajfel, 1982). Ha tehát az egyén továbbra is környezettudatosnak szeretné látni magát, minden bizonnyal egy olyan szervezethez szeretne tartozni, amely nem gyengíti, hanem aktívan támogatja őt abban, hogy környezettudatos énképét megőrizze, megszilárdítsa. Az álláskeresők esetében

bizonyítottan ez a helyzet: olyan munkáltatót keresnek, amellyel közös értékeket vallanak (Judge és Bretz, 1992).

A CSR-tevékenységek álláskeresőben betöltött szerepének ennyire specifikus vizsgálata azonban viszonylag ritka, de nem példa nélküli a szakirodalomban. Bauer és Aiman-Smith (1996) igazolták, hogy az álláskereső egyén környezettudatos beállítódása pozitívan befolyásolja álláspályázati szándékát, a konstruktum azonban nincs összefüggésben a szervezet vonzóságával, illetve az egyének környezeti beállítódása az állás elfogadását sem jelezte előre.

További bizonyítékokat keresni azért is érdemes, mert nem alaptalan az az elgondolás, hogy a környezettudatos álláskeresők olyan munkáltatóknál próbálkoznának elhelyezkedni, amelyek hozzájuk hasonlóan odafigyelnek a környezet szempontjaira. Amennyiben tehát a CSR hozzájárul ahhoz a képhez, amelyet az álláskeresők a szervezetről és annak értékeiről, működéséről alakítanak ki, fontos azt is tudni, hogy milyen jellemzőkkel bír az a potenciális munkavállaló, akit egy adott CSR a szervezethez vonz. Jelen kutatás elsősorban olyan egyéneken belüli jellemzőkre koncentrál, amelyek koncepciójukban közel állnak a vállalatok társadalmi felelősségvállalásának fogalmához.

Az üzleti etika és társadalmi felelősségvállalás észlelt szerepe és a társadalmilag felelősségteljes attitűd

Ahhoz, hogy egy szervezet valóban társadalmi felelősséget vállalónak számítsa, tagjainak tenniük kell ennek érdekében, tenni pedig csak akkor fognak, ha előbb problémaként észlelik azt, ha a szervezet elhanyagolja társadalmi felelősségét. A társadalmi felelősségvállalás kérdésköre tehát nem csak vállalati, hanem egyéni szinten is értelmezhető, illetve vizsgálható konstruktum (Singhapakdi, Vitell, Rallapalli és Kraft, 1996). Amennyiben a társadalmi felelősségvállalás kérdését egyéni szinten vizsgáljuk, az nem csupán a szervezet alkalmazottai, hanem leendő munkavállalói, azaz az álláskeresők körében is releváns kérdések megfogalmazására ad lehetőséget. Egy lehetséges tényező tehát, ami közelebb viszi az álláskeresőt ahhoz a döntéshez, hogy egy társadalmilag felelősségteljes szervezethez jelentkezzen, az lehet, ha fontosnak tartja az üzleti etika és társadalmi felelősségvállalás szerepét a szervezetek hatékonysága, eredményessége szempontjából. Ha egy egyén magas elvárásokkal rendelkezik a szervezetek etikus és társadalmilag felelős működésével kapcsolatban, arra utalhat, hogy saját álláskeresősi döntéseiben is nagyobb súlyt helyez erre a szempontra.

Singhapakdi és munkatársai (1996) vizsgálták először, hogy az egyének mennyire tartják fontosnak az üzleti etika és társadalmi felelősségvállalás szerepét a szervezetek eredményessége szempontjából,

illetve ennek összefüggéseit, egyebek mellett a társadalmi felelősségvállalás iránti attitűddel. Eredményeik szerint azok a résztvevők, akik társadalmilag felelősségteljes attitűddel rendelkeztek, sokkal fontosabbnak tartották azt, hogy a szervezet társadalmi felelősséget vállaló és etikus üzleti magatartásról tanúskodjon. Egy másik vizsgálat azt is megállapította, hogy az üzleti etika és társadalmi felelősségvállalás szempontjaival való egyetértés pozitív kapcsolatban áll az egyéni cselekedetek jövőbeli következményeinek figyelembevételével (Robbins, 2012).

Korábbi kutatások azonban még nem erősítették meg az üzleti etika és társadalmi felelősségvállalás észlelt szerepének hatásait, illetve a társadalmi felelősségvállalás iránti attitűd hatásait az álláskeresői ítélet és szándék tekintetében. Pedig ahhoz, hogy az állást ajánló szervezet CSR-tevékenységeinek súlya legyen az álláskeresői döntésekben, az álláskeresőknél egyet kell azzal érteniük, hogy az etika és a társadalmi felelősségvállalás fontos szerepet játszik a szervezetek hatékonysága szempontjából.

A környezettudatosság szerepe az álláskeresői ítéletekben

Mivel a jelen kutatás a CSR-tevékenységek környezettudatos dimenziójával foglalkozik, érdemes megvizsgálni azt is, hogy erre vonatkozóan van-e olyan egyéni belüli tényező, amely szerepet játszik az álláskeresők ítéleteiben. Ahogy fentebb már említettük, Bauer és Aiman-Smith (1996) eredményei szerint a környezettudatos beállítódással rendelkező álláskeresők pozitívan reagálnak a környezettudatos CSR-re. Kérdésként merülhet fel azonban, hogy a környezettudatosság mely vonatkozásai határozhatják meg a szervezetek környezettudatos CSR-tevékenységének preferenciáját.

A munkavállalásra és a környezettudatosságra talán egyaránt jellemző szempont lehet az, hogy ezen tevékenységek során az egyén figyelme a jövőre, cselekedeteinek jövőbeli következményeire irányul, hiszen az álláskereső során olyan állást szeretne találni, amelyben hosszú távon elégedetten végezheti a munkáját, illetve a környezettudatos egyéneket olyan problémák foglalkoztatják, mint a Föld eltartóképessége és erőforrásainak végeessége, a természet rendje és egyensúlya, melyek mind hosszú távú kérdések. A környezettudatosság területén a hosszútávú gondolkodást leginkább a világnézetünk részét képező környezeti hiedelmek, attitűdök jellemzik, ahogyan azt a fogalom megalkotói, Riley Dunlap és Kent Van Liere is értelmezi; meghatározásukban a környezettudatos hiedelmek a természeti erőforrások végeességét és a természet tiszteletét hangsúlyozzák (pl. Dunlap, Van Liere, Mertig és Jones, 2000). Ezek azok az attitűdök, amelyek az értékek mellett leginkább bejósolják az olyan hosszú távú hatással járó ítéleteket, mint például az állami energiasztratégiák elfogadhatósága (Steg, de Groot,

Dreijerink, Abrahamse és Siero, 2011). De a cselekedetek jövőbeli következményeinek figyelembe vétele szoros, pozitív kapcsolatban áll a környezettudatos magatartással (Strathman, Gleicher, Boninger és Edwards, 1994; Medvés, Balázs, Kondé és Mátyás, 2012), illetve az környezeti attitűdökkel is (Medvés és mtsai, 2012).

Amennyiben elfogadjuk, hogy a környezeti attitűdök az ember hosszútávú felelősségét hangsúlyozzák a környezetre nézve, élhetünk azzal a feltételezéssel, hogy a konstruktum kapcsolatban állhat azzal is, hogy a vállalati, üzleti tevékenység területén jelentkező felelősségvállalást mennyire tartja valaki fontosnak, hiszen e konstruktum is szoros kapcsolatban áll a cselekedetek következményének figyelembe vételével (Robbins, 2012).

A VIZSGÁLAT BEMUTATÁSA

Célkitűzés, hipotézisek

Az elméleti bevezetőben idézett szakirodalmak és empirikus vizsgálatok eredményei alapján az alábbi hipotéziseket fogalmazhatjuk meg.

A környezeti attitűdöknek, illetve a társadalmi felelősségvállalásnak a cselekedetek jövőbeli következményeinek figyelembevétele kapcsán tapasztalt pozitív összefüggése alapján (lásd pl. Robbins, 2012; Strathman és mtsai, 1994; Medvés és mtsai, 2012)

H1) a környezeti attitűdök pozitív összefüggésben állnak

a) az egyének társadalmi felelősségvállalás iránti attitűdjével.

b) azzal, hogy az egyének mennyire tartják fontosnak az üzleti etika és társadalmi felelősségvállalás szerepét a vállalat hatékonysága szempontjából.

Mivel a CSR-tevékenység jelentős mértékben hozzájárul a szervezetről alkotott pozitív kép kialakításához (Backhaus és mtsai, 2002; Bauer és Aiman-Smith, 1996; Turban és Greening, 1997), feltételezhetjük, hogy

H2) a környezettudatos CSR-tevékenységet folytató szervezet jobb megítéléssel rendelkezik a fiatalok körében, mint a CSR-tevékenységet nem folytató szervezetet.

A szervezetek CSR-tevékenységének háttérében egyéni különbségek feltárását célzó vizsgálatok eredményei (Singhapakdi és mtsai, 1996), illetve a környezeti attitűdöknek a jövőbeli következmények figyelembe vételével és a vállalatok társadalmi felelősségvállalása iránti attitűdökkel való pozitív kapcsolata alapján (Robbins, 2012; Medvés és mtsai, 2012) hipotéziseink szerint

H3) a környezettudatos CSR-tevékenységgel rendelkező szervezet megítélése, a CSR-tevékenységgel nem rendelkező szervezet megítélésével szemben, pozitív kapcsolatban áll

- a) az egyének társadalmi felelősségvállalás iránti attitűdjével.
- b) azzal, hogy az egyének mennyire tartják fontosnak az üzleti etika és társadalmi felelősségvállalás szerepét a vállalat hatékonysága szempontjából.
- c) továbbá a környezeti attitűdökkel.

A vizsgálati minta és eljárás

A hipotézisek tesztelésére kutatásunkat fiatal felnőttek, egyetemisták körében folytattuk, hiszen a célcsoport tekintetében fontos volt, hogy a vizsgálati személyek életében az álláskeresés releváns kérdés legyen, azonban ezen a téren ne rendelkezzenek jelentős tapasztalattal. Törekedtünk rá, hogy a mintában olyan hallgatók vegyenek részt, akik vagy csupán néhány év munkatapasztalattal rendelkeznek, vagy hamarosan kilépnek a munkaerőpiacra és aktív álláskeresőként kell megítélniük szervezeteket (a vizsgálati minta mindösszesen 13,2%-a nem rendelkezik semmiféle munkatapasztalattal). A mintát többségében 18 és 32 év közöttiek alkották (97%), a mintában szereplők átlagéletkora 24,76 év. A kutatásban 63 nő és 28 férfi vett részt.

A vizsgálat során a résztvevők elsőként egy fiktív szervezetet bemutató szcenáriót olvashattak, amelyet a szcenárióban megjelenített szervezetnél hirdetett álláslehetőséggel kapcsolatos kérdések követtek. Ezután az alábbi kérdőívek kitöltésére került sor: az üzleti etika és társadalmi felelősségvállalás észlelt szerepét, társadalmi felelősségvállalás iránti attitűdöket, a környezettudatos attitűdöket mérő kérdőív. A kérdőívek után demográfiai és egyéb kiegészítő kérdésekkel zártuk a vizsgálatot. A vizsgálati anyagot interneten, vagy papír-ceruza formában juttattuk el a résztvevőkhöz.

Vizsgálati módszerek

A szervezet vonzereje, az állaspályázati szándék és az állás elfogadásának szándéka

Vinyettakutatásunkban egy fiktív szervezetről és a szervezetnél megpályázható állásról olvashattak a résztvevők (lásd Melléklet). Két változat készült a szervezet leírásából. A vizsgálati mintát két random besorolással létrehozott csoport alkotta:

1. a résztvevők egyik csoportja környezettudatos CSR-tevékenységgel nem rendelkező szervezeti bemutatást olvashatott.
2. a résztvevők másik csoportja környezettudatos CSR-tevékenységet tartalmazó szervezeti bemutatást olvashatott, mely az előbbihez képest kibővült a szervezet CSR-tevékenységével

kapcsolatos információval, illetve egy rövid és egyszerű CSR-meghatározással.

A szervezet bemutatása után három kérdés szolgált a függő változó mérésére. Olyan eszközt igyekeztünk kialakítani, amely az álláskeresői döntés sarkalatos lépéseit ragadja meg. Bauer és Aiman-Smith (1996) vizsgálatának mintájára rákérdeztünk a szervezet vonzerejére („Mennyire tartod vonzónak a fent leírt szervezetet?”), az álláspályázati szándékra („Megpályáznád a szervezet által a szakmádban meghirdetett állást?”), továbbá az állás elfogadásának szándékára („Ha a szervezet felajánlana egy állást, elfogadnád-e?”). Válaszaikat 7 pontos Likert-skálákon adhatták meg a résztvevők.

Az üzleti etika és társadalmi felelősségvállalás észlelt szerepe (PRESOR)

Singhapakdi és munkatársai (1996) az üzleti etika és társadalmi felelősségvállalás észlelt szerepének vizsgálatára saját eszközt fejlesztettek ki, melyre PRESOR-ként hivatkoznak („*Perceived Role of Ethics and Social Responsibility*”). Az eredetileg 35 ítemes kérdőívnek, egy a szerzők által is javasolt 16 ítemes, rövidített változatát alkalmaztuk, amelynek nyelvi adaptálását is elvégeztük. A kérdőív itemei 3 faktor mentén rendeződnek, ezek a társadalmi felelősségvállalás és jövedelmezőség, a hosszú távú előnyök, illetve a rövid távú előnyök elnevezést viselik. A kérdőív olyan itemeket tartalmaz, mint például „Az üzleti etika és a társadalmi felelősségvállalás szempontjai a legfontosabbak, amelyeket egy szervezetnek követnie kell.” (hosszú távú előnyök), vagy „Egy vállalat legfontosabb feladata a profittermelés, még ha ennek érdekében meg is kell kerülnie a szabályokat vagy meg is kell szegnie azokat.” (rövid távú előnyök), illetve „Az etikus üzleti magatartás gyakran jó üzlet.” (társadalmi felelősségvállalás és jövedelmezőség). A résztvevők 7 pontos Likert skálán fejezhették ki az itemekkel való egyetértésük mértékét.

A társadalmi felelősségvállalás iránti attitűd (SRA)

A társadalmilag felelősségvállalás iránti attitűdök („*Socially Responsible Attitudes*”) mérésére Hunt, Kiecker és Choko (1990) négy ítemes mérőeszközt alkalmaztuk. A résztvevők olyan állítások mentén fejezhették ki egyetértésük mértékét 7 pontos Likert skálán, mint például „Egy felelős vezetőnek a társadalom érdekeit időnként a cég érdekei elé kell helyeznie.”

A környezeti attitűdök (NEP)

A környezeti attitűdök mérésére a Dunlap és munkatársai (2000) által kifejlesztett NEP („*New Ecological Paradigm*” - Új Ökológiai Paradigma) skálát használtuk. Az Új Ökológiai Paradigma fogalmát a szerzők annak az uralkodó nézetre adott ellenreakcióként alkották meg, mely szerint az ember a gazdagságban és a gyarapodásban találja meg boldogságát, kihasználva a

környezet adottságait és uralkodva a természetén. A skála 15 itemére a válaszokat 5 pontos Likert skálán adhatták meg a résztvevők.

A vizsgálatban a NEP skálának egy korábbi, magyar nyelvű kutatás során alkalmazott változatát alkalmaztuk (Kovács és mtsai, 2014), az egyik item esetében azonban kisebb módosítást végeztünk („*The earth has plenty of natural resources if we just learn how to develop them.*”). Az eddigi kutatásunkban (Kővári, 2014) a magyar nyelvű NEP skála ezen iteme negatívan korrelált a többi itemmel. Kutatásunkban ennek az itemnek egy általunk fordított változatát használtuk, amely így hangzik: „A Föld bővelkedik természeti kincsekben, csak meg kell tanulnunk kiaknázni azokat.”

A VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

Kutatásunk kérdésfelvetése arra irányult, hogy megvizsgáljuk a társadalmi felelősségvállalás témaköréhez kapcsolódó általánosabb, illetve specifikusabb attitűdök összefüggését, illetve ezek kapcsolatát egy szervezet vonzerejével annak társadalmi felelősségvállalása függvényében. Eredményeink bemutatásakor elsősorban ezeknek a kérdéseknek a megválaszolására fókuszálunk. A hipotézisek tesztelését megelőzően a mérőeszközök megbízhatóságának vizsgálatát végeztük el. A skálák megbízhatósági, illetve leíró statisztikai paramétereit az 1. táblázat tartalmazza.

A PRESOR kérdőív a vizsgálat során megbízhatónak bizonyult (Cronbach-féle $\alpha = ,77$), azonban két tétel esetében is negatív volt az item-totál korreláció, ezért ezeket kihagytuk az elemzésből („Egy cég számára a munkafegyelemnek kellene az elsődlegesnek lennie.”, „Ha egy üzleti vállalkozás fennmaradása a tét, az üzleti etikát és a társadalmi felelősségvállalást el kell felejteni.”). Az 1. táblázatban a redukált itemszámú, 13 tételes skála paraméterei szerepelnek. A PRESOR alskáláit tekintve egyedül a *rövid távú előnyök* alskála bizonyult közel megbízhatónak az eredeti itemszámmal (Cronbach-féle $\alpha = ,74$), a *hosszú távú előnyök* alskála 1 tétel kizárásával vált megbízhatóvá („Egy cég számára a munkafegyelemnek kellene az elsődlegesnek lennie.”). A *társadalmi felelősségvállalás és profitabilitás* eredeti, 4 tételes alskálájának megbízhatósága szintén javult 1 tétel kizárásával („Ha egy üzleti vállalkozás fennmaradása a tét, az üzleti etikát és a társadalmi felelősségvállalást el kell felejteni.”). A kérdőív ezen alskálája azonban továbbra sem tekinthető megbízhatónak, ezért az ezzel kapcsolatos eredményeket érdemes fenntartásokkal kezelni.

A 4 itemes SRA kérdőív megbízhatósága meglehetősen alacsonynak bizonyult (Cronbach-féle $\alpha = ,33$), amely azonban 1 item kizárásával („Amíg a vállalatok elég nyereséget termelnek, addig a vezetőknek társadalmi felelősségük is van.”) hozzávetőlegesen megbízhatóvá vált (Cronbach-féle $\alpha = ,60$).

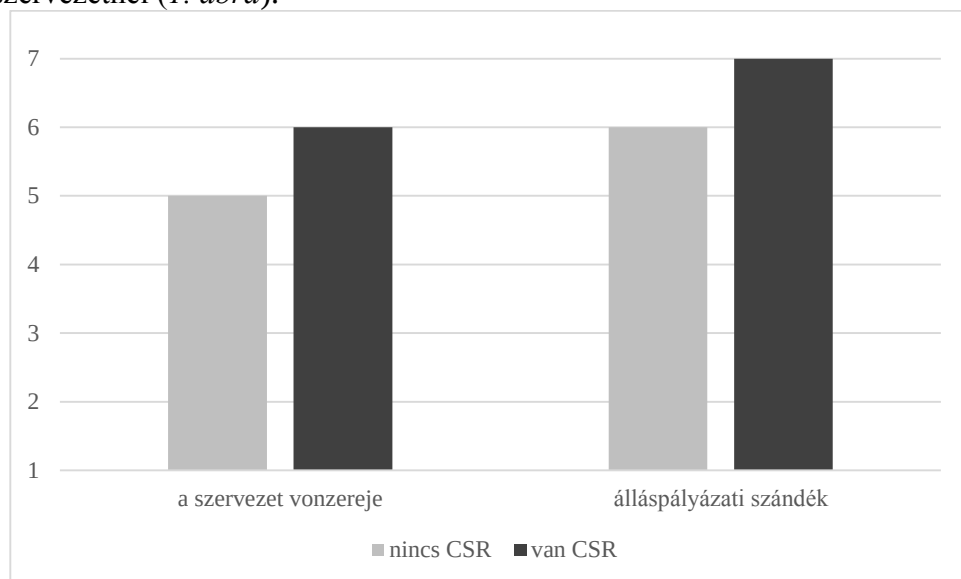
1. táblázat. A változók leíró statisztikai adatai és megbízhatósága

skála megnevezése	item	középérték	szórás	Cronbach- α
PRESOR	13	5,16	0,86	,84
PRESOR – hosszú távú előnyök	5	5,42	0,95	,74
PRESOR – rövid távú előnyök	3	4,90	1,38	,73
PRESOR – társadalmi felelősségvállalás és profitabilitás	3	5,67 (med)	1,02	,46
SRA	3	5,33	1,14	,60
NEP	15	3,80	0,47	,71
a szervezet vonzósága	1	6 (med)	1,05	-
álláspályázati szándék	1	6 (med)	1,06	-
az állás elfogadásának szándéka	1	6 (med)	1,03	-

Az üzleti etika és társadalmi felelősségvállalás területei között markáns helyet foglal el a környezet érdekeinek figyelembe vétele, azok követése (Elkington, 1998). Első hipotézisünkben e megállapítás alapján azzal a feltételezéssel éltünk, hogy az attitűdjeikben környezettudatosabb egyének hozzáállása a társadalmi felelősségvállalás, továbbá annak vállalati hatékonyságban betöltött szerepe iránt is pozitívabb (H1a, H1b). Hipotéziseink beigazolódtak, hiszen a vizsgált konstruktumok közötti korreláció pozitív. A környezettudatosabb attitűdök (NEP) együtt járást mutatnak a magasabb társadalmi felelősségvállalás iránti attitűddel (SRA; $r = ,44$; $p = ,00$), illetve azzal, hogy az egyének az üzleti etika és társadalmi felelősségvállalás témakörének nagyobb szerepet tulajdonítanak a vállalat hatékonysága szempontjából (PRESOR; $r = ,41$; $p = ,00$).

Második hipotézisünk (H2) szerint a CSR politikával rendelkező szervezetek megítélése kedvezőbb a fiatalok körében. Ennek vizsgálatához Mann-Whitney próbát alkalmaztunk, amelyben a CSR-tevékenységgel rendelkező és azzal nem rendelkező szervezetek megítélését hasonlítottuk össze. Hipotézisünk részben igazolódtott be, hiszen szignifikáns különbség mutatkozott a CSR-tevékenységgel rendelkező és azzal nem rendelkező szervezetek megítélésében. A kitöltők vonzóbbnak tartották ($U = 1280,00$; $W = 2408,00$; $p = ,04$) a CSR-tevékenységgel rendelkező szervezetet, illetve szívesebben pályáznának meg egy állást egy ilyen szervezetnél ($U = 1272,00$;

$W = 2400,00$; $p = ,05$), mint egy CSR-tevékenységgel nem rendelkező szervezetnél (1. ábra).



1. ábra. A szervezetek megítélése a CSR politika függvényében

A harmadik hipotézis szerint a szervezetek megítélése pozitív kapcsolatban áll az egyének társadalmi felelősségvállaláshoz való viszonyulásával (H3a és H3b), illetve környezeti attitűdjeikkel (H3c) a szervezet CSR-tevékenysége függvényében. A feltételezett összefüggések azonban csupán részben igazolódtak be. Abban az esetben, ha a szervezet bemutatása tartalmaz a szervezet CSR-tevékenységére vonatkozóan információt, a szervezetek megítélése pozitív kapcsolatban állt az egyének környezeti attitűdjeivel, illetve azzal, hogy az egyének mennyire tartják fontosnak az üzleti etika és társadalmi felelősségvállalás szerepét a vállalat hatékonysága szempontjából. Az összefüggés a CSR-tevékenységgel rendelkező szervezetek esetén a NEP és a szervezet által hirdetett állás megpályázása, továbbá a PRESOR hosszú távú előnyöket mérő alskálája, illetve a szervezet vonzósága és az állás elfogadásának hajlandósága között bizonyult szignifikánsnak, míg ugyanezen változók közötti összefüggések a CSR-tevékenységgel nem rendelkező szervezetek esetén nem bizonyultak szignifikánsnak, vagy az összefüggés csupán tendencia szintű volt (2. táblázat).

2. táblázat. A szervezetek megítélésének és a környezeti attitűdök, illetve az üzleti etika és társadalmi felelősségvállalás észlelt szerepének kapcsolata a CSR politika függvényében

	a CSR megjelenik a szervezet bemutatásában (N = 47)	a CSR nem jelenik meg a szervezet bemutatásában (N = 44)
PRESOR hosszú távú előnyök és a szervezet vonzóságának kapcsolata	$\rho = ,32^*$	$\rho = -,01$
PRESOR hosszú távú előnyök és a szervezet által hirdetett állás elfogadásának kapcsolata	$\rho = ,31^*$	$\rho = ,09$
NEP és a szervezet által hirdetett állás megpályázásának kapcsolata	$\rho = ,39^{**}$	$\rho = ,26^\dagger$

Megjegyzés: $^\dagger p < ,1$; $^* p < ,05$; $^{**} p < ,01$

AZ EREDMÉNYEK MEGVITATÁSA

Kérdőíves kutatásunkban szervezetek megítélését vizsgáltuk a szervezet CSR-tevékenysége, illetve a megítélők környezeti és társadalmi felelősségvállalás iránti attitűdjei tükrében a munkaerőpiacra kilépők körében. A vizsgálat előkészítése során a korábbiakban magyar nyelven nem alkalmazott kérdőívek (SRA, Singhapakdi és mtsai, 1996; PRESOR, Hunt és mtsai, 1990) nyelvi adaptációját is elvégeztük.

A CSR-tevékenység szervezeti megítélésében betöltött pozitív szerepét vizsgálatunk eredményei is megerősítették (lásd még Backhaus és mtsai, 2002; Bauer és Aiman-Smith, 1996; Turban és Greening, 1997). Az összefüggés értelmezésekor azonban érdemes figyelembe venni Albinger és Freeman (2000) kutatásának eredményeit, mely szerint csupán a nagyobb munkaerőpiaci potenciállal rendelkezők körében található pozitív összefüggés a szervezet CSR-tevékenysége és a szervezet vonzósága között. Mivel vizsgálati mintánkban nem szerepeltek az Albinger és Freeman (2000) által végzett kutatás alapján alacsony elhelyezkedési lehetőségekkel rendelkezők (alacsony iskolázottságúak vagy kevés jövedelemmel rendelkezők), ezért érdemes lenne az összefüggést más vizsgálati mintákon is tesztelni. Vizsgálatunk a CSR-tevékenység és a szervezet megítélésének kapcsolatát tovább specifikálta: csupán a CSR-tevékenységgel rendelkező szervezetek esetében mutatott pozitív összefüggést a szervezetek megítélése az egyének környezeti attitűdjeivel, illetve azzal, hogy az egyének mennyire tartják fontosnak az üzleti etika és társadalmi felelősségvállalás szerepét a vállalatok

eredményességében. Az eredmények alapján azt a következtetést vonhatjuk le, hogy különösen akkor lehet érdemes a szervezeteknek CSR-politikát bevezetni, illetve azt munkáltatói márkájuk kommunikációjában hangsúlyozni, amennyiben magasan kvalifikált munkaerő, ezen belül is környezettudatos, illetve a szervezetek társadalmi felelősségvállalása iránt érdeklődő egyének figyelmét szeretnék felkelteni a munkaerőpiacon.

Vizsgálatunk, illetve annak eredményei további kutatási területek felé is utat nyitnak. Felmerülhet egyrészt a vizsgálat során alkalmazott kérdőívek magyar mintán történő adaptációjának kérdése, hiszen a vizsgálat kivitelezését megelőzően a kérdőívek csupán nyelvi adaptáláson estek át. Szintén érdekes vizsgálati kérdést vet fel a megítélésen, viselkedési szándékon és tényleges viselkedéses válaszokon alapuló vizsgálatok eredményei közötti esetleges eltérések kérdése, vagy az is, hogy a CSR-tevékenység a szervezet megítélésén túl mely területeken játszhat még szerepet. Sen, Bhattacharya és Korschun (2006) vizsgálatukban azt találták, hogy az egyének CSR-tudatossága egyaránt megmutatkozott az egyének fogyasztási, munkavállalási és befektetési hajlandóságában is, azaz a CSR-tudatosság több szálon keresztül is pozitívan hatott arra, hogy az egyének kapcsolatba kerüljenek-e a szervezettel. Az egyének CSR-rel kapcsolatos nézeteinek és fogyasztói szokásainak feltérképezésére irányuló kvalitatív vizsgálat eredményei (Mohr, Webb és Harris, 2001) pedig azt erősítették meg, hogy bár a megkérdezettek többsége nem volt elkötelezett a CSR iránt, vásárlói döntéseikben alkalmanként mégis szerepet játszottak a szervezetek CSR-tevékenységei. Hogy miért alapozzuk döntéseinket csupán esetenként a CSR-re, annak hátterében egyrészt az önérdékvezérelt vásárlói szempontok (az ár, a minőség és a kényelem) játszanak szerepet, másrészt pedig az, hogy kevés információ áll a vásárlók rendelkezésére a szervezetek CSR-tevékenységével kapcsolatban.

Összefoglalásként megállapíthatjuk, hogy a társadalmi felelősségvállalás szervezetek életében betöltött szerepe elvitathatatlan, legyen szó fogyasztói döntésekről, a szervezetek megítéléséről vagy befektetésekről. Az CSR-tevékenységekre fordított költségek explicit társadalmi haszna mellett hosszú távú befektetésként szerepet játszhatnak a munkáltatói és/vagy a termelői márká segítségével megszerezhető előnyök elérésében is.

IRODALOMJEGYZÉK

- Albinger, H. S., Freeman, S. J. (2000). Corporate Social Performance and attractiveness as an employer to different job seeking populations. *Journal of Business Ethics*, 28(3), 243–253.
- Angyal Á. (2009). *Vállalatok társadalmi felelőssége, felelős társaságirányítás*. Budapest: Kossuth Kiadó.

- Armstrong, M. (2012). *Armstrong's handbook of human resource management practice*. London: Kogan Page Publishers.
- Backhaus, K. B., Stone, B. A., Heiner, K. (2002). Exploring the relationship between Corporate Social Performance and employer attractiveness. *Business and Society*, 41(3), 292–318.
- Bauer, T. N., Aiman-Smith, L. (1996). Green career choices: The influence of ecological stance on recruiting. *Journal of Business and Psychology*, 10, 445–458.
- Dunlap, R. E., Van Liere, K. D., Mertig, A., Jones, R. E. (2000). Measuring endorsement of the new ecological paradigm: a revised NEP scale. *Journal of Social Issues*, 56, 425–442.
- Elkington, J. (1998). *Cannibals With Forks: The Triple Bottom Line of 21st Century Business*. Gabriola Island: New Society Publisher.
- Greening, D. W., Turban, D. B. (2000). Corporate Social Performance as a competitive advantage in attracting a quality workforce. *Business and Society*, 39, 254–280.
- Hunt, S. D., Kiecker, P. L., Choko, L. B. (1990). Social responsibility and personal success: A research note. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 18, 239–244.
- Judge, T. A., Bretz, R. D. (1992). Effects of work values on job choice decisions. *Journal of Applied Psychology*, 77(3), 261–271.
- Kovács, J., Pántya, J., Medvés, D., Hidegkuti, I., Heim, O., Bursavich, J. B. (2014). Justifying environmentally significant behavior choices: An American-Hungarian cross-cultural comparison. *Journal of Environmental Psychology*, 37, 31–39.
- Kővári E. (2014). *A zöld színeváltozásai: a környezeti identitás és hiedelmek szerepe három felvonásban* [Diplomamunka]. Debreceni Egyetem.
- Lee, E. M., Park, S.-Y., Lee, H. (2013). Employee perception of CSR activities: Its antecedents and consequences. *Journal of Business Research*, 66, 1716–1724.
- McGuire, W. J. (1976). Some internal psychological factors influencing consumer choice. *Journal of Consumer Research*, 2(4), 302–319.
- Medvés D., Balázs K., Kondé Z., Mátyás M. (2012). Az attitűdök, a társas értékorientáció és a jövőbeli következmények figyelembevételének szerepe a környezettudatos hulladékgazdálkodásban. *Alkalmazott Pszichológia*, 1, 25–42.
- Mohr, L. A., Webb, D. J., Harris, K. E. (2001). Do consumers expect companies to be socially responsible? The impact of Corporate Social Responsibility on buying behavior. *Journal of Consumer Affairs*, 35(1), 45–72.

- Robbins, T. L. (2012). Linking consideration of future consequences to ethical priorities and orientations. *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 2(3), 1–6.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1–17.
- Sen, S., Bhattacharya, C. B., Korschun, D. (2006). The role of Corporate Social Responsibility in strengthening multiple stakeholder relationships: A field experiment. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 34(2), 158–166.
- Singhapakdi, A., Vitell, S. J., Rallapalli, K. C., Kraft, K. L. (1996). The perceived role of ethics and social responsibility: A scale development. *Journal of Business Ethics*, 15(11), 1131–1140.
- Steg, L., de Groot, J. I., Dreijerink, L., Abrahamse, W., Siero, F. (2011). General antecedents of personal norms, policy acceptability, and intentions: The role of values, worldviews, and environmental concern. *Society and Natural Resources*, 24(4), 349–367.
- Strathman, A., Gleicher, F., Boninger, D. S., Edwards, C. S. (1994). Weighing immediate and distant outcomes of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 742–752.
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 33, 1–30.
- Thøgersen, J. (1994). A model of recycling behaviour, with evidence from Danish source separation programmes. *International Journal of Research in Marketing*, 11(2), 145–163.
- Thomas, K. M., Wise, P. G. (1999). Organizational attractiveness and individual differences: Are diverse applicants attracted by different factors? *Journal of Business and Psychology*, 13(3), 375–390.
- Tsai, W. C., Yang, I. W. F. (2010). Does image matter to different job applicants? The influences of corporate image and applicant individual differences on organizational attractiveness. *International Journal of Selection and Assessment*, 18(1), 48–63.
- Turban, D. B., Greening, D. W. (1997). Corporate Social Performance and organizational attractiveness to prospective employees. *Academy of Management Journal*, 40(3), 658–672.
- Wanous, J. P. (1992). *Organizational entry: Managing human resource*. Reading, MA: Addison-Wesley.

MELLÉKLET

A vizsgálathoz kidolgozott szervezeti leírás

[Az alábbi szervezeti leírásban a dőlt betűvel szedett rész a környezettudatos CSR-rel kapcsolatos állításokat jelöli, ezzel variáltuk a független változót. Természetesen, abban a scenárióban, amelyet a résztvevők olvashattak, nem emeltük ki ezt a plusz információt.]

Képzeld el, hogy nemsokára végzel egyetemi tanulmányaiddal, ezért munkát keresel és rábukkansz egy szervezetre, ami éppen a te végzettségednek/szakirányodnak megfelelő álláslehetőséget kínál. A szervezet honlapjáról és ismerősöktől érdeklődve megtudod, hogy a szervezet többéves múltra tekint vissza, profittermelés szempontjából jelenleg a középmezőnyben található és alapítása óta kisebb-nagyobb visszaesések ellenére próbál fejlődni és növekedni. Több telephelye is található Magyarország-szerte, ezek közül az egyik közel esik a lakhelyedhez. *Ez lehetővé teszi, hogy kerékpárral vagy tömegközlekedéssel is eljuss a munkahelyre, a szervezet ugyanis szorgalmazza, hogy alkalmazottai környezettudatosan közlekedjenek. CSR-politikájában* a szelektív hulladékgyűjtésre, közeli beszállítóival a környezetszennyezés csökkentésére fekteti a hangsúlyt és általában figyelmet fordít a környezettudatos működésre.*

A meghirdetett állás olyan munkát feltételez, mely átlagos erőfeszítést igényel, ugyanakkor lehetőséget teremt a szakmai ismeretek alkalmazására, készségek gyakorlására. A munka időnként túlórával jár, ezt viszont megfelelően kompenzálják, egyébként a napi nyolc óra - ami az ebédszüneten kívül értendő - többnyire tartható. Pályakezdő fizetést kapnál, mely átlagosnak mondható az adott szakterületen. A szervezetre az esetenként előforduló konfliktusok ellenére többé-kevésbé pozitív légkör jellemző, a munkavégzéshez szükséges feltételek alapvetően az alkalmazottak rendelkezésére állnak. Az ismerőseid között voltak, akik pozitívan nyilatkoztak a szervezetről, de voltak olyanok is, akik szerint jobban is működhetne.

**CSR = corporate social responsibility, a vállalatok felelősségét jelenti, melyet a társadalomra gyakorolt hatásaiért vállalnak.*

AZ ADÓZÓI MAGATARTÁST MEGHATÁROZÓ TÁRSAS SZEMPONTOK: AZ ADÓZÓI
VISELKEDÉS SZOCIÁLPSZICHOLÓGIAI VETÜLETEI

PÁNTYA József
Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet
Szociál- és Munkapszichológiai Tanszék
E-mail: pantya.jozsef@arts.unideb.hu

ÖSSZEFOGLALÓ

Az áttekintő tanulmány célja annak rövid összefoglalása, hogy néhány jelentős szociálpszichológiai elmélet és megfigyelés miként értelmezhető és alkalmazható az adózói viselkedés magyarázatában. A tanulmány az adózói döntések háttérében meghúzódó szociálpszichológiai és társas szempontok áttekintésével és hangsúlyozásával nem kisebbiti a közgazdaságtani és a jogtudományi megközelítések szerepét az adózói magatartást meghatározó tényezők azonosításában, a terjedelmi korlátok miatt azonban e megközelítésekre csak utalni tudunk. A fejezet tehát az adófizetési magatartás alakításában szerepet játszó társas-társadalmi tényezőket összegzi néhány olyan, empirikus megfigyelésekkel is támogatott modell bemutatásán keresztül, amelyek az adózási viselkedés leírásában a szociálpszichológiai tényezőknek is jelentős hangsúlyt adnak. Ennek megfelelően áttekintjük többek között az attitűdöknek, a társas normáknak, a viselkedés feletti kontrollnak, az adózással kapcsolatos szociális reprezentációknak (pl. az igazságosságnak), a nemzeti csoporttal való azonosulásnak vagy az adóhatóságokba vetett bizalom mértékének az adóviselkedést alakító szerepét is. A fejezet záró szakasza röviden bemutatja az adózói viselkedés integratív modelljeit, óvatos következtetéseket von le a társas tényezők adózási viselkedést alakító szerepére vonatkozóan, illetve javaslatokkal él az adózási hajlandóságot növelő pszichológiai szempontok figyelembevételére.

Kulcsszavak: adózás, adózással kapcsolatos attitűdök, társas normák, szociális reprezentációk, igazságosság

BEVEZETÉS

Az állam megfelelő működéséhez és a közjavak biztosításához az adófizetők kooperatív magatartásának támogatása, az adófizetési hajlandóság fokozása kulcsfontosságú. Éppen ezért az adózási magatartás tanulmányozására több tudományterület is figyelmet fordít, így a vizsgálódás például a jogtudomány, a közgazdaságtan, a pszichológia (azon belül is a szociál- és gazdaságpszichológia) területén egyaránt folyik (Kirchler, 2007).

Szociálpszichológiai szempontból a társas hatások adózási magatartást alakító szerepe nehezen vitatható. E tanulmány kísérletet tesz e társas tényezők közül a legjellemzőbbek számbavételére, amelyeknek az adócsalást és az adóelkerülést befolyásoló hatásaival kapcsolatban a szakirodalom már empirikus megfigyeléseket is felhalmozott. (Elismerve, hogy az adócsalás és az adóelkerülés nem egyazon magatartás, hiszen az előbbi illegális, míg az utóbbi az adótörvények szellemiségét sértő, mégis legális cselekvésekre vonatkozik, a jelenség lényegét tekintve, és ezzel más szerzőkhöz is csatlakozva, a fenti kifejezések a fejezetben szinonimaként fordulnak elő, lásd pl. Papanek, 2003; Seldon, 1979.)

Az adózás fontosságát és szükségességét még az igen kismértékű állami szerepvállalást előtérbe helyező nézőpontok sem vitatják (Papanek, 2003). Az adóztatás alapvető funkciói között a gazdasági ciklusok kontrollálása, a közjavak előállítása, illetve a jövedelemegyenlőtlenségek mérséklése szerepel (Samuelson és Nordhaus, 1990). Az adóztatást biztosító kormányzati működésnek tehát feladata, hogy az egyes adózói csoportok között a közterhek optimális és igazságos elosztását úgy valósítsa meg, hogy a legszükségesebb közcélok (pl. egészségügyi szolgáltatások, oktatás, útépités, alap kutatások támogatása stb.) kielégíthetők legyenek (Szilovics, 2012, 2013). E funkciók és feladatok megvalósulását számos tényező befolyásolja; ezek kutatásához a közgazdaságtan, a jogtudomány vagy a szociológia mellett a pszichológia, azon belül is a gazdaság- és szociálpszichológia érdemben hozzájárul.

Az adózói viselkedést egy sor olyan tényező is befolyásolja, amelyek jellemzően társas vagy társadalmi meghatározottságúak, ezek figyelembevétele pedig arra is magyarázatot adhat, hogy az adózói viselkedésről hozott döntések miért térnek el az adózás gazdaságtani modelljei, illetve a játékelmélet alapján várható racionális stratégiáktól. Ez utóbbi modellek (Allingham és Sandmo, 1972; Becker, 1968) szerint ugyanis a döntéshozó a költségek és hasznok mérlegelése révén köteleződik el az adók megfizetése vagy elkerülése mellett. A gazdasági értelemben vett racionalitás tehát azt diktálja, hogy ha a költségek és hasznok összevetése alapján az adóelkerülés az egyén számára gazdaságosnak tűnik, akkor ő azt preferálni fogja (pl. mert a lebukás valószínűsége és/vagy a lebukás esetén előálló büntetés mértéke kicsi). A döntéshozó azonban előnyben fogja részesíteni az adó befizetését, ha az adócsalással többet lehet veszíteni, mint amekkora költséget a befizetés jelent (pl. mert a lebukás valószínűsége nagy és/vagy lebukás esetén a büntetés óriási). E modellek az adózói viselkedés szorgalmazását elsősorban olyan stratégiák alkalmazásával képzelik el, amelyek az adóelvonás mértékének csökkentésére, illetve a befizetés ellenőrzési gyakoriságának és a kilátásba helyezett büntetés mértékének növelésére irányulnak (Cowell, 1990; Papanek, 2003). Az adóelkerülést ilyen

módon költségessé tevő, „kikényszerítő” eljárásoknak az adózói magatartásra gyakorolt erősítő hatásait empirikus adatok is támogatják (pl. Braithwaite, Schneider, Reinhart és Murphy, 2003; Mason és Calvin, 1978).

Ugyanakkor az adózást kísérletes modellek segítségével vizsgáló empirikus kutatások szerint az adócsalás mértéke általában mindig kisebb, mint az a „racionális döntéshozó” elgondolás alapján elvárható lenne (Baldry, 1986). Ezzel összhangban, olyan megfigyelések is ismertek, amelyek szerint a helyénvaló adófizetői magatartást nem is feltétlenül az adóelkerülés miatt esetlegesen előálló költségek és veszteségek bátorítják, hanem az az elővételezett szégyen- és bűntudatérzés, amelyet az adóelkerülést választó lebukás esetén érezne (Andreoni, Erard és Feinstein, 1998; Grasmick és Bursik, 1990). A morális és társas normákat sértő adóelkerülő magatartás által indukált ilyenfajta érzelmi következmények pedig az adózói viselkedés társas vonatkozásaira is felhívják a figyelmet (Andreoni és mtsai, 1998).

Az adózói magatartás olyan, az együttműködésről vagy annak elmaradásáról hozott döntésnek tekinthető, amely egy kölcsönösen függő, az egyéni és közös érdeket ütköztető helyzetben valósul meg. Az ilyen társas dilemmákban az egyén számára legkifizetődőbb magatartás (az együttműködés elmaradása) – ha sokan ezt a megoldást választják – negatív következményekkel jár az egész csoportra nézve (pl. Dawes, 1980). A társas dilemmákban hozott döntéseket számos olyan tényező is befolyásolja, amelyek felé a szociálpszichológiának nemcsak alapkutatási, hanem alkalmazott irányzatai is élénk érdeklődéssel fordulnak. Ennek megfelelően az alábbiakban az adózás társas és társadalmi megközelítését alkalmazzuk, és áttekintjük azokat az adózói viselkedést alakító főbb tényezőket, amelyeknek az adózói döntéseket befolyásoló hatásaival kapcsolatban a szociálpszichológiai megközelítések empirikus megfigyeléseket halmoztak fel. Így többek között érintjük az attitűdöknek, a társas normáknak, a viselkedés feletti kontrollnak, az adózással kapcsolatos szociális reprezentációknak (pl. az igazságosságnak), a nemzeti csoporttal való azonosulásnak vagy az adóhatóságokba vetett bizalom mértékének az adóviselkedést alakító szerepét is. E tényezőknek az adózói magatartást befolyásoló hatásait szemléltető empirikus munkák az adózói döntéseket vagy viselkedéses szándékokat sokféleképpen megragadták, ugyanakkor előljáróban megjegyezzük, hogy az idézett empirikus munkák a valós vagy hipotetikus adózói döntéseket jellemzően a személyi jövedelemadózáshoz kapcsolódó adó kategóriák körében vizsgálták.

A TERVEZETT VISELKEDÉS ELMÉLETÉNEK ALKALMAZÁSA AZ ADÓZÓI MAGATARTÁS MAGYARÁZATÁBAN

A pszichológiában számos elképzelés született arra vonatkozóan, hogy az egyén viselkedését befolyásoló sokféle tényező milyen kapcsolódások mentén

vesz részt a viselkedés irányításában. Ezek közül az egyik legjelentősebb Ajzen (1991) tervezett viselkedés elmélete, amely ma már egyike azoknak a szociálpszichológiai elméleteknek, amelyeket a viselkedés magyarázatában a leggyakrabban alkalmaznak (Schultz és Estrada-Hollenbeck, 2008). Az elmélet népszerűségét annak köszönheti, hogy a szándékolt viselkedés háttérét adó motivációs tényezőket jól elkülönülő és kezelhető számú változócsoporthoz bontja, ezzel pedig nemcsak a viselkedés előrejelzésében nyújt hasznos segítséget, de az esetlegesen szükséges beavatkozás (viselkedésmódosítás) lehetősége felé is utat nyit. Az elmélet alapgondolata – összhangban az elmélet előzményét adó indokolt cselekvés elméletével (Fishbein és Ajzen, 1975, idézi Ajzen, 1991) – az, hogy az egyén adott viselkedésre vonatkozó szándékának erőssége meghatározza a cselekvés kivitelezésének valószínűségét. Azaz, az emberek hajlanak arra, hogy szándékaiknak megfelelően cselekedjenek.

A cselekvéshez elvezető viselkedési szándékot Ajzen (1991) elmélete szerint három tényező alakítja: az adott viselkedéssel kapcsolatos attitűdjeink, a viselkedés szempontjából releváns társas normák észlelt erőssége (szubjektív normáink), és az azzal kapcsolatos észleletünk, hogy az adott cselekvés fölött mekkora kontrollal rendelkezünk (észlelt viselkedéses kontroll). Az adózói viselkedéssel kapcsolatos kutatások mindhárom tényező viselkedésalakító szerepéről halmoztak fel empirikus megfigyeléseket. Kiemelve néhányat ezek közül, vegyük sorra a tervezett viselkedés elméletébe foglalt három tényezőt.

Az attitűdök adózói viselkedést meghatározó szerepe

Az, hogy az adófizető miként vélekedik – többek között – az adózásról, annak szükségességéről, az elvárt hozzájárulás mértékéről, mások adózói viselkedéséről, az adóelkerülésről, illetve az adóztatást végrehajtó kormányzat vagy adóhatóság működéséről, mind jelentős hatással bír az egyén adózási szándékára. Már az is, hogy e vélekedések mennyiféle adózással kapcsolatos területre vonatkozhatnak, jól szemlélteti az adózásra vonatkozó attitűdök elméleti megközelítéseinek, és egyúttal mérési lehetőségeinek a sokszínűségét.

Az attitűdök – mint egy adott személlyel, csoporttal, tárggyal vagy cselekvéssel (attitűdtárggyal) kapcsolatos összegző értékelések – kognitív, affektív és konatív (viselkedéses) komponensekkel rendelkeznek (Rosenberg és Hovland, 1960). A kognitív komponens az attitűdtárggyal kapcsolatos hiedelmeket, az affektív az azzal kapcsolatos érzelmeket, míg a viselkedéses az attitűdtárggyra vonatkozó cselekvési szándékokat hordozza. Az adózás vagy adóelkerülés esetében a kognitív komponensnek például része lehet az a hiedelem, hogy az adóhozzájárulás nélkülözhetetlen a közjavak biztosításában, vagy az nem más, mint ablakon kidobott pénz. Az egyént örömmel töltheti el, ha arra gondol, hogy az adózás révén kifejezheti a többi állampolgárral való

együttműködési szándékát, ugyanakkor elszomoríthatja, ha azt tapasztalja, hogy a kormányzat – az ő személyes véleménye szerint – nem megfelelően bánik az adóbevételekkel; az ilyen és hasonló érzések adják az attitűdök affektív komponensét. Az adózással kapcsolatos attitűdök viselkedéses komponensét adhatja például az a szándék, hogy ha valaki kiskaput talál az adótörvényekben, akkor szándékában áll-e azt ki is használni vagy sem (Kirchler, 2007).

Az adózással kapcsolatos attitűdtárgyak és attitűdkomponensek előbbiekben kifejtett változatossága miatt nem meglepő, hogy az elmúlt évtizedek pszichológiai szempontú adózáskutatása az adózással kapcsolatos attitűdöket is igen sokféleképpen ragadta meg. Bizonyos kutatásokban az adózással kapcsolatos attitűdöket az adóelkerülés szubjektív megítéléseként (pl. Wärneryd és Walerud, 1982) vagy egyenesen az azzal szembeni intolerancia mértékeként ragadták meg (pl. Wilson és Sheffrin, 2005), másokban pedig a kormányzati működés megítélése (pl. Schmolders, 1960, idézi Kirchler, 2007) vagy az adóelkerülés morális megítélése szolgált az attitűdök vizsgálóeszközeként (pl. Orviska és Hudson, 2003). Érdemes tehát megjegyezni, hogy a különböző kutatásokban az adózással kapcsolatos attitűdök mérése nem pusztán az adóelkerülés kedvező vagy kedvezőtlen mivoltának megítélésére szorítkozik. Az értékelésekben igen gyakran a kormányzati költekezés vagy az adóhatóság megítélése, sőt az igazságossággal kapcsolatos egyéni reprezentációk is megjelenhetnek (Kirchler, 2007).

Az adózással kapcsolatos általános attitűdöknek jó mutatója az is, ahogyan az emberek az adóelkerülést vagy az adóelkerülő személyeket megítélik. Kirchler (1998) vizsgálatának osztrák alanyai például szemantikus differenciálskálák mentén értékelték az adózók három típusát: a tipikus adófizetőt, a becsületes adófizetőt és az adóelkerülőt. Az értékelések összevetése azt mutatta, hogy bár a becsületes adófizetők megítélése egyértelműen pozitív, a tipikus adófizetők egyértelműen negatív, sőt az adóelkerülő személyek megítélése is inkább a pozitív tartományban mozgott. E vizsgálat további megfigyelése, hogy a válaszadók a becsületes adózókat dolgoz és szorgalmas embereknek tartják ugyan, de nem gondolják őket különösebben intelligensnek. A legintelligensebb csoportnak az adóelkerülőket tartották a személyek, akiket viszont egyáltalán nem tekintenek lustának (Kirchler, 1998).

Egy magyar mintát is vizsgáló kultúraközi kutatás szintén az adóelkerülés pozitív megítéléséről számolt be: a magyarok – a brit, holland és lengyel válaszadókhoz képest – az adócsalásról valamivel pozitívabban vélekedtek (Antonides, Faragó, Ranyard és Tyszka, 1997). Egy még korábbi hazai felmérés eredménye szerint a nem feltétlenül szabálykövető viselkedésről alkotott vélekedések szintén pozitívak: eszerint az emberek közel

80%-a részben vagy teljes mértékben egyetértett azzal a megállapítással, hogy boldogulni szükségszerűen a szabályok áthágásával lehet (Sík és Tóth, 1993).

Az adózással kapcsolatos negatív, és következésképpen az esetleges kiskapukat kreatívan kihasználó adóelkerüléssel kapcsolatos pozitív vélekedések kialakulása feltételezhetően az adózás kapcsán gyakran felmerülő nehézségeknek, az adózásra vonatkozó szabályok és törvények bonyolultságának is köszönhető (Kirchler, 2007). Az adótörvények komplexitása vagy nem egyértelmű volta valóban képes csökkenteni az adózási szándékot (Krause, 2000), akár olyan módon is, hogy a komplexitás az adók fizetésére vonatkozó szubjektíven megélt nyomást megemeli, ami pedig fokozza az adóelkerülés mértékét (Schneider, 2005). Egy kísérletes adatgyűjtésben a résztvevők utókérdőíves válaszai alapján is bonyolultabbnak tekintett (többkulcsos) adórendszerrel az egyszerűbbre (egykulcsosra) való áttérés növelte az adófizetési hajlandóságot a fordított irányú váltáshoz képest. Mindazonáltal érdemes megjegyezni, hogy ez a kevésbé komplexről a bonyolultabb (a jövedelemkülönbségekre jobban odafigyelő) adórendszerre való áttérés viszont egyértelműen jobban fokozta a munkavégzésre fordított egyéni erőfeszítést (Pántya, Kovács, Kogler és Kirchler, 2015).

Az adóelkerüléssel kapcsolatos vélekedések nem mutatkoznak függetlennek az egyének jövedelemszintjétől sem. Egy kutatás úgy találta, hogy az adózással kapcsolatos attitűdökben a legnagyobb különbséget az egyéni jövedelemszint tette. A magasabb jövedelemmel rendelkezők adózással kapcsolatos általános vélekedése negatív volt, és a többkulcsos adórendszert különösen ellenszenvesnek tartották. Az adóelkerüléssel szembeni vélekedésük pozitív volt, amellyel kapcsolatban elnézőbb törvénykezést gondoltak helyesnek (Lewis, 1979). Bár nem az egyetlen meghatározója a nagyobb jövedelműektől arányaiban is nagyobb mértékű hozzájárulást elváró többkulcsos adórendszerrel kapcsolatos preferenciáknak, Hennighausen és Heinemann (2015) egy német reprezentatív mintán szintén az önérték részleges befolyásoló hatását azonosították. Vizsgálatukban az önbeszámolón alapuló, társadalomban elfoglalt aktuális státusz és a többkulcsos rendszer előnyben részesítése között negatív összefüggés mutatkozott, ugyanakkor a preferenciákat az igazságossági nézetek is befolyásolták. Hasonló megfigyelések egy hazai adatgyűjtésből is rendelkezésre állnak: a különböző adórendszerekkel kapcsolatos preferenciákat az igazságosságról alkotott egyéni reprezentációk, de a válaszadó egyéni érdekei és szubjektíven megélt anyagi státusza is befolyásolta (Pántya, Kovács és Illyés, 2015).

Az attitűdök, bár valóban fontos meghatározói lehetnek a viselkedéseknek, nem minden esetben mutatnak szoros kapcsolatot a cselekvésekkel. Elffers, Weigel és Hessing (1987) kutatásukban például azt találták, hogy az attitűdök részben meghatározzák ugyan az önbeszámolók útján nyert adóelkerülést, de nem jósolják be szignifikánsan a tényleges

adóelkerülő viselkedést. Elvárható azonban, hogy az adózással kapcsolatos negatív, és az adóelkerüléssel kapcsolatos pozitív attitűdök, amelyekről az eddigiekben volt szó, a nem szabálykövető adózói viselkedést szorgalmazzák. Az adózói szándék és magatartás előrejelzésében mindazonáltal érdemes egyéb tényezőket is figyelembe venni.

A társas normák adózói viselkedést meghatározó szerepe

Az adózás pszichológiai szempontú kutatása a viselkedés szempontjából releváns társas normáknak a cselekvési szándékot befolyásoló hatását szintén vizsgálat tárgyává tette. A normák cselekvési szándékot alakító hatásai egyéni, csoportos és kollektív szinten is elemezhetők. Egyéni szinten a személyes normáknak (pl. az egyéni értékeknek és alapelveknek) a vizsgálata vezethet közelebb az adózói viselkedés jobb megértéséhez. A csoport szintjén egyrészt az egyén referenciacsoportja(i) által elfogadott és kevésbé elfogadott viselkedésmódok, másrészt az ezekből eredő társas elvárásoknak az egyén által észlelt erőssége, azaz az észlelt társas nyomás, a szubjektív társas normák viselkedésalakító szerepe elemezhető. Kollektív szinten pedig a társadalom vagy nemzet kulturális normáinak az elemzése járulhat hozzá az adómagatartásbeli változatosság értelmezéséhez. Mindazonáltal a normák tekintetében is igaz az, amit az attitűdökkel kapcsolatban már megállapítottunk: a normák adókutatásbeli konceptualizációja szintén széleskörű, az a belsővé tett normáktól az egyes csoportok megítélésén át a gyakran adótörvények formájában rögzülő társadalmi szintű vélekedésekig sok mindent felölel. Ennek megfelelően az operacionalizációban is előfordulhatnak átfedések (Kirchler, 2007).

A *személyes normák* körébe – többek között – olyan értékek és alapelvek tartoznak, amelyek az egyén morális kiértékelésében meghatározók, és következésképpen a személy „adóetikáját”, az adózás vagy adóelkerülés egyéni megítélését befolyásolják. Az adózással kapcsolatos laboratóriumi adatgyűjtések megfigyelései alapján is kijelenthető, hogy a morális érzékenység egyéni mértéke és a különböző értékorientációk fontos és jelentős meghatározói az adóviselkedésnek. Egy többfordulós kísérletben – amelyben a résztvevők minden körben arról döntöttek, hogy a kör elején kapott, azonos összegű kísérleti jövedelmükből mennyit vullanak be, amely után a kísérletben adót is fizetnek – például a morális érzékenység magasabb fokával, valamint a proszociális értékorientációkkal bíró személyek (együttműködők és altruisták) több adót fizettek kisebb morális érzékenységű, valamint önérdelvezérelt társaikhoz képest. Ráadásul a személyes változók e két típusa között számottevő összefüggés nem jelentkezett (Trivedi, Shehata és Lynn, 2003). Az önbevallásos válaszadáson alapuló kutatások eredményei szintén aláhúzzák az adófizetéssel szembeni morális elköteleződés fontosságát. A nagyobb mértékű

adómorállal rendelkező (vagyis az adócsalást morálisan elítélő) személyek adóelkerülési hajlandósága szignifikánsan kisebbnek mutatkozott olyan hipotetikus, de életszerű helyzetekben, amelyek teret adnának az adóalap csökkentésére, például lakhatási és üzleti célokra is használt helyiséghez kapcsolódó költségek nem megfelelő elszámolása, borraavaló eltitkolása vagy egy nem igazolható jótékonyági hozzájárulásnak az adóból történő leírása révén (Bobek és Hatfield, 2003). Egy adószakértők körében végzett vizsgálat eredményei szerint a szervezeti szintű adóelkerülés negatív megítélését pedig a machiavelliánus nézetekkel való nagyobb fokú egyetértés csökkentette jelentős mértékben (Shafer és Simmons, 2008). Az önző nézeteket vallók adóelkerülésre való nagyobb hajlandóságát Webley, Cole és Eidjar (2001) eredményei is megerősítették.

A *társas normák* olyan módon gyakorolnak hatást a viselkedésre, hogy az egyént a számára fontos mások által elvárt vagy helyénvaló magatartás irányába terelik. Minél erősebbnek észleli a személy e társas nyomást (vagy Ajzen kifejezésével élve: minél erősebbek a szubjektív normák), annál motiváltabb a számára fontos referenciacsoport (pl. barátok, a lakóhelyén élők vagy a foglalkozási csoport tagjai) által elvárt, társasan elfogadott módon cselekedni (Ajzen, 1991). Bobek, Roberts és Sweeney (2007) a normák különböző típusainak adózási szándéokra gyakorolt hatásait vizsgálták amerikai, ausztrál és szingapúri mintákon. Eredményeik szerint a személyes és szubjektív normákat lefedő itemek a személyek értékelésében azonos faktorra töltődtek, amely faktor végül az adózási szándék erősebb meghatározójának tűnt az olyan klasszikus közgazdaságtani tényezőknél is, mint például a lebukás észlelt valószínűsége. Azok a személyek tehát, akik inkább egyetértettek olyan állításokkal, amelyek a barátok és az egyén számára fontos mások adóelkerüléssel kapcsolatos rosszallására vonatkoznak, maguk is kisebb mértékben hajlottak arra, hogy a valósnál nagyobb üzleti (jelen esetben: utazási) költség elszámolásával csökkentsék az adóalap mértékét. Az adóelkerülési szándék mértéke egyébként a szingapúri minta esetében volt a legalacsonyabb, és az ausztrál minta esetében mutatkozott a legnagyobb (Bobek, Roberts és Sweeney, 2007). A szubjektív normák adózási szándékot befolyásoló hatásait egyéb kutatások is megerősítik (pl. Alm, McClelland és Schulze, 1999; Bobek és Hatfield, 2003).

Az adóelkerülés és adócsalás társadalmi vagy kulturális megítélése és elfogadottsága szintén meghatározza e cselekvések gyakoriságát. A korábbiakban már idézett kultúraközi kutatás szerint a magyar válaszadók az adóelkerülést pozitívabban ítélték meg a brit, holland és lengyel válaszadókhoz képest (Antonides és mtsai, 1997). Bobek, Roberts és Sweeney (2007) az előző bekezdésben kifejtett eredményei is támogatják az adózási szándékban tetten érhető kulturális különbségek meglétét. Az ilyen és ehhez hasonló eredmények hátterében az adózásra vonatkozó *társadalmi vagy kulturális normák*

különbözősége is állhat, amelyet a kutatás gyakran a kulturálisan eltérő mintákban tapasztalt adómorál mértékeként ragad meg. Az adómorált egyes szerzők például az adófizetéssel kapcsolatos belsővé tett kötelességérzetként (Braithwaite és Ahmed, 2005), mások az adófizetésre vonatkozó intrinzik motivációként (Alm és Torgler, 2006; Feld és Frey, 2002) határozzák meg. Az adómorál tehát egy csoport vagy egy egész populáció azzal kapcsolatos vélekedéseként is kezelhető, hogy az adófizetés mennyiben képezi részét azoknak az állampolgári kötelezettségeknek, amelyekkel a személyek azonosulni is tudnak. Alm és Torgler (2006) a World Value Survey több országból származó adatait alapul véve például megállapítják, hogy az amerikai, svájci, osztrák, dán vagy svéd megkérdezettek jellemzőbben vélik úgy, hogy az adócsalásra soha nincs mentség, mint a belga, francia vagy portugál válaszadók (azaz az adómorál mértéke az utóbbiakban felsorolt mintákban kisebbnek mutatkozott). Egy összesen több, mint ezer fős mintán tett megfigyeléseink szerint az osztrák és magyar válaszadók adómorálja szignifikánsan magasabbnak bizonyult a román és orosz megkérdezettek értékeihez képest (Kogler és mtsai, 2013). Az adómorál egyéni, de társadalmi szintű mutatókkal is összefügg: Alm és Torgler (2006) kutatásukban például az adómorál és a jogrendszerrel, illetve az országgyűléssel szembeni bizalom között pozitív, míg az adómorál és az árnyékgazdaság mértéke között negatív irányú kapcsolatokról számoltak be.

Az észlelt viselkedéses kontroll adózói viselkedést meghatározó szerepe

Az adófizetés kontextusában az észlelt viselkedéses kontroll az azzal kapcsolatos magabiztossággént értelmezhető, hogy az egyén milyen mértékben képes a szabályokat követő vagy az azokat megszegő adófizetést a saját kontrollja alatt tartani. Az adótörvények komplexitása és gyakori változása, a szakértői segítség bevonása az adóbevallás elkészítésébe, vagy az, hogy a jövedelem gyakran már adózott formában, nettó összegként növeli az adózó bevételeit, mind csökkentik ezt a magabiztosságot. Azonban még ilyen esetekben is mód nyílhat az adóelkerülésre, például nem bejelentett foglalkoztatás eredményeképpen előálló jövedelemszerzés vagy különböző szolgáltatások számla nélküli igénybevétele révén. Az, hogy az adófizető hányféle ilyen lehetőséget észlel, és mennyire tartja ezeket elérhetőnek, befolyással bír az adóviselkedés speciális formái fölött észlelt személyes kontrolljára (Kirchler, 2007). Bobek és Hatfield (2003) szintén kiemelik, hogy az észlelt viselkedéses kontroll nem az egyéneknek az adócsalás nehézségével vagy könnyűségével kapcsolatos *általános* vélekedéseire vonatkozik. Sokkal inkább egy-egy *konkrét* viselkedés (pl. a jogosulatlan költségelszámolás vagy a valósnál kisebb mértékű jövedelem bevallása stb.) kivitelezésének észlelt lehetőségeiről, az e viselkedések felett észlelt személyes kontrollról van szó.

Habár nem olyan erősen, mint az attitűdök és a szubjektív normák, de az észlelt viselkedéses kontroll is az adóelkerülési hajlandóság szignifikáns meghatározójának bizonyult. Bobek és Hatfield (2003) például olyan helyzeteket prezentáltak vizsgálatuk alanyainak, amelyekben azok akár az adóalapot csökkentő kiadások (pl. a lakás irodaként való használatával kapcsolatban felmerülő költségek) jogosulatlan növelése vagy a bevallott jövedelem (pl. borraavaló) mértékének csökkentése mellett is dönthettek. Az észlelt viselkedéses kontrollt a kutatók az adóellenőrzés és lebukás személy által észlelt valószínűségének a mértékével ragadták meg, és eredményeik szerint az ellenőrzés és lebukás lehetőségével kevésbé számolók nagyobb hajlandóságot mutattak az adóelkerülésre. Arról, hogy az adóelkerülés könnyebb kivitelezhetőségének észlelete növeli az adóelkerülés valószínűségét, más kutatások is beszámolnak (Webley és mtsai, 2001).

Érdemes megjegyezni, hogy a tervezett viselkedés elméletében az észlelt viselkedéses kontrollt általában pozitív értelemben szokták megragadni (pl. az egészségesebb életmód elérése érdekében nagyobb eséllyel követ valaki egészséges étrendet, ha úgy látja, hogy képes e viselkedést a saját kontrollja alatt tartani). Bár az adózásról egyaránt lehet pozitív és negatív keretezésben is vizsgálatokat végezni, az adózás terén – amint az az előző bekezdésekből is kitűnik – az észlelt viselkedéses kontrollal kapcsolatos tapasztalatok inkább a negatív kerettel dolgozó vizsgálatokból származnak, amelyek tehát elsősorban arról számolnak be, hogy az egyén adóelkerülési motivációját fokozhatja az elkerülés kivitelezésével kapcsolatos ismeretek és kontroll megléte. Az észlelt viselkedéses kontrollnak az adózói viselkedést alakító hatását érdemes lenne pozitív keretben is tanulmányozni, és egyúttal azt is vizsgálat tárgyává tenni, hogy ha valaki jó adófizetői magatartást szeretne tanúsítani, akkor az adózás helyes módjával kapcsolatos magabiztosság hogyan járul hozzá az adózói viselkedés alakulásához. Az ilyen jellegű kutatások eredményei közelebb vihetnek olyan kérdések megválaszolásához is, mint hogy vajon miként befolyásolja a helyes adófizetéssel kapcsolatos magabiztosságot, ha az adófizetés felett észlelt személyes kontrollt az egyén aktivitását nélkülöző adóztatási eszközökkel (pl. az adóbevallásnak az adóhatóság általi automatikus elkészítésével) esetlegesen csökkentik. További kérdésként merülhet fel, hogy az ilyen jellegű eljárások az együttműködés külső ösztönzése révén nem éppen azoknak a személyeknek a körében gyengítik-e az együttműködésre irányuló motivációt, akik már eleve rendelkeznek a jó adófizetésre vonatkozó belső motivációval. E lehetőség legalábbis az ún. kioltási elmélet (Deci, Koestner és Ryan, 1999; Frey, 1997) alapján felvethető, amely a külső ösztönzőktől kétféle hatást vár. Ha a külső ösztönzőket magukban foglaló eljárásokat az egyén támogatónak látja, az a belső motivációk által irányított együttműködést erősíti, ha azonban a külső ösztönzőket a személy túlságosan ellenőrzőnek, azaz a személy válaszlehetőségeit szűkítőnek és a személyes kontrollt

csökkentőnek észleli, az együttműködés szintje is csökken. A külső ösztönzést alkalmazó beavatkozásoknak ezeket az egymással ellentétes irányú hatásait a jó adózói viselkedés ösztönzésében is érdemes megfontolni.

A fentiekben kifejtett empirikus megfigyelések alapján tehát úgy tűnik, Ajzen (1991) tervezett viselkedés elmélete az adózói viselkedés értelmezéséhez és bejósolásához is jó elméleti keretet kínál. Valóban, az adózói magatartás kutatásában olyan munkák is ismertek, amelyek az attitűdöket, szubjektív normákat és az észlelt viselkedéses kontrollt egyszerre figyelembe véve támogatják Ajzen modelljét. Ráadásul támogató eredmények nemcsak az adóelkerüléssel (lásd Bobek és Hatfield, 2003), hanem még a megfontoltabb (az egyösszegű adó-visszatérítés helyett a befizetéseket még időben újraigazító) adófizetéssel kapcsolatban is születtek (Bobek, Hatfield és Wentzel, 2007).

A CSOPORTTAL ÉS NEMZETTEL VALÓ AZONOSULÁS SZEREPE AZ ADÓZÓI VISELKEDÉS ALAKULÁSÁBAN

Az adófizetés társas dilemmahelyzetében az adófizetők követhetik egyéni érdekeiket, és elfordulhatnak a közjavakhoz való hozzájárulástól, de dönthetnek a közös érdekekkel egybevágó magatartás mellett is. A potyautas stratégia azonban csak akkor kifizetődő az egyén számára, ha a közjavak építésétől saját önérdeküket követve nem fordulnak el túlságosan sokan, különben nem jön létre az a közjó, amelyből egyébként a potyautas is részesedhet (a társas dilemmák témakörével kapcsolatos összefoglaló munkákért lásd pl. Van Lange, Joireman, Parks és van Dijk, 2013; Weber, Kopelman és Messick, 2004). Következésképpen, ha túl sokan döntenek az önérdekkövető viselkedés mellett, az „egyéni racionalitás kollektív irracionalitáshoz vezet” (Kollock, 1998, p. 183). A társas dilemmahelyzetekben mutatott együttműködést – sok más tényező mellett – a társas azonosulás is egyértelműen motiválja (Dawes, Van de Kragt és Orbell, 1988; Van Vugt és Hart, 2004).

Wenzel (2005) például azt találta, hogy a referenciacsoporttal (a konkrét esetben az ausztrálokkal) való nagyobb fokú azonosulás is részt vesz az adózói viselkedés alakításában. Eredményei szerint a társas normák nemcsak a személyes normákra vannak hatással, de az ausztrál nemzettel jobban azonosuló személyek körében a társas normák adózói viselkedést alakító szerepe is meghatározóbb. A nagyobb mértékben azonosuló személyek körében ugyanis az észlelt társas normák erősen meghatározzák a személyes normákat, amelyek pedig fontos alakítói az adózói magatartásnak. A csoporttal nagyobb mértékben azonosulók körében a társas normák valószínűbben válnak belső normává, így pedig ha közülük valaki adóelkerülőt magatartást mutat, mert véleménye szerint „mindenki más is ezt teszi”, akkor ez az esetükben nem

puszta racionalizáció, hanem az észlelt társas normával való azonosulás is. A társas identitás adózói motivációt befolyásoló szerepét Taylor (2003) is megerősíti, és megállapítja, hogy az adózással kapcsolatos attitűdök és igazságossági nézetek nem függetlenek attól, hogy a személy milyen (pl. foglalkozási vagy nemzeti) csoporttal azonosul.

Egy friss kísérletes kutatás szintén az azonosulásnak az adózói szándékot meghatározó lényeges szerepéről számol be. Gangl, Torgler és Kirchler (2015) egyéb változók mellett a patriotizmusnak (amelyet a nemzeti vagy helyi közösség tagjaként történő önkategorizációként és e közösséggel való azonosulás mértékeként definiálhatunk) az adózási szándékot befolyásoló hatását vizsgálták. Az azonosulásnak e formája – akár önbeszámolóval került mérésére, akár a saját ország tájképeinek bemutatásával tették azt hozzáférhetőbbé – növelte az önkéntes együttműködésre irányuló motivációt. Az önkéntes együttműködésre irányuló motiváció pedig fokozta az adófizetési szándékot egy olyan hipotetikus helyzetben, amelyben a résztvevőknek egy meghatározott vállalkozói jövedelemből kellett adót fizetniük, 40%-os adókulcs és 17%-os lebukási valószínűség mellett. (Az egyszerű vizuális stimulusoknak az itt említett hatása nem meglepő, ha figyelembe vesszük, hogy az olyan vizuális elemek, mint egy ország jellemző tájképei, a nemzeti emlékezetnek is fontos részét képezik, így pedig identitáserősítő és -megőrző funkciót töltenek be – lásd pl. Medvés és Kovács 2010-es összefoglaló munkáját.)

AZ IGAZSÁGOSSÁGRÓL ALKOTOTT REPREZENTÁCIÓK SZEREPE AZ ADÓZÓI VISELKEDÉS ALAKULÁSÁBAN

Az adórendszerek igazságosságával kapcsolatos egyéni megfontolások szintén jelentős meghatározói az adózási hajlandóságnak. Az adórendszerek igazságossága elméleti síkon és a szubjektív észleletek szintjén egyaránt megragadható. Elméleti síkon Szilovics (2012, 2013) két főbb normatív megközelítést különít el. A teljesítmény elve alapján az adóztatás középpontjába a teljesítményarányosan egyenlő teherelosztás kerül, az állam által biztosított ellenszolgáltatásokra való tekintet nélkül. A hasznosság elve azonban a társadalmi egyenlőtlenségeket és az adófizetésért alanyi jogon járó állami szolgáltatásokat is figyelembe veszi: a rosszabb helyzetben lévők számára kisebb arányú adót ír elő, így biztosítva a kiegyenlítés irányába vivő társadalmi újraelosztást, és azt, hogy a javak részben azokhoz is átcsoportosulhassanak, akik számára az nagyobb értékű (lásd pl. Baron, 1993; Rawls, 1971).

Az emberek igazságosságészleleteit befolyásoló tényezőkről a szociálpszichológiai igazságosságkutatás széleskörű ismereteket halmozott fel. Ezeket a megfontolásokat és empirikus eredményeket Wenzel (2003) az

adózás területére is alkalmazza, és az egyén, csoport, illetve társadalom szintjén egyaránt elemzi a disztributív, procedurális és retributív igazságosságot. Bár az adózói viselkedést a procedurális (az erőforrások elosztási módjára és folyamatára vonatkozó) és retributív (a normaszegést követő szankciók észlelt helyénvalóságára vonatkozó) igazságosság is alakítja, az adózáskutatás a legnagyobb figyelemmel eddig a disztributív igazságosságot tüntette ki. Az igazságosság e formája azt az aspektust ragadja meg, hogy az adófizető mennyire észleli egyensúlyosnak az ő közjavakhoz történő hozzájárulását mások hozzájárulásaihoz, illetve a kapott előnyökhöz (pl. szolgáltatásokhoz) képest (Kirchler, 2007; Kovács, 2014; Wenzel, 2003).

Az adózás disztributív igazságosságának tárgyalásakor a laikus igazságosságnézetekben is gyakran felmerül az igazságosság horizontális és vertikális szempontjának értelmezése (Kovács, 2014; Papanek, 2003). A horizontális szempont azt takarja, hogy a társadalom két, az adózás szempontjából lényeges jellemzőikben (pl. teljesítőképességükben, adózási képességükben) nagy hasonlóságot mutató tagja azonos mértékű adót fizet-e. A horizontális igazságosság adóviselkedést befolyásoló hatása empirikusan is alátámasztott. Az adózás szempontjából magukat másokhoz képest előnytelenebb helyzetben látók adóelkerülési hajlandósága általában magasabb (pl. Kinsey és Grasmick, 1993; Spicer és Becker, 1980). Emellett ismertek olyan laboratóriumi eredmények is, amelyek szerint az azzal való szembesülés, hogy valaki az adórendszer kedvezményezettjévé vált (mert a kísérlet egy adott pontján a rendszer megváltozott, és a hozzá mindenben hasonló résztvevőkhöz képest neki mégis kedvezőbb lett az adóterhe), szignifikánsan növelte a jó adófizetői magatartás valószínűségét (Trivedi és mtsai, 2003).

A vertikális igazságosság szempontja azt a kérdést veti fel, hogy a különböző kategóriákba tartozó személyek eltérő adóterhe egymáshoz való viszonyításban igazságos-e (Kovács, 2014; Papanek, 2003; Wenzel, 2003). Ez a szempont is gyakran megjelenik az adófizetők kiértékelésében. Például az ausztrál megkérdezettek túlnyomó többsége úgy vélte, hogy a tehetősebbek nem járulnak hozzá kellő mértékben a közjavakhoz (Braithwaite, 2003), és gyakorta kihasználják az adótörvények kiskapuit is (Rawlings, 2003). Azok az amerikai adófizetők, akik szerint az adórendszer leginkább a gazdagoknak kedvez, egyúttal elfogadhatóbbnak gondolják az adóelkerülő magatartást is (Kinsey és Grasmick, 1993). Úgy tűnik tehát, hogy a vertikális igazságosság szempontjának megfelelően az emberek általában nagyobb mértékű hozzájárulást várnak a társadalom tehetősebb csoportjaitól. A tanulmány elején említett adatgyűjtésünkben mi is azt tapasztaltuk, hogy egy hétfokú skálán a személyek egyetértése olyan állításokkal, amelyek szerint a jövedelemkülönbségekre odafigyelő, a rosszabb helyzetben lévőket támogató

többkulcsos adórendszer igazságos, átlagosan 5 pont fölöttinek mutatkozott (Pántya, Kovács, Kogler és Kirchler, 2015).

Megjegyzendő, hogy a különböző adórendszerek igazságosságával kapcsolatos laikus vélekedések szakirodalmi megfigyelések alapján meglehetősen következtetlennek tűnnek. E vélemények ugyanis a lekérdezés módjára is érzékenynek bizonyultak. A kérdést általában véve, absztraktabb módon feltéve az emberek többsége arra hajlik, hogy a többkulcsos adórendszert nevezze meg igazságosabbnak. Ha azonban a kérdés a konkrét részletek szintjére, egy adott élethelyzetre vonatkozik (pl. olyanra, amelyben két szereplő egyikének adóköteles jövedelme kétszerese a másikénak, majd a válaszadót egy szerinte igazságos adómérték megállapítására kéri), a személyek preferenciája megfordul, és többségük egy egykulcsos adórendszer alapján határoz meg adókat (azaz úgy, hogy a kétszer annyit kereső kétszer annyi adót is fizessen) (Roberts, Hite és Bradley, 1994).

A fenti következtelenség ellenére a vertikális igazságossággal kapcsolatos vélekedésekben stabilnak tűnő egyéni különbségek is tapasztalhatóak. Haferkamp és Fetchenhauer (2007) kísérletükben azt kérték a résztvevőktől, hogy egy feltételezett, de jól körülírt jövedelemkategóriákra bontható populációra saját belátásuk szerint dolgozzanak ki egy adórendszert. Azok a személyek, akik az adórendszerek igazságosságát elsősorban az egyenlő mértékű adókulcsokban ragadják meg, inkább egykulcsos rendszert, míg azok, akik az igazságosságról elsősorban a szegények és gazdagok közötti jövedelemkülönbségek mentén gondolkodnak, többkulcsos rendszert alakítottak ki. Hasonló eredményekről Hennighausen és Heinemann (2015) is beszámolnak: azok, akik az erőforrásoknak a szükségletelv alapján történő elosztását gondolják igazságosnak (vagyis úgy vélekednek, hogy az erőforrásokat úgy kell elosztani, hogy az garantálja a jó életet), inkább preferálták a többkulcsos rendszert. Ugyanakkor a társadalom egyes csoportjai között fennálló szélsőséges gazdasági különbségeket természetesnek, és egyúttal nem felszámolandónak látó személyek – tehát azok, akikre a gazdasági rendszerigazolás nagyobb mértékben jellemző – egykulcsos preferenciát mutattak (Pántya, Kovács és Illyés, 2015).

ÖSSZEFOGLALÁS ÉS KITEKINTÉS

Jelen áttekintő tanulmány igyekezett rövid összefoglalását adni az adózói magatartás háttérében meghúzódó főbb társas tényezők viselkedésalakító hatásainak. Bár az adózói viselkedést meghatározó szociálpszichológiai tényezők számosak és változatosak, ez az áttekintés bizonyára nem minden szempontra kiterjedő. Nem vitatva az adózás gazdasági megközelítésének fontosságát az adózói viselkedés magyarázatában, a tanulmány az adózás társas megközelítésére épül. Ennek megfelelően helyet kapott benne a

viselkedés magyarázatakor és esetleges befolyásoláskor az alkalmazott szociálpszichológiában is gyakran megjelenő tervezett viselkedés elmélete (Ajzen, 1991). Ahogyan azt empirikus munkák egész sora mutatta, az elméletet felépítő tényezők külön-külön, de együttesen is fontos meghatározói az adózói viselkedésnek is. Az attitűdök, a szubjektív normák és az észlelt viselkedéses kontroll viselkedési szándékot és viselkedést alakító szerepét empirikus megfigyelések is támogatják (pl. Bobek és Hatfield, 2003; Bobek, Hatfield és Wentzel, 2007). A felsorolt tényezők mellett – lévén az adózás egy társadalmi szinten megjelenő társas dilemma – a csoporttal való azonosulás együttműködést befolyásoló hatásai is említésre kerültek (pl. Taylor, 2003; Wenzel, 2005). Végezetül az adózás észlelt igazságosságának az adózási hajlandóságra kifejtett befolyásáról esett szó (pl. Wenzel, 2003).

Az adózói magatartást befolyásoló társas tényezők listája tehát hosszú, ugyanakkor az adózás pszichológiai szempontú kutatásának elmúlt évtizedeiben voltak törekvések arra vonatkozóan, hogy – a gazdasági megközelítéshez tartozó szempontokkal együtt – e meghatározó tényezőket integratív modellekbe foglalják. A következő bekezdésekben három ilyen törekvés kerül rövid bemutatásra, majd következtetéseket vonunk le belőlük arra vonatkozóan, hogy a jó adózói magatartás milyen szempontok mentén erősíthető.

Weigel, Hessing és Elffers (1987) az adóelkerülő viselkedés szociálpszichológiai modelljében a befolyásoló tényezők körét két nagyobb csoportra, a helyzeti és pszichológiai feltételek csoportjára osztják. A két csoport kapcsolódási pontja, hogy a helyzeti meghatározók közé tartozó, elsősorban társas meghatározottságú szempontok egyéni vetületei adják a modell pszichológiai feltételeit. A helyzeti tényezők csoportjában ösztönző és gátló tényezők egyaránt helyet kapnak. Az előbbiekhöz (1) az anyagi szempontok, illetve (2) olyan társas normák tartoznak, mint az, hogy az adott referenciacsoporton belül mennyire fokmérője az anyagi jólét a sikernek. Ilyen esetben ugyanis a személy inkább motivált az adók elkerülésére. A gátló tényezők között (3) az adóelkerülés lehetőségeinek módjai, (4) a referenciacsoportra vonatkozó lebukási valószínűség és a büntetés mértéke, illetve (5) az e csoportban jelenlévő adóelkerülők száma szerepel. Mivel a pszichológiai tényezők az előbbieknél az egyéni szintű leképeződései, a személyes pszichológiai ösztönző tényezők közé (1) az adózás komplexitása, az igazságosság szempontjai, illetve (2) az egyéni orientációk (pl. önérdekérvényesítő vagy közösségi beállítódás) tartoznak. A személyes gátló tényezők pedig elsősorban az észleletek köré szerveződnek: az adóelkerülést (3) az elkerülési lehetőségekkel és (4) a büntetés kockázatával kapcsolatos egyéni észleletek, illetve (5) az adóelkerüléssel kapcsolatos intolerancia (az elkerülés helyességére vonatkozó attitűdök és morális nézetek) befolyásolja.

Az adófizetés gazdasági és pszichológiai szempontú megközelítéseit ötvözi a „csúszós lejtő” modell is (Slippery Slope Framework – Kirchler, 2007; Kirchler, Hoelzl és Wahl, 2008; Kirchler, Kogler és Muehlbacher, 2014). Az elképzelés két dimenzió mentén ragadja meg az adózási magatartást. Az adózói döntést egyrészt az *adóhatóság hatalmának mértéke*, azaz annak észlelete befolyásolja, hogy a hatóságnak mekkora a felhatalmazása a betartás ellenőrzésére, milyen mértékben képes feltárni és büntetni az adóelkerülést. Másrészt az adózói viselkedésre a *bizalom*, vagyis az adóhatóság jóindulatával és a közösségi érdekek szolgálatával kapcsolatos vélekedések is hatást gyakorolnak. E két dimenzió eltérő szintjei alakítják az adómagatartást. A hatalom és bizalom alacsony értékei esetén (azaz a „lejtő” alján) az adófizetők – elsősorban csak saját hasznuk által vezérelve – elkerülik az adókat. Ha a kismértékű bizalomhoz a hatóság erős működésének észlelete társul, az adófizetés mértéke nő, de csak a lebukás észlelt valószínűségének és a büntetés mértékének növekedése miatt; itt tehát az adózás kikényszerítéséről beszélhetünk. A bizalom szintjének emelkedésével azonban az adófizetési hajlandóság mértéke is nő, elsősorban az önkéntes adófizetés fokozódása révén. A két dimenzió kapcsolata dinamikus, az egyik változása maga után vonhatja a másik változását is. A jó adófizetői magatartást tehát az államnak a betartás ellenőrzésére való megfelelő mértékű felhatalmazásán túl a hatóságokkal és az államszervezettel szembeni társadalmi bizalom megfelelő szintje is motiválja. A modell érvényességét a kontrollált laboratóriumi kísérleteken túl (pl. Wahl, Kastlunger és Kirchler, 2010) nemzetközi összehasonlító vizsgálatok is támogatják (pl. Kogler és mtsai, 2013; Muehlbacher, Kirchler és Schwarzenberger, 2011). Érdemes megjegyezni, hogy például Kogler és munkatársainak (2013) vizsgálatában a bizalom dimenziójának operacionalizációja kissé tágítja is a dimenzió értelmezési körét: ott a bizalom nem kizárólag az adóhatóság működésére korlátozódik, abban az állam megfelelő, az állampolgárok véleményét figyelembe vevő működésével kapcsolatos elemek is megjelennek.

Szintén a gazdasági és pszichológiai szempontok ötvözése jelenik meg az adózás „társas igazodás” modelljében, amelyet Braithwaite és Wenzel (2008) javasolnak. A modell az adott adórendszerrel bíró adóadminisztrációs környezetben három dimenzió szerepét emeli ki, amelyek az adózói viselkedést alakítják: az adórendszer működéséből származó előnyökkel kapcsolatos észleletekét, az adófizetés kikényszerítésének elfogadhatóságáról alkotott vélekedéseket és az igazságossággal kapcsolatos észleletekét. Az e dimenziókkal kapcsolatos egyéni megfontolások nemcsak a fennálló adórendszertől és az adminisztráció módjától, de attól is függenek, hogy a rendszer mennyire reagál rugalmasan az emberek vélekedéseinek változására, illetve hogy a személy számára fontos mások mit vallanak a fenti dimenziókkal kapcsolatban.

A fenti modellek felvetik, hogy az állam és az adózó kapcsolatát érdemes egyfajta dinamikus társas interakcióként értelmezni, amelynek alakulása alapvető fontosságú a jó adómagatartás ösztönzésében. Ennek az interakciónak az alakulásában pedig érdemes tekintettel lenni mindazokra a társas befolyásoló tényezőkre, amelyek általában véve is fontosak a mindennapi társas kapcsolatok olajozott működésében. Mint láttuk, az adómagatartás elemzése szempontjából nem feltétlenül az állampolgárok objektív ismerete számíthat sokat, hanem azok szubjektív reprezentációi (Kirchler, 2007). Éppen ezért az együttműködő adózói viselkedés motiválásában először is kiemelten fontos a szubjektív reprezentációk megismerése. Például az igazságossággal kapcsolatos laikus vélekedések feltárása, majd az ezek alapján fontosnak tartott dolgokról kialakított társadalmi szintű konszenzus bátorító lehet a jó adózói magatartásra nézve.

Nemcsak a szubjektív reprezentációk és laikus vélekedések gyakorolnak hatást az adózói viselkedésre, hanem az adózással kapcsolatos egyéni attitűdök, személyes normák, morális alapelvek, illetve az adózás szempontjából releváns önértékkövető vagy közösségi értékorientációk is. Ezek hatásainak feltárásával és figyelembevételével az adózással kapcsolatos központi kommunikáció és az adózás adminisztratív rendszere is alakítható olyan módon, hogy az az adófizetést támogassa. Ezen túl mások viselkedésének észlelete is befolyásolja az adózókat, így az adózásban a társas-társadalmi normák szerepe sem megkerülhető. Ezek pozitív irányba történő változásához azonban valóban az adóbefizetéseket ténylegesen és általánosan szorgalmazó adóztatási rendszer és adókultúra kialakítására van szükség. Mivel a normák hatását a csoporttal való azonosulás is erősíti, a csoportidentitást hozzáférhetőbbé tevő és támogató kommunikáció is motiválhat jó adózói magatartásra. Ráadásul ennek a kommunikációnak nem is feltétlenül kell specifikus csoportokra irányulnia. Ahogyan azt Taylor (2003) megállapította, a foglalkozási csoporttal való azonosulásnál a nemzeti csoporttal történő azonosulás jobb hatású az adózói viselkedésre nézve. Az állampolgári kötelezettségek indokolt hangsúlyozására is irányulhatnak tehát beavatkozások.

Záró megjegyzésként érdemes felidézni Shafer és Simmons (2008) eredményét, amely szerint még az adószakértők csoportja sem kivétel az alól, ahogyan az egyéni beállítódás az adóelkerülés megítélését befolyásolja. Ez pedig arra utal, hogy az adózás szempontjából releváns, a szociálpszichológia által is kezelt tényezők adózói viselkedést befolyásoló hatásai nagyon is általános hatásúak lehetnek, ez pedig egy újabb érv a szociálpszichológia tényezőinek az irányelvek kialakításában való figyelembevétele mellett.

IRODALOMJEGYZÉK

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211.
- Allingham, M. G., Sandmo, A. (1972). Income tax evasion: A theoretical analysis. *Journal of Public Economics*, 1, 323–338.
- Alm, J., McClelland, G. H., Schulze, W. D. (1999). Changing the social norm of tax compliance by voting. *KYKLOS*, 52, 141–171.
- Alm, J., Torgler, B. (2006). Culture differences and tax morale in the United States and in Europe. *Journal of Economic Psychology*, 27, 224–246.
- Andreoni, J., Erard, B., Feinstein, J. S. (1998). Tax compliance. *Journal of Economic Literature*, 36(2), 818–860.
- Antonides, G., Faragó, K., Ranyard, R., Tyszka, T. (1997). Perceptions of economic activities: A cross-country comparison. In G. Antonides, W. F. Van Raaij, S. Maital (Eds.), *Advances in economic psychology* (pp. 39–60). Chichester, UK: Wiley.
- Baldry, J. C. (1986). Tax evasion is not a gamble: A report on two experiments. *Economics Letters*, 22, 333–335.
- Baron, J. (1993). Heuristics and biases in equity judgments: A utilitarian approach. In B. A. Mellers, J. Baron (Eds.), *Psychological perspectives on justice: Theory and applications* (pp. 109–137). New York: Cambridge University Press.
- Becker, G. S. (1968). Crime and punishment: An economic approach. *Journal of Political Economy*, 76, 169–217.
- Bobek, D. D., Hatfield, R. C. (2003). An investigation of the theory of planned behavior and the role of moral obligation in tax compliance. *Behavioral Research in Accounting*, 15, 13–38.
- Bobek, D. D., Hatfield, R. C., Wentzel, K. (2007). An investigation of why taxpayers prefer refunds: A theory of planned behavior approach. *Journal of the American Taxation Association*, 29(1), 93–111.
- Bobek, D. D., Roberts, R. W., Sweeney, J. T. (2007). The social norms of tax compliance: Evidence from Australia, Singapore, and the United States. *Journal of Business Ethics*, 74, 49–64.
- Braithwaite, V. (2003). Perceptions of who's not paying their fair share. *Australian Journal of Social Issues*, 38, 335–362.
- Braithwaite, V., Ahmed, E. (2005). A threat to tax morale: The case of Australian higher education policy. *Journal of Economic Psychology*, 26, 523–540.
- Braithwaite, V., Schneider, F., Reinhart, M., Murphy, K. (2003). Charting the shoals of the cash economy. In V. Braithwaite (Ed.), *Taxing*

- democracy: Understanding tax avoidance and evasion* (pp. 93–108). Aldershot: Ashgate.
- Braithwaite, V., Wenzel, M. (2008). Integrating explanations of tax evasion and avoidance. In Lewis, A. (Ed.), *The Cambridge handbook of psychology and economic behaviour* (pp. 304–331). Cambridge University Press.
- Cowell, F. A. (1990). *Cheating the government: The economics of evasion*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Dawes, R. M. (1980). Social dilemmas. *Annual Review of Psychology*, 31, 169–193.
- Dawes, R. M., Van de Kragt, A. J. C., Orbell, J. M. (1988). Not me or thee but we: The importance of group identity in eliciting cooperation in dilemma situations: Experimental manipulations. *Acta Psychologica*, 68, 83–97.
- Deci, E. L., Koestner, R., Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627–668.
- Elffers, H., Weigel, R. H., Hessing, D. J. (1987). The consequences of different strategies for measuring tax evasion behavior. *Journal of Economic Psychology*, 8, 311–337.
- Feld, L. P., Frey, B. S. (2002). Trust breeds trust: How taxpayers are treated. *Economics of Governance*, 3, 87–99.
- Frey, B. (1997). *Not just for the money. An economic theory of personal motivation*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Gangl, K., Torgler, B., Kirchler, E. (2015). Patriotism's impact on cooperation with the state: An experimental study on tax compliance. *Political Psychology*. doi: 10.1111/pops.12294
- Grasmick, H. G., Bursik, R. J. (1990). Conscience, significant others, and rational choice: Extending the deterrence model. *Law & Society Review*, 24, 837–861.
- Haferkamp, A., Fetchenhauer, D. (2007). Gerechtigkeit und Steuersysteme. Wenn ökonomische Laien Finanzminister wären. *Wirtschaftspsychologie*, 4, 46–60.
- Hennighausen, T., Heinemann, F. (2015). Don't tax me? Determinants of individual attitudes toward progressive taxation. *German Economic Review*, 16, 255–289.
- Kinsey, K. A., Grasmick, H. G. (1993). Did the tax reform act of 1986 improve compliance? Three studies of pre- and post-TRA compliance attitudes. *Law & Policy*, 15, 239–325.
- Kirchler, E. (1998). Differential representations of taxes: Analysis of free associations and judgments of five employment groups. *Journal of Socio-Economics*, 27, 117–131.

- Kirchler, E. (2007). *The economic psychology of tax behaviour*. Cambridge University Press.
- Kirchler, E., Hoelzl, E., Wahl, I. (2008). Enforced versus voluntary tax compliance: The “slippery slope” framework. *Journal of Economic Psychology*, 29, 210–225.
- Kirchler, E., Kogler, C., Muehlbacher, S. (2014). Cooperative tax compliance: From deterrence to deference. *Current Directions in Psychological Science*, 23, 87–92.
- Kogler, C., Batrancea, L., Nichita, A., Pantya, J., Belianin, A., Kirchler, E. (2013). Trust and power as determinants of tax compliance: Testing the assumptions of the slippery slope framework in Austria, Hungary, Romania and Russia. *Journal of Economic Psychology*, 34, 169–180.
- Kollock, P. (1998). Social dilemmas: The anatomy of cooperation. *Annual Review of Sociology*, 24, 183–214.
- Kovács J. (2014). *Az igazságosság és a hatékonyság az interperszonális és a társadalmi kapcsolatok pszichológiájában*. Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Krause, K. (2000). Tax complexity: Problem or opportunity? *Public Finance Review*, 28, 395–414.
- Lewis, A. (1979). An empirical assessment of tax mentality. *Public Finance / Finances Publiques*, 34, 245–257.
- Mason, R., Calvin, L. D. (1978). A study of admitted income tax evasion. *Law and Society*, 13, 73–89.
- Medvés D., Kovács J. (2010). Emlékezet és környezet kapcsolata – a kollektív emlékezet környezetpszichológiai vonatkozásai. In Münnich Á., Hunyady Gy. (Szerk.), *A nemzeti emlékezet vizsgálatának pszichológiai szempontjai* (pp. 155–170). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Muehlbacher, S., Kirchler, E., Schwarzenberger, H. (2011). Voluntary versus enforced tax compliance: Empirical evidence for the “slippery slope” framework. *European Journal of Law and Economics*, 32, 89–97.
- Orviska, M., Hudson, J. (2003). Tax evasion, civic duty and the law abiding citizen. *European Journal of Political Economy*, 19, 83–102.
- Pántya J., Kovács J., Illyés K. (2015). Laikus nézetek az adózás igazságosságáról és hatékonyságáról. *Alkalmazott Pszichológia*, 15, 21–47.
- Pántya, J., Kovács, J., Kogler, C., Kirchler, E. (2015). *Work effort and tax compliance in flat and progressive tax systems*. Manuscript submitted for publication.
- Papanek E. (2003). Az adócsalás gazdaságpszichológiai megközelítése. In Hunyady Gy., Székely M. (Szerk.), *Gazdaságpszichológia* (pp. 454–471). Budapest: Osiris Kiadó.

- Rawlings, G. (2003). Cultural narratives of taxation and citizenship: Fairness, groups and globalisation. *Australian Journal of Social Issues*, 38, 269–306.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press. [Magyar nyelvű megjelenés: Rawls, J. (1997). *Az igazságosság elmélete*. Budapest: Osiris Kiadó].
- Roberts, M. L., Hite, P. A., Bradley, C. F. (1994). Understanding attitudes toward progressive taxation. *Public Opinion Quarterly*, 58, 165–190.
- Rosenberg, M. J., Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. In M. J. Rosenberg, C. I. Hovland, W. J. McGuire, R. P. Abelson, J. W. Brehm (Eds.), *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components* (pp. 1–14). New Haven, CT: Yale University Press.
- Samuelson, P. A. és Nordhaus, W. D. (1990). *Közgazdaságtan*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Schneider, F. (2005). Shadow economies around the world: What do we really know? *European Journal of Political Economy*, 21, 598–642.
- Schultz, P. W., Estrada-Hollenbeck, M. (2008). The USE of theory in applied social psychology. In L. Steg, A. P. Buunk, T. Rothengatter (Eds.), *Applied social psychology* (pp. 28–56). Cambridge University Press.
- Seldon, A. (Ed.). (1979). *Tax avoidance: The economic, legal and moral inter-relationships between avoidance and evasion*. London: Institute of Economic Affairs.
- Shafer, W. E., Simmons, R. S. (2008). Social responsibility, Machiavellianism and tax avoidance: A study of Hong Kong tax professionals. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 21, 695–720.
- Sík E., Tóth I. Gy. (Szerk.). (1993). *Egy év után... Jelentés a Magyar Háztartás Panel II. hullámának eredményeiről*. Budapest: TÁRKI.
- Spicer, M. W., Becker, L. A. (1980). Fiscal inequity and tax evasion: An experimental approach. *National Tax Journal*, 33, 171–175.
- Szilovics Cs. (2012). Az igazságosság elveinek érvényesülése a természetes személyek adóztatásában. *Jura*, 18(1), 119–126.
- Szilovics Cs. (2013). Az igazságosság érvényesülése az adóztatásban. Az adózás igazságossága – méltányosság – azonosság – optimális adórendszer. *Pro Futuro*, 3(1), 52–66.
- Taylor, N. (2003). Understanding taxpayer attitudes through understanding taxpayer identities. In V. Braithwaite (Ed.), *Taxing democracy: Understanding tax avoidance and evasion* (pp. 71–92). Aldershot: Ashgate.
- Trivedi, V. U., Shehata, M., Lynn, B. (2003). Impact of personal and situational factors on taxpayer compliance: An experimental analysis. *Journal of Business Ethics*, 47, 175 – 197.

- Van Lange, P. A. M., Joireman, J., Parks, C. D., van Dijk, E. (2013). The psychology of social dilemmas: A review. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 120, 125–141.
- Van Vugt, M., Hart, C. M. (2004). Social identity as social glue: The origins of group loyalty. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 585–598.
- Wahl, I., Kastlunger, B., Kirchler, E. (2010). Trust in authorities and power to enforce tax compliance: An empirical analysis of the “slippery slope framework”. *Law & Policy*, 32, 383–406.
- Wärneryd, K.-E., Walerud, B. (1982). Taxes and economic behaviour: Some interview data on tax evasion in Sweden. *Journal of Economic Psychology*, 2, 187–211.
- Weber, J. M., Kopelman, S., Messick, D. M. (2004). A conceptual review of decision making in social dilemmas: Applying a logic of appropriateness. *Personality and Social Psychology Review*, 8, 281–307.
- Webley, P., Cole, M., Eidjar, O.-P. (2001). The prediction of self-reported and hypothetical tax-evasion: Evidence from England, France and Norway. *Journal of Economic Psychology*, 22, 141–155.
- Weigel, R. H., Hessing, D. J., Elffers, H. (1987). Tax evasion research: A critical appraisal and theoretical model. *Journal of Economic Psychology*, 8, 215–235.
- Wenzel, M. (2003). Tax compliance and the psychology of justice: Mapping the field. In V. Braithwaite (Ed.), *Taxing democracy: Understanding tax avoidance and evasion* (pp. 41–69). Aldershot: Ashgate.
- Wenzel, M. (2005). Motivation or rationalisation? Causal relations between ethics, norms and tax compliance. *Journal of Economic Psychology*, 26, 491–508.
- Wilson, J. L. F., Sheffrin, S. (2005). Understanding surveys of taxpayer honesty. *FinanzArchiv: Public Finance Analysis*, 61, 256–274.

TUDÁSTEREK ALKALMAZÁSA AZ OKTATÁSBAN: AZ R STATISZTIKAI PROGRAMCSOMAG
TANÍTÁSA

ABARI Kálmán – MÁTH János
Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet
Szociál- és Munkapszichológiai Tanszék
E-mail: abari.kalman@arts.unideb.hu

ÖSSZEFOGLALÓ

Háttér és célkitűzések: Tanulmányunkkal az R oktatását szeretnénk elősegíteni. Programozói ismeretekkel nem rendelkező tanulók körében feltérképezzük az R tanítását és tanulását kísérő nehézségeket, és megoldási javaslatokat adunk a hagyományos oktatási környezet számára. Felvetjük egy tudástér-elmélet elgondolásaira támaszkodó, Web-alapú adaptív tanító-tanuló program fejlesztését is, amely képes azokat a kognitív pszichológiai és pedagógiai alapelveket implementálni, amelyek lehetővé teszik a hatékony, személyre szabott tanulást.

Módszer: Egy 87 fő bevonásával végzett adatgyűjtésből kiindulva, bemutatjuk a tudástér-elmélet alkalmazhatóságát a következő témakörökben: (1) hogyan alkalmas a tudás mérésére; (2) hogyan tudunk tanulócsoporthoz jellemző tudásszerkezetet megadni; (3) a tudás meghatározásának birtokában, hogyan képes fejlesztesre. A tudástér-elmélet fogalmait Hasse-diagramokkal szemléltetjük, amelyeket a könnyebb értelmezhetőség miatt kiegészítő információkkal látunk el.

Eredmények: A kérdőíves felmérésben szereplő feladat a hallgatók vektoraritmetika terén szerzett tudását méri fel. Az adatok elemzése megmutatta, hogy az általunk képzelt elméleti tudásszerkezet némileg eltér az 1. év végén mért vektoraritmetikával kapcsolatos tudásszerveződéstől, és egy harmadik hierarchiát kapunk, ha a 2. évet befejező hallgatók körét tekintjük. Az 1 elemű vektorokkal való műveletvégzés ismerete stabilizálódik és elválik a többi vektoraritmetikai művelettől 1 év elteltével. A tudásállapotokat tartalmazó Hasse-diagramok alapján megállapítottuk, hogy a hallgatók egyik csoportjában 1 év elteltével a vektoraritmetikai ismeretek bővülnek, míg a másik csoport számára a témakör újratanulására van szüksége.

Következtetések: A tudástér-elmélet alkalmas az R ismeretek területén a tudás modellezésére, az optimális tanulási út megadására, adaptív kikérdezésre és tanításra. A felmérés eredményei a fenti elméletre támaszkodó Web-alapú tanítórendszer létrehozását támogatják.

Kulcsszavak: adaptív mérés-értékelés, tudástér-elmélet, Hasse-diagram, R statisztikai programcsomag

BEVEZETÉS

Az elmúlt években az R statisztikai programcsomag (R Core Team, 2015) rendkívül népszerű vált az üzleti és az egyetemi környezetben is (Muenchen, 2014). Az R legelőnyösebb tulajdonságai a parancssoros használatból adódnak, így programozói ismeretekkel nem rendelkező tanulók számára az R oktatása különös figyelmet igényel. Az R parancssoros használata elemi szinten függvénynevek és azok argumentumainak felidézését és pontos megadását jelenti, ami lényegesen eltér a tanulók mindennapos számítógéphasználatától. Ugyanakkor az R-rel való munka mélyebb informatikai tudást követel, igényli az elvégzendő feladat tervezését, és ezzel együtt szorosan kapcsolódik a statisztikai ismeretekhez. Tanulmányunk egyik célja, hogy feltérképezzük az R tanítását és tanulását kísérő nehézségeket, és olyan megoldási javaslatokat adjunk, amelyek hagyományos oktatási környezetben is használhatók. Másrészt felvetjük egy Web-alapú adaptív tanító-tanuló rendszer létrehozását, amely képes azokat a kognitív pszichológiai és pedagógiai alapelveket implementálni, amelyek lehetővé teszik a hatékony, személyre szabott tanulást. Az oktatás globalizációjával a tanulók közötti különbségek többszörösére növekedtek, így a hagyományos osztálytermi oktatási környezetek mellett/helyett a technológiai alapú tanító rendszerek nagy segítséget jelenthetnek a személyre szabott oktatásban. A tudástér-elmélet megfelelő alapot teremt egy ilyen adaptív értékelő és tanító rendszer kifejlesztéséhez (Doignon és Falmagne, 1985).

A tudástér-elmélet modellje szerint a tanuló tudása egy adott szakterületen belül leírható azokkal a problémákkal (feladatokkal, kérdésekkel), amelyeket meg tud oldani. A problémák közötti előfeltétel kapcsolatok (egy probléma helytelen megoldásából más problémák helytelen megoldása is következik, vagy ugyanez a másik irányból: egy probléma helyes megoldásából más problémák helyes megoldása is következik) jelentősen lecsökkentik a lehetséges problémahalmazok számát, amelyek tudásállapotként a tanulókhoz hozzárendelhetők. Ezzel elveszítjük a rendezési tulajdonságot a tanulók halmazán, ugyanis elképzelhető, hogy két tanuló tudásállapota nem lesz összehasonlítható (ez abból következik, hogy a tudásállapotok halmazán a részhalmaz reláció csak parciális rendezést biztosít). Ez a kvalitatív irányba történő elmozdulás (Ünlü, Schrepp, Heller, Hockemeyer, Wesiak és Albert, 2013, 167. old.) a klasszikus és modern tesztelmélet számszerű, tisztán kvantitatív szemléletéhez képest számos előnyt biztosít az alkalmazások során. Például a modell keretein belül lehetőség van a tanulási út korábbi szakaszainak megőrzésére, valamint a tanuló pillanatnyi tudásállapotának adaptív meghatározására, amely után ismertté válik, hogy a tanuló milyen új ismeretanyag elsajátítására áll készen.

A létrehozandó tanító és értékelő rendszer az R statisztikai programcsomag tanítását és kikérdezését fogja ellátni. Egy olyan interaktív, tevékenységorientált Web-alapú rendszer megvalósítása a cél, amelyben a tanulás menete személyre szabott, jól illeszkedik a tanuló tudásához és kompetenciáihoz, valamint egyéni és csoportos értékelésre is lehetőség van. Egy 87 fő bevonásával végzett adatgyűjtésből kiindulva, bemutatjuk a tudástér-elmélet alkalmazhatóságát a következő témakörökben: (1) hogyan alkalmas a tudás mérésére; (2) hogyan tudunk tanulócsoporthoz jellemző tudásszerkezetet megadni; (3) a tudás meghatározásának birtokában, hogyan képes fejlesztésre. Tanulmányunkban tehát egy olyan vizsgálat eredményét mutatjuk be, amely a tudástér-elmélet elgondolásaira támaszkodó, adaptív tanító és értékelő rendszer létrehozásához szükséges első lépést jelenti. A fenti pontok bemutatása előtt ismertetjük tudástér-elmélet alapfogalmait, valamint röviden összefoglaljuk az R statisztikai programcsomag tanításának tapasztalatait.

ELMÉLETI HÁTTÉR

Az adaptív rendszerek képesek reagálni a környezetükre, kimenetüket a bemeneti paraméterek alapján változtatják. Számos természetes rendszer rendelkezik ezzel a jellemzővel (például az agy, az immunrendszer, az élőlények maguk vagy azok csoportjai), de mesterséges rendszerekre (például mesterséges intelligenciát használó rendszerek, neurális hálózatok, evolúciós programok) is használjuk ezt a jelzőt. A tanítási-tanulási környezetben használt adaptív oktató rendszer (Adaptive Instructional System) alatt értjük az oktatás bármely formáját, amely a tanulók tudásszerzését úgy segíti elő, hogy figyelembe veszi az egyéni különbségeket (Park és Lee, 2003). A fenti elv technológiai alapú megvalósításaiban (például a Web-alapú adaptív oktató rendszerekben: AES – Adaptive Education System), a tanuló jellemzői alkotják a legfontosabb bemenetet, a változó kimenetet pedig a tananyag tartalma, annak megjelenési sorrendje és formái adják. A tanuló összes eltárolt jellemzője képezi a felhasználói modellt (Brusilovsky és Millán, 2007), amelybe beletartozik az előzetes tudás az adott tárgykörön belül, az érdeklődési irány, a tanulási cél és egyéb pszichológiai és pedagógiai változók (például személyiségjegyek, kognitív stílus, tanulási stílus). Az AES naprakészen tartja a felhasználói modellt: a tanuló interakciói során implicit megfigyeléseket végez, valamint explicit módon kérdéseket is feltesz. Az adaptációs hatás az így összegyűjtött adatokon alapul, azaz az AES ezek alapján képes alkalmazkodni a különböző típusú tanulók egyéni szükségleteihez.

A felhasználói modellben tárolt jellemzők mennyisége és természete attól függ, hogy a rendszernek milyen típusú adaptációs hatásokkal kell

rendelkeznie. Az AES minimálisan elvárja az előzetes tudás mérését, sokszor ez az egyetlen jellemző, ami a felhasználói modellben tárolásra kerül (Brusilovsky és Millán, 2007). A technológiai alapú mérés megvalósítására sok lehetőség kínálkozik, de a legfejlettebb mérés-értékelés az adaptív tesztelés (Csapó, Molnár és R. Tóth, 2008; Wainer, 2000). Ekkor a tanuló nem lineáris sorrendben oldja meg a feladatokat, hanem tipikusan rövidebb idő alatt, kevesebb kérdés megválaszolásával, korábbi válaszainak megfelelően személyre szabottan. A személyre szabott tesztelés és a személyre szabott tanulási-tanítási folyamat két egymást kiegészítő lépés, melyek jelentősen hozzájárulnak ahhoz, hogy jobban megismerjük, mi a tudás, hogyan mérhető, mi az értékelés oka és célja.

A ma használt számítógépes adaptív tesztek többsége az item-válasz-elméletre épül (Baker, 1985; Magyar, 2012), melynek egyik alternatívája a többszakaszos adaptív teszt (Armstrong, 2002; Molnár, 2013). A tesztelés során a vizsgázó képesség paramétere folyamatosan frissül a válaszai alapján, így mindig a képességszintjéhez legjobban illeszkedő feladatot kaphatja. Az iteratív eljárás egy numerikus értékkel zárul, a vizsgázó becsült képességszintjével, ami alapján minden vizsgázó elrendezhető egy közös skálán, megállapítható például, hogy ki a legjobb tanuló. Azonban ez a numerikus érték nagyon keveset mond a tanuló felkészültségéről a további tanulási-tanítási folyamat szempontjából (Sitthisak, Gilbert és Davis, 2007). Egyetlen számban nem sűrítendő össze az a sokféle képesség, ismeret és tudás, amelyek egy részében a tanuló gyengén teljesít, másik részükben pedig kiválóan. A tudástér-elmélet megoldást kínál erre a problémára, ugyanis az elmélet kereti között megvalósítható adaptív mérés-értékelés a tanuló tudásállapotával zárul, azokkal a problémákkal, amelyeket helyesen meg tud oldani. Ha a tanuló a kikérdezés során rossz választ adott egy kérdésre, akkor a rendszer már nem teszi fel azokat a kérdéseket, amelyekre az előfeltétel kapcsolatok miatt biztosan helytelenül válaszolna (ha eltekintünk a szerencsés találattól). Ha pedig a tanuló jó választ adott egy kérdésre, akkor szintén az előfeltétel kapcsolatoknak köszönhetően a rendszer azokat a kérdéseket nem teszi fel, amelyekre biztosan helyesen válaszolna (kizárva a véletlen hibázást).

A tudástér-elmélet modellje

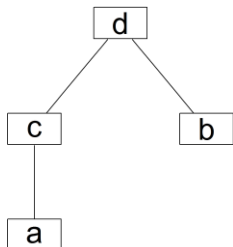
Az 1980-as évek közepétől a matematikai pszichológia két kiváló művelője, Jean-Paul Doignon és Jean-Claude Falmagne (1985) egy új halmazelméleti modellt dolgozott ki, amelynek eredeti célja a tanulók tudásának adaptív kikérdezése volt. Elméletük a pszichometria egy alternatívájaként is felfogható (Falmagne és Doignon, 2011, 359. old.), ugyanis a modell szerint a tanulók tudását nem a pszichometria megszokott módszereinek megfelelően számszerűsítve fejezzük ki, hanem megadjuk azon tudáselemek összességét,

amelyeknek a vizsgált személy az adott tárgykörben birtokosa. A számok helyett tehát egy tudásállapot áll rendelkezésre minden személyről. A modell új eszközrendszert és környezetet feltételez, de segítségével a tudás modellezése, kikérdezése és átadása is lehetséges. Tudás alatt egy szélesebb értelemben vett fogalmat értünk, amely magába foglalhatja az akadémiai ismeretanyagot, de tetszőleges készséget vagy kompetenciát is. Ebben a tanulmányban a tudástér-elméletet abból a szempontból vizsgáljuk, hogy az akadémiai tudás átadását milyen módszerekkel segítheti. Az elmúlt évtizedekben számos összefoglaló könyv született a tudástér-elmélet témakörében, például Albert és Lukas (1999), Doignon és Falmagne (1999), Falmagne, Albert, Doble, Eppstein és Hu (2013), Falmagne és Doignon (2011), sőt magyar nyelvű közleményekben is olvashatunk áttekintéseket, például Tóth (2005), Abari és Máth (2010), Tóth (2012), Bánhalmi (2014). A következő részben a tudástér-elmélet néhány alapfogalmát tekintjük át.

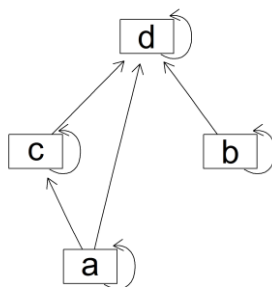
Hasse-diagram

A Hasse-diagram parciálisan rendezett halmazok matematikai szemléltetésére használható technika, amelyet a 60-as években Helmut Hasse vezetett be (Kickmeier-Rust és Albert, 2013). (Parciális rendezésre jó példa a halmazok közötti részhalmaz reláció, ugyanis ez rendelkezik (1) a reflexív tulajdonsággal, mert minden halmaz részhalmaza önmagának, $A \subset A$, továbbá (2) antiszimmetrikus, mivel, ha $A \subset B$ és $B \subset A$, akkor a két halmaz egyenlő, $A = B$, és végül (3) tranzitív, mivel, ha $A \subset B$ és $B \subset C$, akkor $A \subset C$.) A Hasse-diagram egy olyan speciális irányított gráf, amely csúcsokat és irányított éleket tartalmaz, de ezek megrajzolása során számos egyszerűsítéssel él: (1) az éleket nem irányítjuk, ugyanis minden esetben az alsó csúcstól a felső csúcsig vezet az irányított él; (2) a reflexív tulajdonságot nem ábrázoljuk, azaz nincsenek a csúcsokból önmagukba vezető élek; (3) a tranzitív tulajdonságot sem ábrázoljuk, azaz, ha a gráf rendelkezik (i, j) és (j, k) éllel, akkor külön az (i, k) élet már nem rajzoljuk meg.

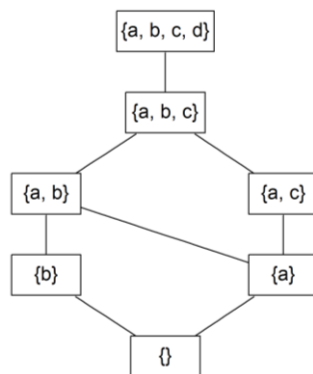
Az 1.1. ábrán egy Hasse-diagramra látunk példát, az 1.2. ábra pedig az ehhez tartozó, de egyszerűsítéseket nem tartalmazó változatot tartalmazza. Látható, hogy az élek irányítottá válnak, és a reflexív és tranzitív kapcsolatok is expliciten megjelennek az 1.2. ábrán. Az a, b, c és d elemek közötti reláció az 1.1. és 1.2. ábra alapján is könnyen megállapítható: (a, a) , (b, b) , (c, c) , (d, d) , (a, c) , (a, d) , (b, d) , (c, d) .



1.1. ábra. Példa Hasse-diagramra



1.2. ábra. Példa Hasse-diagramra a szokásos egyszerűsítések nélkül a 1.1. ábra alapján



1.3. ábra. A tudásszerkezet Hasse-diagramja 1.1. ábra alapján

A tudástér-elmélet fogalmai

A tudástér-elmélet egy halmazelméleti modell a tanuló tudásának reprezentálására egy adott tárgykörön belül. A tárgykört problémák (feladatok, kérdések vagy egyszerűen itemek) Q halmazával írjuk le. Egy tanuló tudását a tudásállapottal fejezzük ki, ami nem más, mint azon Q -beli problémák halmaza, amelyeket meg tud oldani. A problémák közötti előfeltétel viszony jelentősen csökkenti a lehetséges tudásállapotok számát. Azt mondjuk, hogy az a probléma előfeltétele egy b problémának, ha a helytelen megoldásából következik b helytelen megoldása, vagy másképp, b helyes megoldásából következik a helyes megoldása. A problémák közötti előfeltétel viszony kvázi rendezés (mivel minden probléma tekinthető önmaga előfeltételének, valamint a tranzitív tulajdonság is triviálisan teljesül), így Hasse-diagramon is szemléltethető. Ha az 1.1. ábráról leolvasható relációt, az a , b , c és d problémák közötti előfeltétel viszonyának tekintjük, akkor látható, hogy az a probléma előfeltétele a c és d problémának. Vagyis ha nem tudjuk megoldani az a problémát, akkor a c és d problémát sem tudjuk. Viszont ha meg tudjuk oldani a c problémát, akkor az a -t is sikerül megoldani, továbbá, ha meg tudjuk oldani a d -t, akkor a c -t, d -t és b -t is. Vagyis a c -t tartalmazó tudásállapotok az a -t is tartalmazzák, valamint a d -t tartalmazó tudásállapotok az a -t, c -t és b -t is tartalmazzák. Ezek a megfontolások teszik világossá, hogyan szűkítik le az előfeltétel relációk a lehetséges tudásállapotok számát $2^4=16$ -ról összesen 7-re. A lehetséges tudásállapotokat az 1.3. ábra jeleníti meg, melyek a részhalmaz reláció parciális rendezési tulajdonságai miatt Hasse-diagramon is elrendezhetők. A tudásállapotok egy halmazát tudásszerkezetnek nevezzük,

ha tartalmazza az üres halmazt és a Q -t. A tudástér az a tudásszerkezet, amely zárt az unióképzésre. Az előfeltétel relációkra épülő tudásteret kvázi ordinális tudástérnek nevezzük. Ebben a tanulmányban kvázi ordinális tudásterekkel foglalkozunk.

A tudásszerkezetet tartalmazó 1.3. ábra Hasse-diagramja alkalmas a lehetséges tanulási utak szemléltetésére, így a személyre szabott tanulás-tanítás folyamatának bemutatására. A tárgykörrel most ismerkedő tanuló kiinduló tudásállapota az üres halmaz (az 1.3. ábra alján a $\{\}$ halmaz). A tanulás folyamata kezdődhet az a vagy b problémákhoz tartozó tananyaggal is. Ha az a -val kezdődik, akkor folytatódhat a b -vel (vagy c -vel), majd c (vagy b) következik, és végül d . Két további fogalom is jelentős szerepet kap a tanuló-tanító rendszerekben: egy tudásállapot belső és külső határa (inner/outer fringe). Egy tanulóhoz tartozó tudásállapot belső határa azokat a feladatokat tartalmazza, amelyeket a tanuló a legutolsó lépésben tanult meg. A továbbhaladáshoz ezeknek az ismereteknek a kikérdezésére vagy átismétlésére lehet szükség. A külső határ azokat a tudáselemeket jelenti, amelyeket érdemes megtanítani a tanulónak, amelyek a továbbhaladás lehetséges, személyre szabott irányait tartalmazzák. A Hasse-diagramról a tudásállapotok belső és külső határa is leolvasható. Az 1.3. ábra alapján, ha a tanuló az $\{a, c\}$ tudásállapottal rendelkezik, akkor ennek belső határa az $\{a\}$ halmaz, vagyis az a problémához tartozó tananyag kikérdezésére vagy átismétlésére van lehetőségünk. Ha a tanuló az $\{a\}$ tudásállapottal rendelkezik, akkor a külső határt a $\{b, c\}$ halmaz jelenti, vagyis a tanuló készen áll a b és c problémához tartozó tananyag megismerésére is.

AZ R PROGRAM AZ OKTATÁSBAN

A Debreceni Egyetem pszichológia szakos hallgatói a statisztikai eljárások gyakorlati végrehajtásához az R statisztikai programcsomagot ismerik meg. A Számítástechnika kurzus keretében oktatott R programmal hallgatóink az 1. és 2. félévben ismerkedhetnek meg részletesen, félévenként kb. 20×50 perc áll rendelkezésre az ismeretek frontális átadására és a közös gyakorlásra. A kurzus egyik célja az R parancssoros használatának megtanítása. Azt szeretnénk elérni, hogy a hallgatók az adatelemzési feladatuk egyes pontjain képesek legyenek eldönteni, hogy melyik R függvényt, milyen paraméterezéssel kell meghívni, és tudják, hogy az outputban megjelenő eredményt hogyan kell értelmezni. Ez a fajta tudás mélyebb ismereteket feltételez, mint az R függvények grafikus felhasználói felületről történő használata. A statisztikai eljárások (függvények) menüpontokból való kiválasztását és a dialógus-dobozokon való paraméterezését ugyan megmutatjuk a hallgatóknak, de a parancssoros használathoz szükséges ismeretek átadása a hangsúlyos. Ennél a szintnél azonban nem lépünk feljebb, programozói ismereteket, csomagok

a tanulók nehezen idézik fel a parancsokat, kikeresésük gyakran időigényes; (2) a parancsok gépelése sok hibával jár, a legkisebb elgépelés szintaktikai hibához vezethet. Továbbá a parancssoros környezetből következik az is, hogy (3) hosszabb idő szükséges az adatelemzéshez nélkülözhetetlen parancsok megtanulásához, mint a grafikus felhasználói felülettel rendelkező statisztikai programok (GUI programok) menüvezérelt felületén elsajátítani a tájékozódást. Túl a parancssoros jellegén, az R használata számos további ponton eltér a GUI programok használatától (Anglim, 2013): (1) az R használata nagyobb statisztikai tudást követel meg a tanulótól; (2) az elemzést jobban meg kell tervezni (kevesebb benne az esetlegesség); továbbá (3) haladóbb informatikai ismereteket, magasabb fokú számítógépes gondolkodást (Csernoch és Biró, 2015; Wing, 2006) igényel a használata (például fájlformátumok, haladó adatkezelés, csomagok telepítésénél fellépő problémák kezelése, karakterkódolási szabványok). A GUI programok és az R használata közötti különbséget tovább mélyíti, ha összevetjük a két használat mentális modelljét (Anglim, 2013). A GUI programokban az adatelemzési folyamatot menüvezérelt eljárás-választás jellemzi, majd a megjelenő dialógusdobozokon az eljárás paramétereinek beállítása következik. A statisztikai eljárások eredménye a részletgazdag outputból olvasható ki. Ezzel szemben az R használatának mentális modellje az indítandó statisztikai eljáráshoz tartozó függvény nevének azonosításából, a függvény argumentumainak felidézéséből és ezek helyes megadásából áll. Az eljárás eredménye minimális outputot szolgáltat, így további függvények hívására van szükség a kívánt output eléréséhez. A két mentális modell érzékelhetővé teszi, hogy hallgatók mindennapos számítógép-használata a GUI programok használatához van közelebb, így jelentősebb erőfeszítést igényel az R használatának megtanulása. A fenti negatívumok miatt a tanulóknál ellenérzés alakulhat ki a parancssoros használattal szemben, nem elég motiváltak és így – mint a bevezető R kurzusok hallgatói – elég távol kerülhetnek az ideális tanuló képétől. Előfordulhat, hogy nem tudják megfogalmazni saját egyéni tanulási céljaikat, nem tudják megnevezni hiányosságaikat, felismeri az esetleges ellentmondásokat, nem tudnak jó kérdéseket feltenni vagy nem képesek önállóan megkeresni a releváns információforrásokat (Schunk és Zimmerman, 2007).

A fenti nehézségek leküzdése több irányból is lehetséges. Ha az R oktatását az RStudio segítségével végezzük (RStudio Team, 2015), akkor a parancsok felidézéséhez, kikereséséhez és hibamentes begépeléséhez jelentős segítséget kapunk. Használatával az integrált fejlesztőkörnyezetekben megszokott előnyöket élvezhetjük: szintaxis kiemelés, automatikus kód és névkiegészítés az objektumok, függvények és argumentumok esetében is, valamint a felhasználói felületbe integrált beépített súgó. Ezen felül, ha az RStudio reprodukálható kutatást támogató eszközeinek (Gandrud, 2015)

használata végigkíséri a R oktatását, akkor a hallgatók kénytelenek a teljes adatelemzési folyamat szervezettségét megőrizni, amely javítja az egész munkafolyamat áttekinthetőségét, ami végső soron kevesebb hibázási lehetőségre ad alkalmat. Egy másik irány az oktatott R anyag megfelelő összeállítása, amelyhez számos ötletet meríthetünk a meglévő igen gazdag forrásokból: könyvek, tankönyvek, online kurzusok, és az R tanítását segítő egyéb dokumentációk állnak rendelkezésre (Fox és Andersen, 2005; Horton, Pruim és Kaplan, 2015; Nolan és Temple Lang, 2010; Pruim, Horton és Kaplan, 2015; Rickert, 2015). Továbbá érdemes a kognitív tudományok kutatóinak tanulással kapcsolatos tanácsait is – például National Research Council (2000) – adaptálni az R kurzusok számára: legyen tevékenységorientált a képzés, azaz az órákon legyen folyamatos a parancsok gépelése; legyen házi feladat minden órán, melyek eredménye először R parancsállomány, később a reprodukálható kutatás lehetőségeit kihasználva Word, PDF vagy HTML dokumentum; gyakori tesztelés, melyek értékelése még az óra keretében történjen meg; legyenek adatelemzési feladathoz kötődő hallgatói előadások és csoportos órai munkák.

A fenti megoldási irányok minden kezdő felhasználó számára megkönnyíthetik az R elsajátítását. A hazai és külföldi egyetemek pszichológus hallgatóival kapcsolatban két további szempontot érdemes megemlíteni. Egyrészt jellemzően nem rendelkeznek programozási ismeretekkel, másrészt a statisztikát és a statisztikai szoftvert időben párhuzamosan tanulják. A kognitív terhelési elmélet (Plass, Moreno és Brünken, 2010; Sweller, Ayres és Kalyuga, 2011) szerint a tanulás egyben sémaépítés, mely során egyszerűbb sémákból építünk egyre összetettebbeket. Az elme az új információkat is megpróbálja kapcsolni a meglévő sémákhoz, és ha ez nem sikerül, a tanulás hatása nagy valószínűséggel nem lesz tartós. Mivel a hallgatók túlnyomó többsége nehezen érti meg a parancsok szintaxisát és az absztrakt matematikai képleteket, számukra e területek a konkrét példák felől közelíthetők meg leginkább. Továbbá a hallgatók idegenkednek minden olyan tananyagtól, amiről nem látszik, hogy az elsajátításáért tett erőfeszítésnek milyen haszna lesz a jövőben, az érdemjegyen kívül. Mindezekből az következik, hogy a tananyagot egy olyan „magból” elindulva érdemes felépíteni, aminek a használhatósága látható, kapcsolódik a pszichológiához, és nem túl absztrakt.

Erre a célra megfelelőnek látszik az a témakör, amelyben pszichológiai adatbázisok kapcsán olyan változók közötti összefüggéseket tanulmányozunk, melyek pszichológiai értelemben érdekesnek tekinthetők. Például grafikai eszközökkel, illetve a csoportonkénti leíró statisztikák segítségével megvizsgálhatjuk az egyes változók eloszlását és a közöttük lévő esetleges kapcsolatok természetét. A fenti műveleteket kezdetben érdemes menüvezérelt módon, például az R Commander (Fox, 2005) segítségével végrehajtani, hogy

a függvények szintaktikailag pontos alakjának megtanulása ne nehezítse a megértést. Ha ezen a területen sikerült árnyalt, tartós tudásra szert tenni, akkor a már említett RStudio használatára érdemes áttérni. A függvények használata során a kisebb kognitív terhelés eléréséhez eleinte elég tudatosítani, milyen alapvető információkat kell egy adott függvénynek tartalmaznia. Ezt követheti az argumentumok részletesebb tanulmányozása, mellyel egy időben azoknak a statisztikai eljárásoknak az R-beli végrehajtása is megtanulható, amelyek az első szinten kapott, „szemmel látható” összefüggések egzakt kimutatásához szükségesek. Hasznos lehet továbbá, ha a hallgatók a tanulás során egyetlen R parancsállományban eltárolják az összes előforduló R parancs egy-egy működőképes változatát. Ebben az ún. sablon fájlban az adatelemzés egyes lépéseire vannak hozzárendelve az R parancsok (2. ábra adatelemzés része). A sablon fájl érdekesebb gazdagon ellátni megjegyzésekkel, hogy megfelelő alapot szolgáltatassanak a későbbi adatelemzések gördülékeny végrehajtásához.

A fenti megoldások mellett úgy gondoljuk, hogy egy számítógépes tanító rendszer, amely teljes körűen képes implementálni a fenti alapelveket további segítséget jelenthet a hatékony tanuláshoz, két okból is. Egyrészt független az oktató felkészültségétől, pedagógia képzettségétől, azaz egyenletes lehet a tanulás teljes folyamata. A másik ok a szoftverhasználattal – és különösen a parancssoros megközelítéssel – kapcsolatos gyors felejtési idővel függ össze: amennyiben nem használja a tanuló huzamosabb ideig az R programot, akkor hamar elhalványodnak az ismeretek. Egy adaptív tanító rendszer az újratanuláshoz, a gyors ismeretszerzés nyújthat rendkívül nagy segítséget.

MÓDSZER

A tudástér-elmélet fenti fogalmainak gyakorlati bemutatásához – az R statisztikai programcsomag tárgykörén belül – online kérdőívet hoztunk létre. Az adatgyűjtés 2015. május és június hónapjaiban történt. A kérdőív kitöltésére 1. és 2. éves hallgatókat kértünk meg. Összesen 56 első éves és 31 második éves hallgató vállalkozott a teszt önkéntes kitöltésére (a továbbiakban 1. és 2. csoport néven hivatkozunk rájuk). A május-június havi tesztkitöltési időpont az 1. csoport számára azt jelentette, hogy a két féléves R kurzus elvégzése után közvetlenül kérdeztük meg őket. A 2. csoport számára ez az időpont az R kurzus elvégzése utáni, 1 évvel későbbi időpontot jelentette, az addig eltelt időben az R statisztikai programcsomagról csak különböző statisztikai kurzusok keretében esett szó. A felmérés adatait a tudástér-elmélet módszereivel értékeltük ki. A tesztfeladatokat és az elemzés során használt konkrét eljárásokat a következő fejezetben ismertetjük.

EREDMÉNYEK

A kérdőívben szereplő feladatot az R szintaxisának fogalmaiból (2. ábra) választottuk, és azt szeretnénk bemutatni a segítségével, hogy hogyan tesztelhető egy-egy kisebb tárgykör ismeretanyaga. Arra voltunk kíváncsiak, hogy az általunk elképzelt tudásszerveződés és a tanulási út milyen mértékben azonos a hallgatók által a valóságban bejárt utakkal, milyen módosításokat érdemes azon végezni a hatékonyabb oktatás érdekében.

A feladat a vektoraritmetika fogalmához kapcsolódik. Ez az R előnyös tulajdonságainak egyike, mely szerint az adatvektorokkal ugyanúgy végezhetünk műveleteket, mint a skalár értékekkel (Venables, Smith és R Core Team, 2015, 7–8. old.). A feladathoz több kérdés tartozott, és a hallgatók a kérdésben megfogalmazott állítás helyességéről döntöttek. A válaszaik így helyesek vagy helytelenek lehettek. A tudástér-elmélet egyik központi feltételezése volt, hogy a tanuló válasza a problémákra csak helyes vagy helytelen lehet. Mára olyan tárgykörök vizsgálatára is lehetőség van, amelyhez tartozó problémák több válaszalternatívával rendelkeznek, például Falmagne és mtsai (2013, 148–150. old.).

A vektoraritmetikához kapcsolódó tárgyi tudást felmérő kérdések

A kérdőívben szereplő feladat a hallgatók vektoraritmetika terén szerzett ismereteit méri fel. A feladatban összesen 15 darab állítás szerepelt, melyek között 9 darab volt igaz. Az igaz állítások közül kiragadtuk a vektoraritmetika tárgykörét legjobban reprezentáló 4 állítást, és a továbbiakban ezeket vizsgáljuk részletesen:

Feladat

A konzolban a következőt látjuk:

[1] 1 2 3 4

Jelöljük be azokat a parancsokat, amelyek a fenti outputot szolgáltatják (több válasz is bejelölhető):

- ☐ $c(1, 2, 3, 4)$
- ☐ $c(0, 1, 2, 3) + 1$
- ☐ $c(1, 1, 1, 1) + c(0, 1, 2, 3)$
- ☐ $c(0, 1, 2, 3) + c(1, 1)$

A feladatban megjelenő 4 állítást (továbbiakban kérdést) az ábécé első négy betűjével jelöltük meg, azaz a vektoraritmetika tárgykörét Q -val jelölve: $Q = \{a, b, c, d\}$. A következő felsorolás ezeket a kérdéseket, valamint a sikeres megválaszolásukhoz szükséges tudást adja meg:

- a) $c(1, 2, 3, 4)$
A kérdés a vektorok létrehozásának legalapvetőbb módszerére, a $c()$ függvény ismeretére kérdez rá.
- b) $c(0, 1, 2, 3) + 1$
A kérdés megoldásához a vektoraritmetika működésének legegyszerűbb ismeretére van szükség, amikor az egyik vektor 1 elemű (továbbiakban 1 elemű eset).
- c) $c(1, 1, 1, 1) + c(0, 1, 2, 3)$
A fenti kérdés megválaszolásához a vektoraritmetika működését azonos elemszámok esetén kell ismerni, de a vektorok nem 1 eleműek (azonos elemszámú eset).
- d) $c(0, 1, 2, 3) + c(1, 1)$
A kérdés sikeres megválaszolásához a vektoraritmetika működését különböző elemszámok esetén szükséges ismerni, de egyik vektor sem lehet 1 elemű (különböző elemszámú eset).

A kérdések előzetesen várt nehézségi sorrendje a fenti felsorolást követi, tehát a sorrend a könnyebb feladattól kezdve: *a*, *b*, *c* és *d*. A kérdések nehézségi fokozat szerinti fenti sorrendje megfelel a gyakorlatban alkalmazott tanítás sorrendnek is: a $c()$ függvény ismertetését, az adatelőkészítésben gyakori 1 elemű eset követi, majd az azonos elemszámú eset, és végül érdekességgéppen, az eltérő elemszámú eset. A kérdések közötti egyszerű rendezésen alapuló előfeltétel kapcsolatokat a 3.1. ábra Hasse-diagramja mutatja be. Az előzetesen várt nehézségi sorrend alapján kialakított kapcsolatrendszer tekinthető elméleti (vagy szakértői) előfeltétel kapcsolatnak is, a rá épülő tudástér pedig elméleti tudástérnek. Az elméleti tudástér a 4.1. ábra tartalmazza. Látható, hogy egyetlen tanulási út létezik, a kérdések által leírt ismeretek lineáris módon taníthatók-tanulhatók meg, pontosan úgy, ahogyan ez a jelen tanítási gyakorlatban is megtörténik. Az ábráról az is leolvasható, mely tudásállapotok fordulhatnak elő, az elméleti tudástér alapján. De mi a valóság? A kérdőíves felmérés eredménye mennyire támasztja alá ezt az elméleti tudástér? Valójában milyen tudásállapotok jellemzik a hallgatókat, valamint az 1. és 2. csoport hallgatóinak tudásszerkezete eltér-e egymástól? A kérdések megválaszolásához a hallgatók egyes kérdésekre adott helyes és helytelen válaszait kell megvizsgálnunk. A továbbiakban a helytelen választ 0-val, a helyes választ 1-gyel jelöljük. Egy hallgató válaszmintázata a fenti 4 kérdésre adott válasza, mely az új jelöléssel lehet például 0110. Kérdés, hogy milyen válaszmintázatok fordulnak elő az összes hallgató választát figyelembe véve, és ennek milyen hatása lehet a kérdések közötti elméleti előfeltétel kapcsolatokra.

Tudásszerkezetek validálása és empirikus létrehozása

A sikeres adaptív tanítás és kikérdezés alapja csak validált tudásszerkezet lehet. A tudásszerkezet empirikus validálása során megállapítjuk, hogy milyen mértékben támasztják alá a válaszmintázatok az illető tudásszerkezetet. A tudásszerkezet validálására több mutatót hoztak létre (Ünlü és mtsai, 2013, 180–185. old.), köztük az előfeltétel kapcsolatok vizsgálatán alapuló gamma-indexet (γ). Egy adott (x, y) előfeltétel reláció értékelésére legegyszerűbb, ha a gyűjtött adatokban előforduló válaszmintázatok az 1. táblázat alapján rendezzük el.

1. táblázat. A válaszmintázatok eloszlása (x, y) előfeltétel kapcsolat esetén, Ünlü és mtsai (2013, 181. old.) alapján

		y	
		0	1
x	0	a_{xy}	b_{xy}
	1	c_{xy}	d_{xy}



A táblázat a_{xy} és d_{xy} értékei a két probléma együttes helytelen, illetve helyes megoldásának gyakoriságát jelentik. A c_{xy} gyakoriság erősíti az előfeltétel kapcsolatot, mert azokat az eseteket tartalmazza, amelyekben az x problémát meg tudtuk oldani, de az y -t már nem. A b_{xy} pozitív gyakoriság az előfeltétel kapcsolatot gyengíti, mert y helyes megoldásából x helyes megoldásának kellene következnie. A gamma-index az előfeltétel kapcsolatot erősítő (konkordáns) párok és gyengítő (diszkordáns) párok gyakoriságán alapul: $\gamma = (c_{xy} - b_{xy}) / (c_{xy} + b_{xy})$. A gamma-index értéke -1 és $+1$ közötti lehet, minél közelebb van a $+1$ -hez, annál jobb az adatok illeszkedése az adott elméleti előfeltétel kapcsolatra. Ha az összes előfeltétel kapcsolatot figyelembe vesszük, akkor az elméleti tudásteret jellemezhetjük egy globális gamma-indexszel (γ_G). Ha a 3.1. ábra elméleti előfeltétel kapcsolatait tekintjük, akkor az 1. csoport adatai alapján ez a mutató 0,61, a 2. esetén 0,63. A globális gamma-index kiszámolásához a *kst* csomag *kvalidate(x, rpatterns, method="gamma")* függvényét használtuk (Stahl, 2008). Egyik sem tekinthető túl magas értéknek, így az adatokra jobban illeszkedő előfeltétel kapcsolatokat és tudásteret keresünk. Azt feltételezzük, hogy a válaszmintázatok vizsgálatával olyan, ún. gyakorlati tudásszerkezetet konstruálhatunk, amelyekre a globális gamma-index értéke is nagyobb lesz.

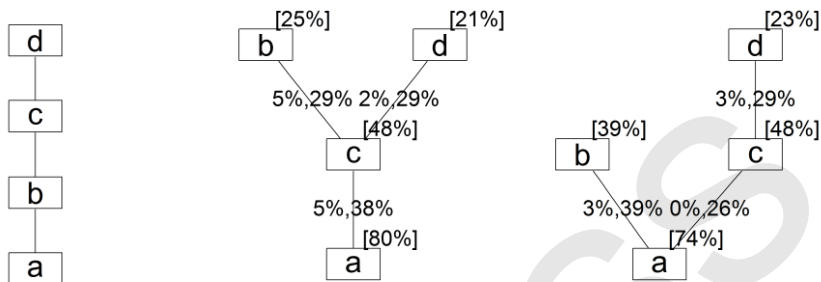
Egy gyakorlati tudásszerkezet létrehozása nagyon hasonlít a fenti empirikus validálási folyamatra. Első lépésként létrehozunk több lehetséges tudásszerkezetet, majd ezeket valamely empirikus mutatóval validáljuk (például γ_G), és végül a legjobban illeszkedő tudásszerkezetet választjuk gyakorlati tudásszerkezetnek. Ezen egyszerű megközelítésnek számos

továbbfejlesztett változata létezik (Taagepera és Arasasingham, 2013; Tóth, 2005; Ünlü és mtsai, 2013, 171–179. old.). Ezek közé tartozik az IITA (Inductive Item Tree Analysis) módszer is, amely a fenti folyamatot algoritmizálja, de jóval összetettebb mutatót használ az egyes esetek validálására (Sargin és Ünlü, 2009). Az 1. és 2. csoport válaszmintázatai alapján, az IITA módszer segítségével létrehoztuk a gyakorlati előfeltétel kapcsolatokat. A konstrukcióhoz a DAKS csomag `iita(dataset,v=3)` függvényét használtuk (Ünlü és Sargin, 2010). Az eredményül kapott gyakorlati előfeltétel kapcsolatok és a hozzájuk tartozó gyakorlati tudásterek a 3.2.-3.3., illetve 4.2.-4.3. ábráról olvashatóak le.

A Hasse-diagramokat a mintára vonatkozó százalékos információkkal érdemes kiegészíteni. A 3.2 és 3.3. ábrákon a gyakorlati előfeltétel kapcsolatok Hasse-diagramját látjuk. Mindegyik csúc a jobb felső sarkában tartalmaz egy szögletes zárójelbe írt százalékos értéket, amely a csúchoz tartozó kérdés helyes megoldásának arányát fejezi ki a mintában. Minden egyes élhez egy-egy számpárt is rendeltünk. Az (x, y) élhez tartozó számpár első tagja az 1. táblázatban szereplő b_{xy} százalékos arányát fejezi ki a mintában (diszkordáns arány), a második tagja a c_{xy} arányt (konkordáns arány). A tudásállapotok közötti kapcsolatot leíró Hasse-diagram esetében (4.2 és 4.3. ábra) az egyes tudásállapotok mintabeli előfordulási arányát fejezik ki a csúc mellé írt százalékos értékek. Ehhez minden tanulóhoz először hozzá kellett rendelni a saját tudásállapotát, amelyhez `kst` csomagból a `kassess(x, rpatterns, method="deterministic")` függvényt használtuk (Stahl, 2008). A függvény determinisztikus adaptív mérést valósít meg, mely szerint a vizsgáló válaszait csak a tudásállapota határozza meg, zaj nem terheli, vagyis a szerencsés találat és a véletlen hibázás nem fordulhat elő a válaszadás során. A gyakorlati alkalmazásokban valószínűségi modellt használnak az adaptív kikérdezések során, így a szerencsés találat és a véletlen hibázás is beépítésre kerül.

A 3.2 és 3.3. ábrákon megjelenő gyakorlati előfeltétel kapcsolatok egymástól is különböznek és 3.1. ábrán látható elméleti modelltől is. Az 1. csoportra jellemző előfeltétel kapcsolatok γ_G értéke 0,89, míg ez a 2. csoportban 0,91, tehát az új előfeltétel kapcsolatok jobb illeszkedést mutatnak. Az éleken megjelenő százalékos értékekből az egyes előfeltétel kapcsolatok önálló illeszkedésére tudunk következtetni. A globális gamma index magas értékének megfelelően, a diszkordáns arányok alacsonyak, a konkordáns arányok pedig magasak mindkét csoportban. Például az (a, c) élhez tartozó számpár első tagja az 5%-os és a 0%-os diszkordáns arányokat tartalmazza a két csoportban, amelyek azon tanulók arányát fejezi ki a mintában, akik a c kérdésre helyes választ adtak, de az a -ra nem. A konkordáns arányok, vagyis a két számpár másik tagja 38% és 26%, amely azok arányát mutatja, akik az a kérdésre feleltek helyesen, miközben a c -re helytelenül. A problémák helyes

megoldási arányát tekintve azt várjuk, hogy az alacsonyabb szinten lévő (könnyebb) kérdésekhez nagyobb helyes megoldási arány fog tartozni. A 3.2 és 3.3. *ábra* alapján mindkét csoportban leolvashatjuk ezt a tendenciát. Például az 1. csoportban 80%, 48%, 25%, illetve 21% a helyes megoldási arány, ahogyan egyre feljebb lépünk a kérdések hierarchiájában.



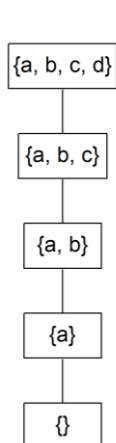
3.1. *ábra.* Elméleti előfeltétel kapcsolatok

3.2. *ábra.* Gyakorlati előfeltétel kapcsolatok az 1. csoportban

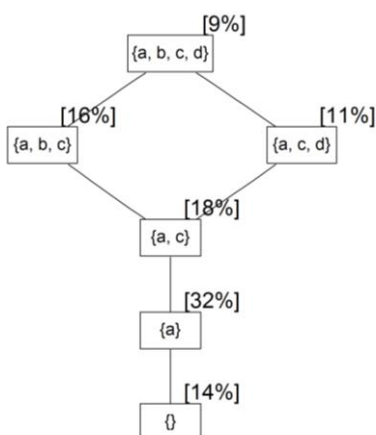
3.3. *ábra.* Gyakorlati előfeltétel kapcsolatok a 2. csoportban

A hallgatók válaszai alapján létrehozott 3.2. és 3.3. *ábra* a kérdések egymásra épülését, hierarchiáját mutatja be. Segítségével új információt kaphatunk a tudás szerveződéséről a két csoportban. A 3.2. *ábrán* látható, hogy az *a* kérdés után a következő nehézségi szintet a *c* kérdés jelenti, a *b* és a *d* kérdések pedig azonos kategóriát képeznek nehézségben (legalábbis nincs köztük rendezettség). A kérdések ilyen fajta hierarchiája azt mutatja, hogy a vektoraritmetika tárgykörén belül a hallgatók két kategóriát különböztetnek meg: (1) az azonos elemszámú vektorokon való műveletvégzés, amely az egyszerűbb, könnyebben értelmezhető eset (a helyes válaszok aránya 48%), és (2) a különböző elemszámú vektorokon való műveletvégzés, amelybe az 1 elemű eset is beletartozik (helyes válaszok aránya 25% és 21%). A 3.3. *ábrán* a tudásszerkezet változására látunk példát. A 2. csoport számára a *b* kérdés könnyebben megoldható. Ez nem csak a helyes válaszok arányának növekedéséből olvasható le (25%-ról 39%-ra nőtt), hanem a kérdések közötti előfeltétel kapcsolatok megváltozásából is. A *b* kérdés csak az *a* kérdéssel van kapcsolatban, a *c* kérdéssel pedig már semmilyen kapcsolata nincs. Továbbá azzal, hogy a *b* kérdés egyetlen más kérdésnek sem előfeltétele, arra következtethetünk, hogy az 1 elemű vektorokkal való műveletvégzés levált vektoraritmetika témaköréről, elszigetelten és stabilan létezik a hallgatók kognitív struktúrájában. Feltételezésünk szerint ennek az az oka, hogy a 2. csoport hallgatóinak további 1 év állt rendelkezésére, hogy a különböző statisztikai kurzusok keretein belül, gyakorlati tapasztalatokat szerezzenek az 1 elemű vektorokkal való műveletvégzésben, például adattisztítás vagy

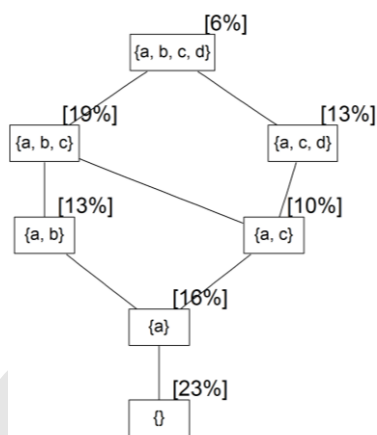
transzformációk területén. A kérdések ilyen fajta hierarchiája szerint 3 kategória létezik: (1) az 1 elemű eset, amely tehát már kívül esik a vektoraritmetikán (helyes válasz aránya is viszonylag magas, 39%); (2) a vektoraritmetika könnyebbik kérdése, az azonos elemszámú eset (48%), és (3) a különböző elemszámú eset (23%).



4.1. ábra.
Elméleti
tudástér



4.2. ábra. Gyakorlati
tudástér az 1. csoportban



4.3. ábra. Gyakorlati
tudástér a 2. csoportban

A 4.2. és 4.3. ábrán a gyakorlati tudásterek láthatók. Leolvasható, hogy az elméleti tudástérhez képest már több lehetséges tanulási út áll rendelkezésre a vektoraritmetika tárgykör elsajátítására. A legnagyobb valószínűséggel rendelkező csúcsokat tartalmazó utat optimális tanulási útnak nevezzük (Taagepera és Arasasingham, 2013; Tóth, 2005). Az 1. csoportban ez az $a \rightarrow c \rightarrow b \rightarrow d$ útnak felel meg, míg a 2. csoportban az $a \rightarrow b \rightarrow c \rightarrow d$ út az optimális. A gyakorlati oktatásban eddig használt tanítási sorrendet a 2. csoport eredménye alátámasztja, de az 1. csoport optimális tanulási útja alapján az azonos elemszámú esetet (c) és az 1 elemű esetet (b) érdemes megcserélni a tanítás során. Az egyes tudásállapotok mintabeli előfordulási arányát is érdemes megvizsgálni. Az 1. csoportban az $\{a\}$ és az $\{a, c\}$ állapotok a leggyakoribbak (32%, 18%), míg a 2. csoportban az $\{\}$ és az $\{a, b, c\}$ állapotok (23%, 19%). Ebből az a tendencia olvasható ki, hogy 1 év elteltével ideális esetben a vektoraritmetikai ismeretek bővíthetnek, de számolnunk kell azzal lehetőséggel is, hogy a hallgatók egy részének a témakör újratanulására van szüksége. Ez tovább erősíti azt a szándékunkat, hogy a közeljövőben egy adaptív R tanító programot fejlesszünk ki.

KÖVETKEZTETÉSEK

Az R használatának mentális modellje lényegesen eltér a ma elterjedt grafikus felhasználói interfésszel rendelkező programok mentális modelljétől. Ezért az R tanítását számos nehézség kíséri, melyekre több irányból érkezhethet megoldás. A hagyományos oktatási környezet számára érdemes megfontolni a kognitív tudományok eredményeinek alkalmazását, illetve a tananyag összeállításánál ajánlatos meríteni a rendelkezésre álló igen gazdag információ-forrásokból. A parancssoros R oktatását az RStudio segítségével érdemes végezni, ami a ma elérhető legmodernebb, a reprodukálható kutatást is segítő integrált fejlesztőeszköz. A fentieken túl megoldásként tanulmányunkban felvetettük egy adaptív tanító-tanuló program fejlesztését is.

A tudástér-elméletre alapozott személyre szabott értékelés és tanulás lehetővé teszi a tanuló vagy tanulócsoporthoz tartozó tudásának adaptív feltérképezését. Nyomon követhetjük a tanuló eddigi tanulási útját, megállapíthatjuk aktuális tudásállapotát, és elegendő információ birtokába jutunk, hogy megállapíthassuk, milyen ismeretek elsajátítására áll készen. Tanulócsoporthoz tartozó adatainak elemzéséből az optimális tanulási utat is meg tudjuk adni. Tanulmányunkban Hasse-diagramok segítségével szemléltettük a fenti fogalmakat és ezzel párhuzamosan egy 87 fő bevonásával végzett adatgyűjtés eredményeit mutattuk be. A Hasse-diagramok könnyebb értelmezése érdekében, a válaszminták alapján különböző százalékos arányok szerepeltetését javasoltuk a diagramon: (1) az előfeltétel kapcsolatokat megjelenítő ábrán a problémák helyességének százalékos arányát és az egyes előfeltétel kapcsolatok diszkordáns és konkordáns arányait; (2) a tudásszerkezeteket tartalmazó ábrán a tudásállapotok mintabeli arányait. A vektoraritmetika tárgykörén belül egy elméleti tudásteret, és két gyakorlati tudásteret hoztunk létre, utóbbi kettőt az IITA módszer segítségével, a válaszmintázatok alapján. Megállapítottuk, hogy az elméleti tudásszerkezet feltételezéseivel szemben, az 1. csoportban, az 1 elemű eset a legnehezebb kategóriába tartozik úgy, mint a különböző elemszámú eset. Ez alapján érdemes változtatni a tanítás sorrendjén, és a különböző elemszámú estekkel együtt tanítani az 1 elemű vektorokra vonatkozó részt. A 2. csoportban is kissé eltérő tudásszerkezettel találkoztunk. Az 1 elemű vektorokkal való műveletvégzés ismerete elválik a többi vektoraritmetikai művelettől, és a helyes válaszok aránya is megnőtt. Ezt a statisztikai kurzusokon előkerülő adatelemzési feladatok gyakoribb végrehajtásával magyaráztuk. A tudásállapotokat tartalmazó Hasse-diagramok alapján megállapítottuk, hogy a hallgatók egyik csoportjában 1 év elteltével a vektoraritmetikai ismeretek bővülnek, míg a másik csoport számára a témakör újratanulására van szüksége. A fenti következtetések ellenőrzését nagyobb minta mellett is el szeretnénk

végezni, jelen tanulmányban elsődlegesen az eljárások bemutatása kapott hangsúlyt.

A tudástér-elmélet alapjain számos tanító-tanuló rendszert hoztak már létre, például ALEKS (www.aleks.com), APeLS (Conlan és Wade, 2004), NEXT-TELL (www.next-tell.eu) és INNOVRET (www.innovret.com). Ezek mindegyike támogatja a személyre szabott tanulást és az adaptív mérés-értékelést. Az R tanítását végző program specialitása, hogy integrálnia kell egy tevékenységorientált, tanulást segítő interaktív R környezetet, amely biztosítja az R parancsok gépelését és valós idejű végrehajtását. Már létezik néhány környezet, amely önmagában ez utóbbi szolgáltatást elérhetővé teszi. A *DataCamp* (www.datacamp.com) az első interaktív online oktató rendszer az R tanítására (Alfons, Cornelissen, De Mesmaeker, Jans, Jorissen, és Theuwissen, 2014). A tanulók miután jelentkeztek egy kurzusra, a böngészőn belül érik el a tananyagot, itt hajtják végre az R parancsokat is, és itt kapnak visszajelzést a begépelte parancsok helyességéről és eredményéről. A *DataCamp* saját kurzusok létrehozását is támogatja. A *swirl* csomag szintén támogatja interaktív kurzusok létrehozását, de az R tanítását konzolból (Carchedi, 2014) és a *DataCamp* online felületéről (Cornelissen, 2015) is lehetővé teszi. Az általunk megvalósítandó adaptív tanító-tanuló program fejlesztését ezek a rendszerek nagyban segíthetik.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A kutatást az OTKA K-105262 számú projekt támogatta.

IRODALOMJEGYZÉK

- Abari K., Máth J. (2010). A történelmi tudás mérése a tudástér-elmélet segítségével. In Münnich Á., Hunyady Gy. (Szerk.), *A nemzeti emlékezet vizsgálatának pszichológiai szempontjai*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Albert, D., Lukas, J. (1999). *Knowledge Spaces: Theories, empirical research, and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Alfons, A., Cornelissen, J., De Mesmaeker, D., Jans, B., Jorissen, A., Theuwissen, M. (2014). *DataCamp: online interactive learning platform for R*. Letöltve: http://user2014.stat.ucla.edu/abstracts/talks/139_Cornelissen.pdf
- Anglim, J. (2013). *Evaluating the potential incorporation of R into research methods education in psychology*. Letöltve: <http://jeromyanglim.blogspot.hu/2013/07/evaluating-potential-incorporation-of-r.html>

- Armstrong, R. (2002). *Routing rules for multiple-form structures*. Newtown, PA: Law School Admission Council.
- Azam, M. N. (2015). R statistical software for data analysts: Past present and future. *Global Journal of Quantitative Science*, 2(2), 34–39.
- Baker, F. (1985). *The basics of item response theory*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Bánhalmi Á. (2014). *Tanítási folyamatok vizsgálata konjunktív Bayes-hálók segítségével a felsőfokú matematikaoktatásban* [Ph.D. disszertáció]. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Brusilovsky, P., Millán, E. (2007). The adaptive web. In P. Brusilovsky, A. Kobsa, W. Nejdl (Eds.), *User Models for Adaptive Hypermedia and Adaptive Educational Systems* (pp. 3–53). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Carchedi, N. A. (2014). *Turning the R console into an interactive learning environment with swirl* [Master's thesis]. Johns Hopkins University, Baltimore, Maryland.
- Conlan, O., Wade, V. P. (2004). Evaluation of APeLS - An adaptive elearning service based on the multi-model, metadata-driven approach. In P. D. Bra, W. Nejdl (Eds.), *Adaptive Hypermedia and Adaptive Web-Based Systems* [Volume 3137 of the series Lecture Notes in Computer Science] (pp. 291–295). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Cornelissen, J. (2015). *Talk one: Teaching R in (an online) class*. Letöltve: <http://user2015.math.aau.dk/presentations/249.pdf>
- Csapó B., Molnár Gy., R. Tóth K. (2008). A papír alapú tesztektől a számítógépes adaptív tesztelésig: a pedagógiai mérés-értékelés technikájának fejlődési tendenciái. *Iskolakultúra*, 3-4, 3–16.
- Csernoch M., Biró P. (2015). Számítógépes problémamegoldás. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, 62(3), 86–94.
- Doignon, J., Falmagne, J. (1985). Spaces for the assessment of knowledge. *International Journal of Man-Machine Studies*, 23(2), 175–196.
- Doignon, J., Falmagne, J. (1999). *Knowledge Spaces*. Berlin: Springer Verlag.
- Falmagne, J., Albert, D., Doble, C., Eppstein, D., Hu, X. (2013). *Knowledge Spaces: Applications in Education*. Berlin: Springer.
- Falmagne, J., Doignon, J. (2011). *Learning Spaces: Interdisciplinary Applied Mathematics*. Berlin: Springer.
- Fox, J. (2005). The R commander: A basic statistics graphical user interface to R. *Journal of Statistical Software*, 14(9), 1–42.
- Fox, J., Andersen, R. (2005). *R: Using the R statistical computing environment to teach social statistics courses*. Letöltve: <http://www.unt.edu/rss/Teaching-with-R.pdf>

- Gandrud, C. (2015). *Reproducible research with R and R Studio* [Second Edition]. Boca Raton, London, New York: CRC Press, Taylor & Francis Group.
- Horton, N. J., Pruim, R., Kaplan, D. T. (2015). *A Student's Guide to R*. Project MOSAIC. Letöltve: <https://github.com/ProjectMOSAIC/LittleBooks/raw/master/StudentGuide/MOSAIC-StudentGuide.pdf>
- Kickmeier-Rust, M. D., Albert, D. (2013). Using Hasse diagrams for competence-oriented learning analytics. In A. Holzinger, G. Pasi (Eds.), *Human-computer interaction and knowledge discovery in complex, unstructured, Big Data*. Berlin: Springer.
- Magyar A. (2012). Számítógépes adaptív tesztelés. *Iskolakultúra*, 6, 52–60.
- Molnár Gy. (2013). *A Rasch modell alkalmazási lehetőségei az empirikus kutatások gyakorlatában*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Muenchen, R. A. (2014). The popularity of data analysis software. *The Popularity of Data Analysis Software*. Letöltve: <http://r4stats.com/articles/popularity/>
- Nolan, D., Temple Lang, D. (2010). Computing in the statistics curriculum. *The American Statistician*, 64(2), 97–107.
- National Research Council (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school* [Expanded Edition]. Washington, DC: The National Academies Press.
- Park, O., Lee, J. (2003). Adaptive instructional systems. *Educational Technology Research and Development*, 25, 651–684.
- Plass, J., Moreno, R., Brünken, R. (2010). *Cognitive load theory*. Cambridge University Press.
- Pruim, R., Horton, N. J., Kaplan, D. T. (2015). *Start Teaching with R*. Project MOSAIC. Letöltve: <https://github.com/ProjectMOSAIC/LittleBooks/raw/master/Starting/MOSAIC-StartTeaching.pdf>
- R Core Team (2015). *R: A language and environment for statistical computing*. Vienna, Austria. Letöltve: <http://www.R-project.org/>
- Rickert, J. (2015). Learning R: Index of online R courses. *Learning R: Index of online R courses*. Letöltve: <http://blog.revolutionanalytics.com/2015/10/learning-r-oct-2015.html>
- RStudio Team (2015). *RStudio: Integrated development environment for R*. Boston, MA. Letöltve: <http://www.rstudio.com/>
- Sargin, A., Ünlü, A. (2009). Inductive item tree analysis: Corrections, improvements, and comparisons. *Mathematical Social Sciences*, 58(3), 376–392.
- Schunk, D., Zimmerman, B. (Eds.) (2007). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. New York: Routledge.
- Sitthisak, O., Gilbert, L., Davis, H. C. (2007). Towards a competency model for adaptive assessment to support lifelong learning. In

- TENCompetence Workshop on Service Oriented Approaches and Lifelong Competence Development Infrastructures, Manchester, UK, 11 - 12 Jan 2007.*
- Stahl, C. (2008). *Knowledge Space Theory*. Letöltve: <https://cran.r-project.org/web/packages/kst/vignettes/kst.pdf>
- Sweller, J., Ayres, P., Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. New York: Springer.
- Taagepera, M., Arasasingham, R. D. (2013). Using Knowledge Space Theory to assess student understanding of chemistry. In J. Falmaigne, D. Albert, C. Doble, D. Eppstein, X. Hu (Eds.), *Knowledge Spaces: Applications in education*. Berlin: Springer.
- Tang, H., Ji, P. (2014). Using the statistical program R instead of SPSS to analyze data. In D. M. Bunce, R. S. Cole (Eds.), *Tools of Chemistry Education Research [ACS Symposium Series]* (pp. 135–151). American Chemical Society: Washington, DC.
- Tippmann, S. (2014). Programming tools: Adventures with R. *Nature*, 517(7532), 109–110.
- Tóth Z. (2005). A tudásszerkezet és a tudás szerveződésének vizsgálata a tudástér-elmélet alapján. *Magyar Pedagógia*, 105(1), 59–82.
- Tóth Z. (2012). *Alkalmazott tudástér-elmélet*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Ünlü, A., Sargin, A. (2010). DAKS: An R package for data analysis methods in Knowledge Space Theory. *Journal of Statistical Software*, 37(2), 1–31.
- Ünlü, A., Schrepp, M., Heller, J., Hockemeyer, C., Wesiak, G., Albert, D. (2013). Recent developments in performance-based Knowledge Space Theory. In J. Falmaigne, D. Albert, C. Doble, D. Eppstein, X. Hu (Eds.), *Knowledge Spaces: Applications in Education* (pp. 147–192). Berlin: Springer.
- Venables, W. N., Smith, D. M., R Core Team. (2015). *An introduction to R. notes on R: A programming environment for data analysis and graphics Version 3.2.2 (2015-08-14)*. Letöltve: <https://cran.r-project.org/doc/manuals/r-release/R-intro.pdf>
- Wainer, H. (Ed.). (2000). *Computerized adaptive testing: A primer*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Why use R? (2015). *Why use R?* Letöltve: <http://www.inside-r.org/why-use-r>
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33–35.

KÖZLEKEDÉSI BALESETEK ÉS SZABÁLYSÉRTÉSEK SZEREPE ÉS MÉRÉSI LEHETŐSÉGEI A KÖZLEKEDÉSI VISELKEDÉSBEN: A BIZTONSÁGOS VEZETÉSI INDEX KIALAKÍTÁSA

HÖGYE-NAGY Ágnes – MÜNNICH Ákos
Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet
Szociál- és Munkapszichológiai Tanszék
E-mail: nagyagneslivia@gmail.com

ÖSSZEFOGLALÓ

Háttér és célkitűzések: Jelen tanulmány a közlekedési balesetek és szabálysértések közötti biztonságban betöltött szerepét és jelentőségét vizsgálja, különös tekintettel ezek mérési lehetőségeire.

Módszer: Egy internetes megkérdezés adatait felhasználva kísérletet teszünk egy integrált mérőszám bevezetésére, bemutatva a biztonságos vezetési index kialakításának módját. A biztonságos vezetési index súlyosságuk figyelembe vételével, önbeszámolós módszeren alapulva, összesíti a közúti baleseteket és szabálysértéseket.

Eredmények: A biztonságos vezetési index jól tükrözi az önbeszámolós adatokból nyert baleseti és szabálysértési előéletet, illetve kvalitatív elemzések alapján utalhat annak olyan jellemzőire is (az egyes események gyakorisága), amelyek nem szerepeltek direkt módon a mérőszám kialakításában.

Következtetések: A bemutatott vizsgálati eredmények alapján az ily módon kialakított mérőszám alkalmas lehet további vizsgálatokban történő felhasználásra.

Kulcsszavak: közlekedés, biztonság, módszertan, közlekedési szabályok, balesetek

BEVEZETÉS

A közlekedés, mobilitás a mai modern világ elengedhetetlen jellemzője. A közúti forgalom és szállítás a legkomplexebb, legösszetettebb rendszer, amivel az emberek naponta találkoznak (Hole, 2007). És valamilyen módon mindenki része ennek a rendszernek, akár több „szerepben” is, legyen gyalogos, kerékpáros, vagy akár kamionsofőr. Számos közlekedési lehetőség, alternatíva áll tehát a rendelkezésünkre, ha valamilyen utat szeretnénk megtenni. Ezek közül kiemelt helyet foglal el a gépjárművezetés, amely sokak számára a

mindennapok szerves része: autóval mennek munkahelyre, autóval viszik a gyereket iskolába, stb.

Ám ennek a nagyfokú mobilitásnak, megvan az ára is. A közúti közlekedés nem csak a legkomplexebb, de a legveszélyesebb rendszer is az életünkben. A motorizáció térhódításával a közúti balesetek száma is növekedésnek indult. A 2. világháború és a hetvenes évek közepe között folyamatosan növekedett a közúti halálesetek aránya. A WHO rendszeresen követi a közúti balesetek alakulását. 2013-ban kiadott jelentésük alapján évente mintegy 1,24 millió ember szenved halálos közúti balesetet, és 20-50 millió közé tehető a nem halálos közúti sérülések száma. Ezeknek a sérüléseknek és haláleseteknek nehezen mérhető hatása van a családokra nézve (az érintett személyt illetve a vele egy háztartásban élőket, vagy akár munkatársait figyelembe véve). Nyolcadik a vezető halálokok listáján, hatása fertőző betegségekhez (pl. malária) mérhető. Ennél is ijesztőbb az a tény, hogy a 15-29 éves korosztályban az első helyen áll.

Mindezek alátámasztják azt, hogy a közlekedés, közlekedési viselkedés az jelenkori tudományos kutatás népszerűbb területei közé tartozik (Groeger és Rothengatter, 1998). Ennek egyik legfőbb oka tehát a terület alkalmazásának gyakorlati relevanciája, nevezetesen a közlekedés biztonságosabbá tétele. Általánosságban elmondható, hogy ha egy adott viselkedést meg szeretnénk változtatni, esetleg előre szeretnénk jelezni, akkor először valamilyen módon mérni kell a szóban forgó viselkedést. Ennek mikéntje számos módon történhet és alapvetően meghatározza a jelenség karakterisztikája. Ily módon a közúti biztonság, biztonságos vezetés mérése számos kérdést, problémát vet fel.

Jelen tanulmány a biztonságos közúti viselkedést járja körül a közúti balesetek és szabálysértések szempontjából: hogyan függnek össze ezek a jelenségek, milyen mérési lehetőségeik vannak. Bemutatásra kerülnek a fontosabb szakirodalmi eredmények, illetve egy új mérési eljárás, a „biztonságos vezetés index” kialakításának részletes ismertetése.

BALESETEK ÉS SZABÁLYSÉRTÉSEK ÖSSZEFÜGGÉSEI ÉS MÉRÉSI LEHETŐSÉGEI

A közúti balesetek okainak feltárása a társadalomtudományok sokat kutatott területeihez tartozik (Groeger és Rothengatter, 1998). Nem egyszerű feladatról van szó, tekintve, hogy az egyes baleseti történések teljesen egyedinek tekinthetők, a hozzá vezető okság sorozat pedig meglehetősen szövevényes is lehet. Például egy fáradt személy nem feltétlen fog balesetet okozni. Ám előfordulhat valamilyen hirtelen történés a közlekedési környezetben (elé kanyarodik egy másik jármű viszonylag kis távolságban), amire nem tud kellő gyorsasággal reagálni, így nem tudja elkerülni az ütközést.

Számos kognitív és személyiségbeli jellemzőt vizsgáltak és vizsgálnak, hogy milyen összefüggésben vannak a biztonságos - pontosabban inkább a nem biztonságos - gépjárművezetéssel. A legtöbbet kutatott jellemzők közé tartozik például a reakcióidő, figyelmi pontosság, stressz tolerancia, felelősségtudat, illetve a kockázatvállalás. Ezek a témák szinte minden népszerű közlekedépszichológiai könyvben előjönnek (például Groeger, 2000; Hole, 2007; Rothengatter és Summala, 1997) Újabban pedig egyre több figyelmet szentelnek a közlekedési szabályok betartásának, illetve az ehhez kapcsolódó attitűdöknek. A közlekedési balesetek jelentős része a közlekedési előírások be nem tartásával hozható kapcsolatba (Réti, 1977; Siegrist és Roskova, 2001). Ugyanakkor a gépjárművezetők azt tanulják meg, hogy a szabálysértések (szerencsére) nem mindig vezetnek közúti balesetekhez, ezáltal a biztonságos vezetés, a közúti szabályok betartása nem az elsődleges szempontja a vezetőknek (Siegrist és Roskova, 2001). A közúti szabályok be nem tartásának szubjektív haszna sokszor igen magas (Groeger és Rothengatter, 1998). Az is tény, hogy sok esetben a gépjárművezetőnek kifizetődő megszegni a közlekedési szabályokat (például egy áruszállító, aki sokat veszít, ha nem ér oda időben).

Egy 1997-es tanulmányban Rothengatter, az európai közlekedépszichológia egyik igen kiemelkedő alakja, leírta, hogy bár a közlekedési szabálysértések a (súlyos) közúti balesetek jelentős részéért felelőssé tehetők, mégsem fordítanak kellő figyelmet a vizsgálatukra. Ezt az említett összefüggést egyébként számos vizsgálat is alátámasztja. Biztos, bár nem túl erős kapcsolat mutatkozik a két jelenség kapcsolatának vizsgálatakor. Egy 1993-as kutatásban West, Elander és French a társas devianciák és az A-típusú személyiség vezetési stílusra és baleseti kockázatra gyakorolt hatását vizsgálta. A közúti devianciák (például áthajtott-e már piros jelzésen) és a baleseti kockázat (közúti balesetek száma) között egy 0,3-as korrelációs értéket tapasztaltak. Parker, West, Stradling és Manstead (1995) szintén pozitív összefüggést talált a közúti szabálysértések és a balesetek között, mind az aktív, mind a passzív baleseti involváltság tekintetében. Hasonlóképpen, Özkan és Lajunen (2005) 0,35-ös korrelációs értéket talált a szándékos szabálysértések és a közúti balesetek vizsgálatakor.

Hogyan mérhető a biztonságos közlekedés?

A kutatók rendszerint a vizsgálati személyek által bevallott baleseti involváltságot használják a közúti biztonság mérésére. Vagyis megkérdezik a személyt a korábbi baleseteiről. Felmerül a kérdés, mennyire megfelelő ez az eljárás, illetve milyen alternatívákat alkalmaznak a közlekedépszichológiai kutatásokban?

Először is, ez baleseti involváltság önbeszámolón alapuló mérése számos torzításnak lehet az alapja. Egy ilyen torzítás lehet a társas kíváncsiság, amelynek hatására a válaszadók elhallgathatnak (komolyabb) baleseteket. Lajunen és Summala (2003) egyértelműen cáfolta ezt. Hozzáteve, hogy ehhez „ideális” helyzetet kell teremteni a válaszadók számára (például névtelenség biztosítása), így módon garantálható az önbeszámolás módszer megbízhatósága. Ugyanakkor, ha a gépjárművezető igyekszik is pontosan beszámolni egy adott időszakban történt balesetek számáról, Maycock, Lester és Lockwood (idézi Groeger, 1997) vizsgálatában igazolta, hogy az emberek elfelejtkezhetnek balesetekről. Becsléseik szerint éves szinten a balesetek mintegy egy harmada elfelejtődik (Maycock, Lester és Lockwood, idézi Roberts, Chapman és Underwood, 2004). Ha az emberek olyan komoly és személyt érintő eseményekről elfelejtkeznek, mint a balesetek, akkor nehezen feltételezhetjük, hogy pontosan emlékeznek olyan eseményekre, amelyek kisebb, vagy éppen semmilyen következményekkel nem járnak (pl. kvázi balesetek). További problémát jelent, hogy a balesetek – szerencsére – annyira nem gyakori események, hogy stabil és megbízható előrejelzőként lehessen használni őket (Groeger, 1997; Ranney, 1994).

Sokszor nem csak a balesetek érdeklik a kutatókat, hanem a balesetek valószínűsége (Groeger, 1997). Ennek becslésére olyan adatokat is kérnek a személyektől, mint például a megtett kilométerek száma egy adott időszakban. Esetenként ezeket a becsléseket árnyalják, és megkérdezik a személyeket, hogy mely napszakokban, milyen napokon vagy úttípuson szoktak vezetni. Az odométerből nyert adatok is nagyban függenek attól, hogy a személy egyedül vezeti-e a járművet, illetve, hogy a személy vezet-e más járművet.

Más kutatók úgy próbálják kivédeni az önbeszámolás adatokból eredő torzításokat, hogy rendőrségi vagy biztosítási adatokat használnak (Groeger, 1997; Ranney, 1994). Sajnálatos módon ennek az adatgyűjtési módszernek is megvannak a maga hátulütői. Egyrészt nem minden balesetet jelentenek be az érintettek a nyilvánvaló következmények miatt. Ezáltal az így nyert adatok alulbecsülik a balesetek számát és felülbecsülik a súlyos balesetek relatív gyakoriságát. Másrészt a „hivatalos források” általában nem tartalmaznak olyan feltáró jellegű adatokat, részleteket, amik egy társadalomtudós számára kiemelt jelentőséggel bírnának.

Felmerül az önbeszámolás adatok és a hivatalos adatok kombinálásának a lehetősége, ám ez számos statisztikai nehézséget vet fel (Groeger, 1997). A legalapvetőbb gondot az jelenti, hogy a tudósok általában nagy mintával dolgoznak, amelyben szerepelnek olyan személyek is, akiknek nem volt balesetük.

A fent említett két adatgyűjtési mód ötvöződik akkor, ha a személyek vállalati tulajdonú járművet használnak (Groeger, 1997). A vállalatok rendszerint körültekintően dokumentálják a járműveiket érintő baleseteket. A

problémát ebben az esetben az jelenti, hogy ezek a dokumentációk a járművekre és nem a személyekre fókuszálnak. További gondot jelent statisztikai szempontból, hogy a vállalati tulajdonban lévő autókat vezető személyek túlnyomórészt férfiak, általában hivatásos sofőrök, többféle járművet is vezetnek, és nagyobb valószínűséggel vannak balesetnek kitéve, hiszen többet vezetnek, mint egy átlagos sofőr, hosszabb ideje és gyakran az átlagtól eltérő napszakban.

Tovább árnyalja a problémát, hogy a közúti balesetek legtöbbször multikauzálisak, ritkán vezethetők vissza egyetlen, jól beazonosítható okra (Hole, 2007). Mindez pedig bonyolult statisztikai adatokat, modelleket fog jelenteni a pszichológusi kutatómunka szempontjából.

Mások szerint a közlekedési szabálysértések mérésével is jellemezhető a biztonságos vezetés, a szabálysértések és a közúti balesetek erősen korrelálnak, ugyanakkor az előbbi gyakrabban előforduló jelenség (Janke, 1991; Lourens, Vissers és Jessurun, 1999). A közúti szabálysértéseket önbevallós kérdőívek segítségével mérik. Reason munkatársaival (Reason, Manstead, Stradling, Baxter és Campbell, 1990) kidolgozott egy kérdőívet erre a célra („Vezető Viselkedés Kérdőív”), amit Parker és munkatársai (idézi Lourens, Vissers és Jessurun, 1999) még tovább módosítottak. Eredetileg három faktort mértek a kérdőívvel: szabálysértések, hibák és mulasztások (Reason és mtsai, 1990). A *szabálysértés* (violation) úgy határozható meg, mint a biztonságosnak tartott vezetési gyakorlattól történő szándékos eltérés (pl. sebességhatárítás figyelmen kívül hagyása). A *hibák* (error) az észlelés hibájából származnak, és potenciálisan másokat veszélyeztetnek (pl. nem néz a visszapillantóba sávváltáskor). Hiba lehet egy rosszul végbement tervezett viselkedés is (pl. valaki túl hirtelen fékez a jeges úton). A *mulasztások* (lapse) szórakozott viselkedés következményei, és általában nem jelentenek másokra veszélyt (pl. hármas sebességben próbál elindulni).

Mindezen fent említett nehézségek ellenére Groeger (1997) kiáll amellett, hogy a baleseti involváltság és a baleseti kockázat megfelelő indexe a biztonságnak. Brown (1990) pedig amellett érvel, hogy a vezetés közbeni hibák sokkal jellemzik a közúti biztonságot, illetve annak hiányát, mint a korábbi balesetek.

Figyelembe véve a fent említett nehézségeket, illetve eredményeket a közúti balesetek és szabálysértések mérésében, felmerül a kérdés, lehetne-e valamilyen kombinált mérőszámot használni, amelyben a balesetek és a szabálysértések *együttesen* szerepelnek. Jelen tanulmány egy ilyen mérőszám, a biztonságos vezetés indexének a kialakítását mutatja be, alternatívát kínálva a biztonságos vezetés mérésére.

VIZSGÁLAT BEMUTATÁSA

A vizsgálathoz használt kérdőív bemutatása

A vizsgálathoz használt adatok egy nagyobb volumenű vizsgálatból származnak, amely a közúti biztonsági szokásokra, attitűdökre irányult. A megkérdezés internetes felületen történt 2010-ben, önkéntes válaszadással.

Az internetes megkérdezésben szerepelt egy kérdésblokk, amely az elkövetett szabálysértésekre vonatkozott. Itt a személynek csupán arra kellett választ adnia, hogy elkövette-e a múltban az adott szabálysértést vagy sem. A megkérdezésekben a szabálysértéseket egyes kutatók csak az elmúlt pár évre vonatkoztatják. Jelen vizsgálat nem ezt a gyakorlatot követte. Ennek fő oka, hogy félő volt, kevés adat áll majd rendelkezésre. Az 1. ábra a megkérdezés egyik itemét mutatja.

Előfordult-e már, hogy a kereszteződés piros lámpája ellenére áthajtott?

Ha soha nem fordult még elő, akkor az 1 alatti kört jelölje meg, ha pedig szinte mindig, akkor a 7 alatti kört. A közbűlső körök a soha és a mindig közötti fokozatot jelzik: minél gyakrabban fordul elő, annál nagyobb számot jelöljön meg.

szinte soha 1 2 3 4 5 6 7 elég
gyakran

1. ábra. A szabálysértésekre vonatkozó kérdésblokk egy példa iteme

A kérdések a következő szabálysértésekre vonatkoztak:

- sebességhatár kismértékű átlépése (például 60km/h-val hajtott 50km/h helyett)
- sebességhatár nagymértékű átlépése (például 130km/h-val hajtott 90km/h helyett)
- kereszteződés piros lámpájának figyelmen kívül hagyása
- vasúti kereszteződés piros lámpájának figyelmen kívül hagyása
- kismértékű alkohol fogyasztása után történő vezetés (pl. egy üveg sör)
- nagymértékű alkohol fogyasztása után történő vezetés (pl. 5 cl tömény alkoholos ital)
- orvosi tiltás ellenére történő vezetés (pl. bizonyos gyógyszerek szedése miatt)
- szabálytalan, nem megengedett helyen parkolás
- nem megengedett helyen előzés (pl. záróvonalon vagy tiltó tábla ellenére)
- elsőbbség meg nem adása
- nem megengedett helyen megfordulás (pl. záróvonalon vagy tiltó tábla ellenére)

- nem megengedett helyen haladás (pl. záróvonalon vagy tiltó tábla ellenére)
- irányjelző használatának hiánya
- világítás használatának hiánya

A közúti balesetekre vonatkozó ítemeknél sem korlátoztuk a válaszokat az elmúlt pár évre. Az ok megegyezik azzal, amely a szabálysértések vizsgálatának leírásában szerepel. A megkérdezés árnyalva volt a balesetek súlyossága szerint, például különbség lehet a tekintetben, hogy kisebb koccanása volt a személynek vagy súlyos személyi sérülés is volt. Ezen a ponton ésszerűnek látszott elkülöníteni azt is, hogy saját hibából történt-e a baleset vagy sem. Más okok vezethetnek egy baleset vétlen elszenvedéséhez és más okok annak okozásához. Végül egy 2014-es megkérdezés visszajelzései felvetették a gyanút, hogy az emberek fejében a saját vétkesség fogalma nem feltétlen egyezik meg a „hivatalos” kategóriával. Jóllehet a gyakorlatban is előfordul, hogy nehéz megállapítani, kinek a felelőssége a bekövetkezett baleset, melyik fél volt a vétkes, az emberek a megkérdezésnél nem saját hibának tulajdonították például azt, ha nem vették észre a másik autóst, így ütköztek. Jóllehet jogi, biztosítási értelemben vétkes félnek számítanak, szerintük nem az ő hibájuk volt, így a megkérdezésnél e szerint válaszoltak. Ennek hátterében különböző énvédő, kognitív disszonanciát csökkentő mechanizmusok húzódnak, amelyek részletes feltárása, értelmezése nem volt célja a lefolytatott vizsgálatnak. Éppen ezért bár történt kísérlet a saját hibából és nem saját hibából elkövetett balesetek szétválasztására (Högye-Nagy, 2014), végül ez a szempont nem szerepelt a vizsgálat végső részében, nehogy esetleg torzításokhoz vezessen. A szakirodalmi gyakorlat is meglehetősen vegyes e tekintetben. Ha árnyalják a korábbi baleseteket, akkor az általában a sérülés súlyossága szerint történik, a vétkességet igen ritkán veszik be szempontként.

A balesetekre vonatkozó kérdések a következők voltak:

- Volt-e már nem a saját hibájából kifolyólag koccanása?
- Volt-e már a saját hibájából kifolyólag koccanása?
- Volt-e már nem a saját hibájából kifolyólag nagy anyagi kárral járó balesete?
- Volt-e már a saját hibájából kifolyólag nagy anyagi kárral járó balesete?
- Volt-e már nem a saját hibájából kifolyólag balesete, amely enyhe személyi sérüléssel járt (pl. horzsolás)?
- Volt-e már nem a saját hibájából kifolyólag balesete, amely súlyos személyi sérüléssel járt (pl. lábtörés)?

- Volt-e már a saját hibájából kifolyólag balesete, amely enyhe személyi sérüléssel járt (pl. horzsolás)?
- Volt-e már a saját hibájából kifolyólag balesete, amely súlyos személyi sérüléssel járt (pl. lábtörés)?

A korábbi balesetek esetében a személyek, hogy összesen hány adott típusú balesetük volt (2. ábra).

A kérdőívben ezeken túl a kitöltő életkorára, nemére, iskolai végzettségére vonatkozóan szerepeltek kérdések. Megadták, hogy melyik évben szerezték a jogosítványukat, illetve, hogy a gépjárművezetés számít-e a fő bevételi forrásuknak.

Volt-e már nem a saját hibájából nagyobb anyagi kárral járó balesete? Ha igen, kb. hány alkalommal?

- még soha
- egyszer
- kétszer
- háromszor
- négyszer
- ötször
- ötnél többször

2. ábra. A balesetekre vonatkozó kérdésblokk egy példa iteme

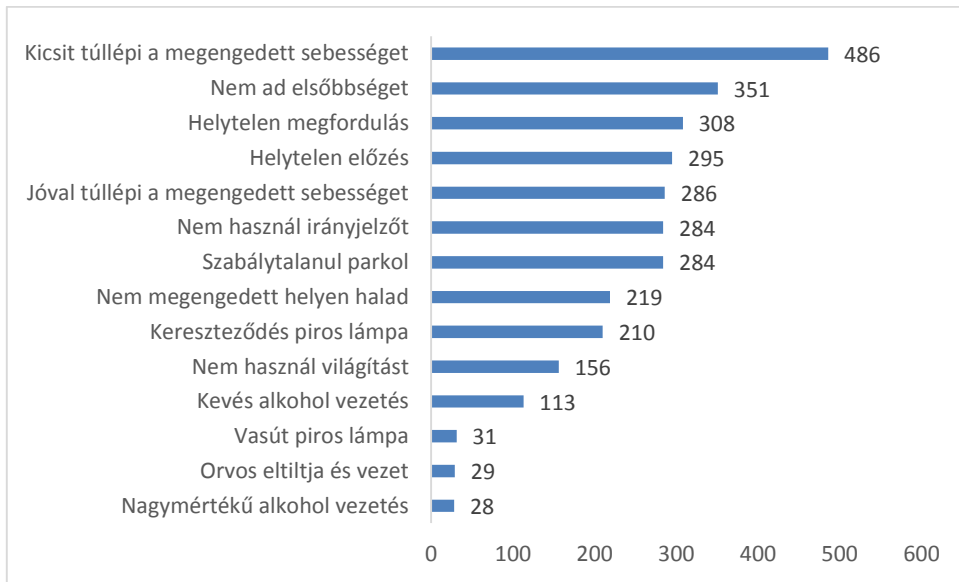
EREDMÉNYEK

Leíró eredmények

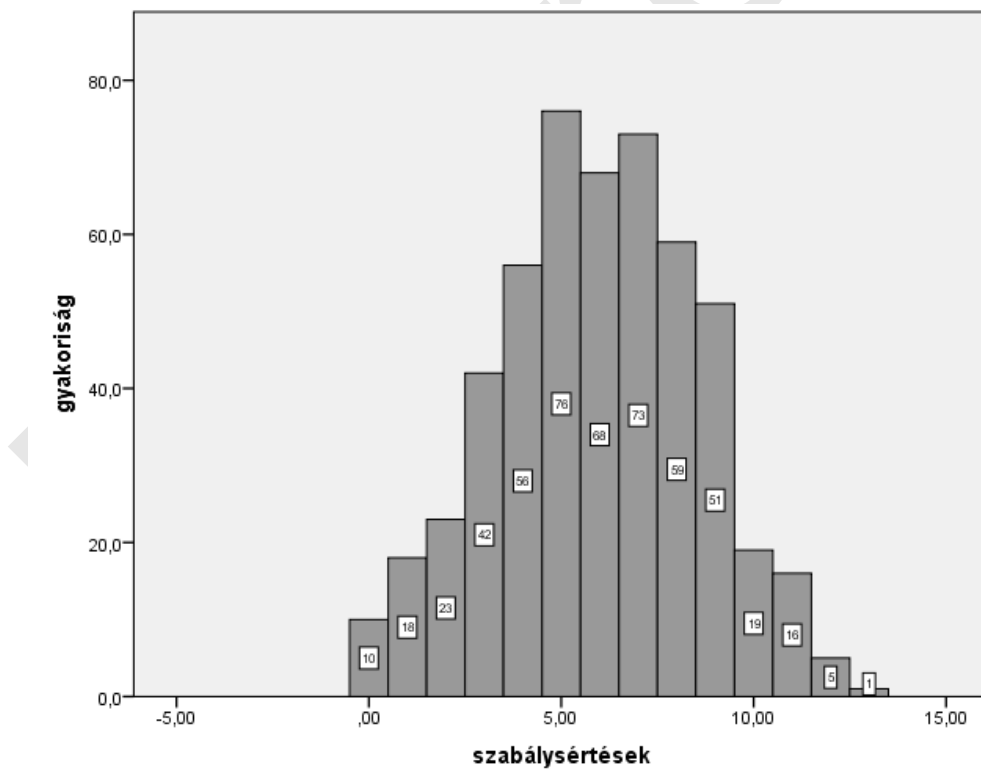
Összesen 517 személy válasza szerepel a vizsgálatban. Közülük 343 nő, 169 férfi, öten nem adták meg a nemüket. Az átlag életkor 35,49 év, legfiatalabb kitöltő 19, legidősebb 68 éves. Jogosítványuk átlagosan 14,76 éve van. 13 fő tekinthető hivatásos sofőrnek.

A közlekedési szabálysértések közül a sebességhatár kismértékű átlépése bizonyult a leggyakoribbnak, a nagymértékű alkohol elfogyasztása után történő vezetés, orvosi tiltás ellenére történő vezetés és a vasúti kereszteződés piros lámpájának a figyelmen kívül hagyása pedig a legkevésbé jellemzőnek (3. ábra).

Ha azt szeretnénk megtudni, hogy az egyes személyek mennyi szabálysértés követtek el, akkor egy egyszerű összegzett változóval is lehet ezt szemléltetni. Egy ilyen változó informatív lehet a leíró jellemzés szempontjából. Egy személy átlagosan kb. 6 szabálysértést vallott be (5,96 az átlag), és nem volt olyan személy, aki mind a felsorolt 14 szabálysértést elkövette a múltban. Ellenben tíz személy volt, aki egyetlen szabálysértést sem követett el a válaszok alapján (4. ábra).

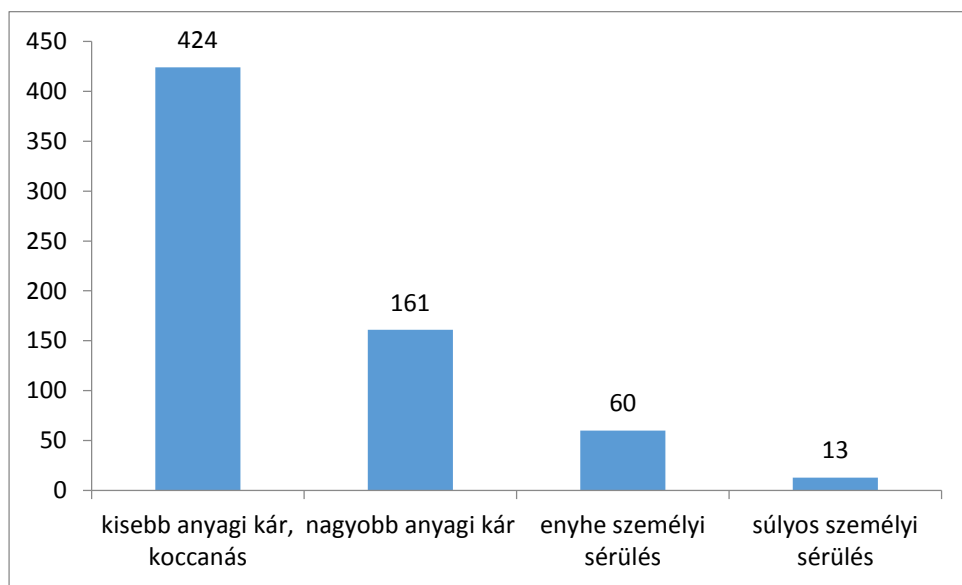


3. ábra. A kérdőívben szereplő szabálysértések gyakorisága



4. ábra. A szabálysértések egyszerű összegzett változójának hisztogramja

A válaszok alapján összesen 321 személynek volt valamilyen balesete, 193 személy pedig balesetmentes volt. Ha az egyes baleset típusok gyakoriságát nézzük, akkor a legtöbbször a kisebb anyagi kár, koccanás szerepelt, amint az az 5. ábrán is látható, súlyos személyi sérülés csupán tizenhárom személynél fordult elő.



5. ábra. Az egyes balesetek gyakorisága a mintában

A biztonságos vezetési index kialakítása

Az egyes szabálysértések súlyossága viszonylag széles skálát képez. A sebességhatár kismértékű átlépése viszonylag csekély valószínűséggel eredményez súlyos anyagi kárral vagy súlyos személyi sérüléssel járó kimenetelt. Ugyanakkor a vasúti kereszteződés tiltó jelzésének figyelmen kívül hagyása akár életveszélyes is lehet. Szerencsés lenne valahogy ezeket a különbségeket is figyelembe venni az összegzés és a további elemzések során. Nem egyszerű azonban objektíven eldönteni az egyes szabálysértések súlyosságát, hiszen az egyes környezeti faktorok komoly befolyással bírnak. Jóllehet szubjektíven mindenki el tudja dönteni, mennyire tartja súlyosnak az egyes szabálysértéseket. Egy megoldás lehet, ha valamilyen etalonnak tekinthető, társadalomban használt súlyossági mérőszámot használunk. Ilyen például a közúti közlekedési előéleti pontrendszer, amelyet a 2000. évi CXXVIII. törvény, illetve módosításai tartalmaznak. A törvény egyes esetekben konkrétan megadja, mennyi pontot kapjon a szabálytalanságot elkövető személy, máskor az adott helyzettől függ a pontérték. Az 1. táblázat

a kérdőívben szereplő szabálysértéseket és az azokra vonatkozó pontokat tartalmazza. Zárójelben az átlagérték szerepel helyzetfüggő pontok esetén.

1. táblázat

A szabálysértések és pontértékeik a közúti közlekedési pontrendszerben

sebességhatár kismértékű átlépése	4
sebességhatár nagymértékű átlépése	6 vagy 8 pont (7)
szabálytalan, nem megengedett helyen parkolás	6
szabálytalan, nem megengedett helyen haladás	6
kismértékű alkohol fogyasztása után történő vezetés	6
nagymértékű alkohol fogyasztása után történő vezetés (pl. 5 cl tömény alkoholos ital)	8
orvosi tiltás ellenére történő vezetés	5 vagy 6 pont (5,5)
elsőbbség meg nem adása	5 vagy 6 pont (5,5)
kereszteződés piros lámpájának figyelmen kívül hagyása	8
vasúti kereszteződés piros lámpájának figyelmen kívül hagyása	8
nem megengedett helyen előzés	5 vagy 6 pont (5,5)
nem megengedett helyen megfordulás	6
irányjelző használatának hiánya	3
világítás használatának hiánya	max. 3

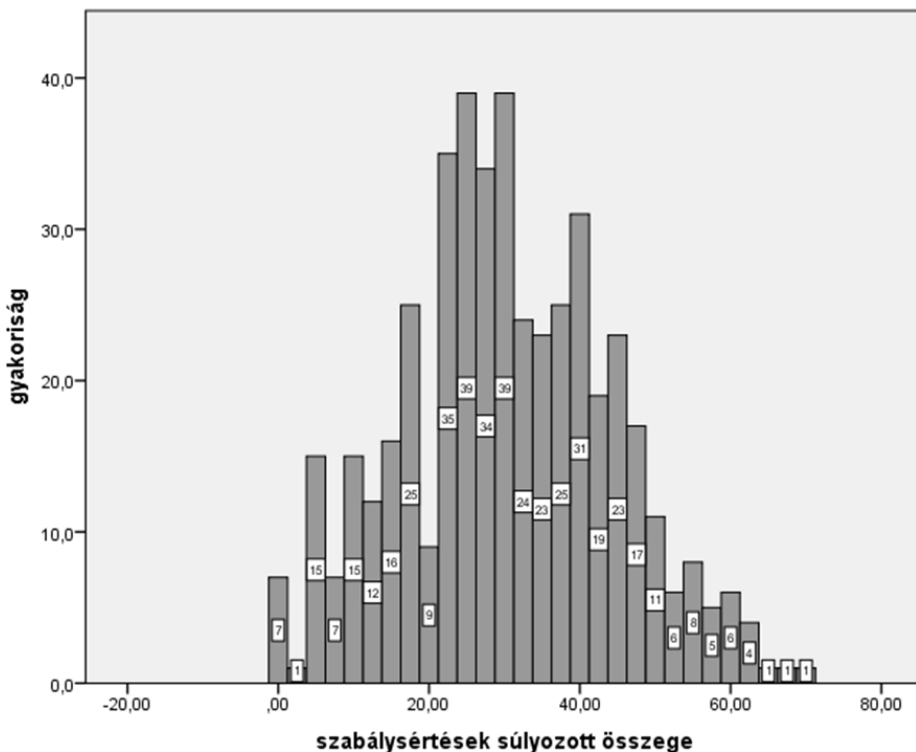
Az 1. táblázatban szereplő értékek felhasználásával árnyalni lehet a közlekedési szabálysértések változóinak vizsgálatát. Ha például súlyként használjuk őket, akkor súlyozott összeget lehet számolni (ahol szükséges, ott az átlag pontszámot használva súlyként, értelemszerűen). A válaszadók a szabálysértések gyakoriságát adták meg a választott kategóriával. Így ennél a lépésben figyelmen kívül kell hagyni a gyakoriságot, és csupán egy dichotóm változóval dolgozni (elkövette-e az adott balesetet vagy sem). A 6. ábra az így kapott összegzett változó hisztogramját mutatja, a 2. táblázat pedig a leíró statisztikákat.

2. táblázat

A szabálysértések súlyozottan összegzett változójának leíró statisztikái

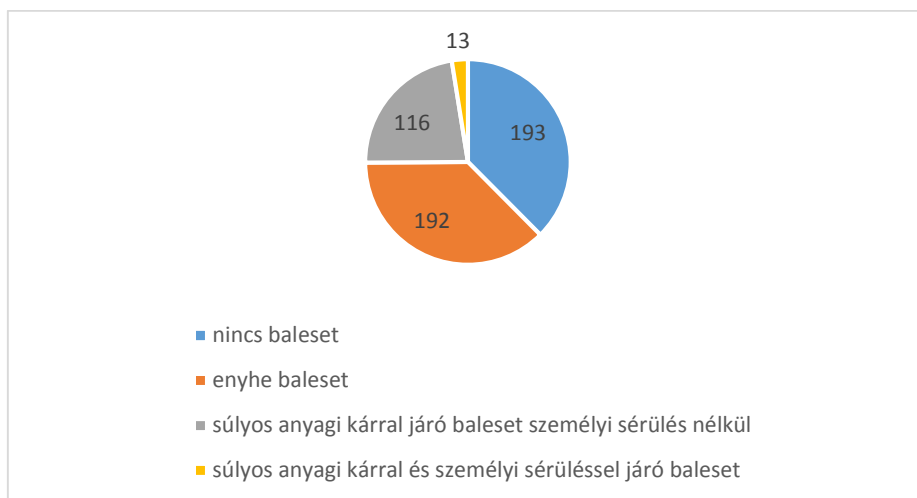
N	átlag	szórás	minimum	maximum
459	30,41	14,03	0	71

A súlyozott összeg kiszámítása azért volt szükséges, mert árnyaltabb képet a közlekedési szabálysértésekről, figyelembe véve azok – jelen esetben törvény szerinti – objektív súlyosságát is. A vizsgálat további részében ez az összegzett változó fog szerepelni.



6. ábra. A szabálysértések súlyozott összegzett változójának hisztogramja

A mintában szereplő személyek sorba rendezhetők a baleseti előéletük szerint. Vannak személyek, akiknek eddig nem volt balesete; vannak olyanok, akik eddig csupán valamilyen enyhe balesetet okoztak vagy szenvedtek (ez lehet kisebb anyagi kár vagy enyhe személyi sérülés); vannak olyanok, akik súlyos anyagi kárral járó balesetet (is) szenvedtek vagy okoztak, de súlyos személyi sérülés nélkül; végül voltak olyanok, súlyos anyagi és személyi sérüléssel járó balesetet vallottak be. Tehát a személyek besorolhatók az általuk okozott vagy szenvedett legsúlyosabb baleseti kategóriába. A minta ilyen szempont szerinti eloszlását a 7. ábra mutatja.



7. ábra. A minta balesetek súlyossága szerinti eloszlása

A balesetek és szabálysértések közötti kapcsolat a Spearman-féle korrelációs együttható alapján egy gyenge, de szignifikáns összefüggést mutat (a korábbi szakirodalmak alapján ilyen erősségű kapcsolat volt várható, például West és mtsai., 1993; Özkan és Lajunen, 2005). A korrelációs együttható értéke 0,213 ($p < 0,05$).

Érdeemes megnézni, hogyan alakul a két változó kapcsolata egy kereszttábla segítségével (3. táblázat). A kereszttábla az előzőleg bemutatott súlyozott összegzéssel kiszámolt szabálysértés változót tartalmazza, amely az áttekinthetőség kedvéért át lett kódolva a következő módon:

1. kategória: 10-nél kevesebb pontszám
2. kategória: pontszám 10 és 20 között
3. kategória: pontszám 20 és 30 között
4. kategória: pontszám 30 és 40 között
5. kategória: pontszám 40 és 50 között
6. kategória: 50-nél több pontszám

3. táblázat

A balesetek és szabálysértések közötti összefüggés kereszttáblája

	<10	10-20	20-30	30-40	40-50	50<	összesen
nincs baleset	31	23	51	35	23	8	171
enyhe baleset	6	22	61	42	28	14	173
súlyos anyagi kárral járó baleset személyi sérülés nélkül	5	15	19	28	25	10	102
súlyos személyi sérüléssel és anyagi kárral járó baleset	1	0	6	1	1	2	11
összesen	43	60	137	106	77	34	457

Alapvetően elmondható, hogy akiknek viszonylag kevés szabálysértése van, annak kisebb valószínűséggel van balesete. A khi-négyzet statisztika értéke 344,256, szabadsági fok 15, $p < 0,05$, amely szintén megerősíti a két változó közötti kapcsolatot.

A 3. táblázat, továbbá a szabálysértések és balesetek közötti jelentős statisztikai kapcsolat alapján felvetődik a lehetősége egy összevont biztonságos vezetés változó kialakításának, megpróbálva egyetlen kontinuumon elhelyezni két változó által hordozott információt.

Ha valamilyen módon kombinálni szeretnénk a balesetekre és szabálysértésekre vonatkozó adatokat, akkor a 4. táblázatban látható kereszttáblából érdemes kiindulni. A táblázat adatai megegyeznek a 3. táblázat adataival, csupán az egyes cellák színnel lettek jelölve az egyszerűbb szemléltetés végett. A kereszttábla két jellemzőjének parciális sorrendjéből csoportokat képezhetünk, ahogyan azt a 4. táblázat színezése mutatja:

1. szint: nincs baleset, 10-nél kevesebb a szabálysértések súlyozott összege
2. szint: nincs baleset, de a szabálysértések súlyozott összege 10 és 20 között van, vagy enyhe baleset 10-nél kevesebb a szabálysértések súlyozott összege
3. szint: nincs baleset, de a szabálysértések súlyozott összege 20 és 30 között van, vagy enyhe baleset és a szabálysértések súlyozott összege 10 és 20 között van, vagy súlyos anyagi kárral járó baleset személyi sérülés nélkül és 10-nél kevesebb a szabálysértések súlyozott összege
4. szint: nincs baleset, de a szabálysértések súlyozott összege 30 és 40 között van, vagy enyhe baleset és a szabálysértések súlyozott összege 20 és 30 között van, vagy súlyos anyagi kárral járó baleset személyi sérülés nélkül és a szabálysértések súlyozott összege 10 és 20 között van, vagy súlyos személyi sérüléssel és anyagi kárral járó baleset 10-nél kevesebb a szabálysértések súlyozott összege
5. szint: nincs baleset, de a szabálysértések súlyozott összege 40 és 50 között van, vagy enyhe baleset és a szabálysértések súlyozott összege 30 és 40 között van, vagy súlyos anyagi kárral járó baleset személyi sérülés nélkül és a szabálysértések súlyozott összege 20 és 30 között van, vagy súlyos személyi sérüléssel és anyagi kárral járó baleset a szabálysértések súlyozott összege 10 és 20 között van
6. szint: nincs baleset, de a szabálysértések súlyozott összege 50 felett van, vagy enyhe baleset és a szabálysértések súlyozott összege 40 és 50 között van, vagy súlyos anyagi kárral járó baleset személyi sérülés nélkül és a szabálysértések súlyozott összege 30 és 40 között van, vagy súlyos személyi sérüléssel és anyagi kárral járó baleset a szabálysértések súlyozott összege 20 és 30 között van
7. szint: enyhe baleset és a szabálysértések súlyozott összege 50 felett van, vagy súlyos anyagi kárral járó baleset személyi sérülés nélkül és a

szabálysértések súlyozott összege 40 és 50 között van, vagy súlyos személyi sérüléssel és anyagi kárral járó baleset a szabálysértések súlyozott összege 30 és 40 között van

8. szint: súlyos anyagi kárral járó baleset személyi sérülés nélkül és a szabálysértések súlyozott összege 50 felett van, vagy súlyos személyi sérüléssel és anyagi kárral járó baleset a szabálysértések súlyozott összege 40 és 50 között van

9. szint: súlyos személyi sérüléssel és anyagi kárral járó baleset a szabálysértések súlyozott összege 50 felett van

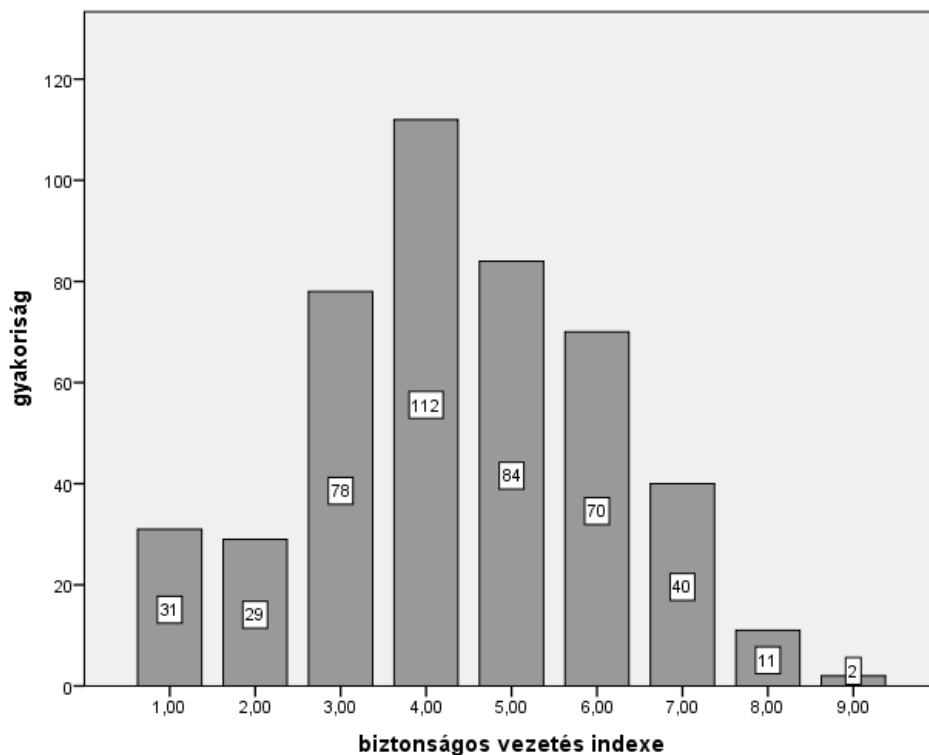
4. táblázat

A balesetek és szabálysértések közötti összefüggés keresztábrája a parciális rendezés szemléltetésével

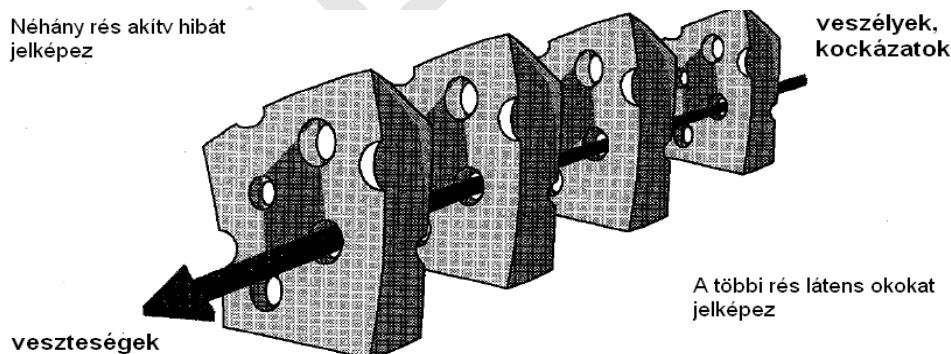
	<10	10-20	20-30	30-40	40-50	50<	összesen
nincs baleset	31	23	51	35	23	8	171
enyhe baleset	6	22	61	42	28	14	173
súlyos anyagi kárral járó baleset személyi sérülés nélkül	5	15	19	28	25	10	102
súlyos személyi sérüléssel és anyagi kárral járó baleset	1	0	6	1	1	2	11
összesen	43	60	137	106	77	34	457

A bemutatott módon átkódolt változó hisztogramját a 8. ábra mutatja. A változó átlaga 4,37, szórása 1,727.

Az összevont változó elméleti síkon a Reason „ementáli sajt” modelljével alátámasztható (Reason, 1998). Bár a modell alapvetően a balesetek és a védekezési szintek kapcsolatát mutatja be, azt, hogyan tud egy baleset végigfutni egy rendszeren. A modell együtt kezeli a veszélyeket és a baleseteket. Ha a közlekedési szabálysértéseket veszélyként értelmezzük, akkor a modellel szemléltethető, hogyan lehet a közlekedési szabálysértést és a baleseteket együtt kezelni. Ha a szabálysértés (veszély) szerencsétlen környezeti tényezőkkel találkozódik (végig tud futni a védekezési rendszeren), akkor könnyen baleset lehet. Ily módon, ha valaki túl sok szabálysértést követ el, nagy valószínűséggel előbb-utóbb valamilyen baleset potenciális részese lehet (9. ábra).



8. ábra. A biztonságos vezetési index hisztogramja

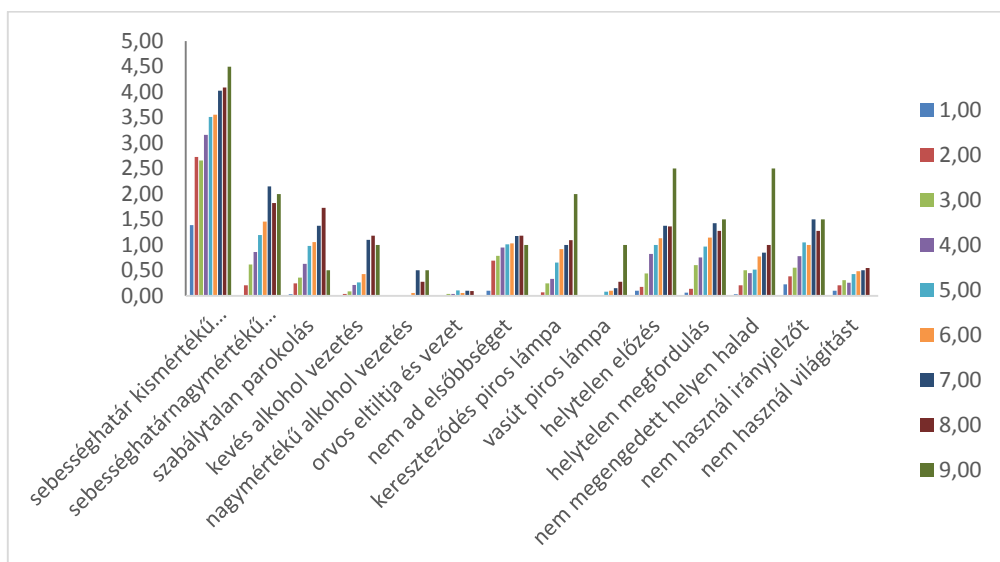


9. ábra. Reason „ementáli sajt” modellje. (Reason, 1998, 296. oldal)

A biztonságos vezetés index kialakításakor nem vettük figyelembe az egyes szabálysértések elkövetésének gyakoriságát, hiszen a válaszadók azt adták meg, hogy milyen gyakran követik el azokat. Érdekes lehet kvalitatív módon megvizsgálni, hogy a biztonságos vezetés index függvényében hogyan alakulnak az egyes szabálysértések gyakoriságai.

A 10. ábra mutatja, hogyan alakulnak a szabálysértések a biztonságos vezetés index egyes értékei esetén. Ezen ábra alapján is látszik, hogy a

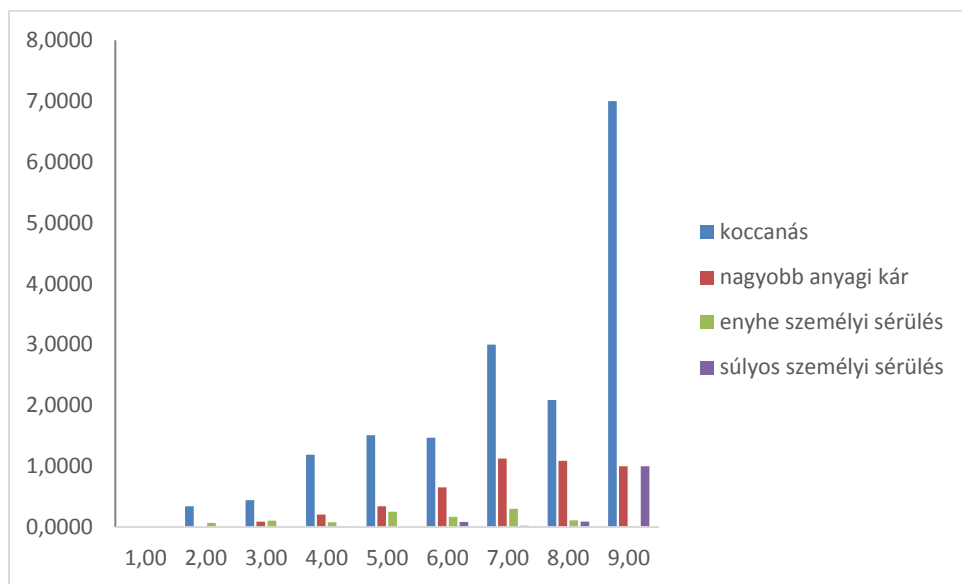
sebességhatár kismértékű átlépése fordul elő a leggyakrabban, az orvosi tiltás ellenére történő vezetés pedig a legritkábban. Azt is láthatjuk, hogy ahol magasabb érték szerepel a biztonságos vezetés indexen (többféle szabálysértésről vagy súlyosabb balesetről számoltak be), ott gyakoribbak az egyes szabálysértések is (nem csak több típus fordul elő).



10. ábra A szabálysértések gyakoriságának alakulása a biztonságos vezetési index függvényében

Hasonló módon megnézhetjük, hogyan alakul az egyes balesetek gyakorisága a biztonságos vezetés indexe alapján. A 11. ábra mutatja, hogy a koccanás fordul elő a leggyakrabban (függetlenül a biztonságos vezetés indexétől). Továbbá, akik biztonságosabban vezetnek (kisebb érték a biztonságos vezetés indexén), azoknál az egyes balesetek ritkábbak, mint a kevésbé biztonságosan vezető személyeknél.

A kialakított biztonságos vezetési index tehát nem vette figyelembe az egyes közúti szabálysértések és balesetek előfordulási gyakoriságát, csupán ezek súlyosságára, illetve előfordulási változataira van benne információ. Am a kvalitatív elemzés azt sugallja, hogy a mutató a gyakoriságra vonatkozó adatokat is képes lehet visszatükrözni.



11. ábra A közúti balesetek gyakoriságának alakulása a biztonságos vezetési index függvényében

ÖSSZEGZÉS ÉS KÖVETKEZTETÉSEK

A közlekedési balesetek és szabálysértések szerepe kulcsfontosságúnak mutatkozik a közlekedés biztonságára vonatkozó kutatásokban. Rengeteg tanulmány foglalkozik a szerepükkel és mérésükre vonatkozó megfontolásokkal.

Jelen tanulmány egy nagyobb megkérdezés részeként egyrészt igazolta a közúti balesetek és szabálysértések közötti gyenge, ám nem elhanyagolható kapcsolatot. A 0,213-as Spearman-féle korrelációs együttható megegyezik a szakirodalomban leírtakkal (például Özkan és Lajunen, 2005; West és mtsai, 1993).

Másrészt bemutatásra került egy összegzett mutató, amellyel a biztonságos (vagy éppen pont a nem biztonságos) vezetési magatartást lehet mérni. A biztonságos vezetési index előnye, hogy a korábbi baleseteket és szabálysértéseket is összesíti magában, súlyként használva a közlekedési előéleti pontrendszer értékeit (amelyek objektív mutatói a közlekedési szabálysértések súlyosságának). Ezáltal egyfajta kombinált mérőszámát kapjuk a közlekedési előéletnek, amely a bevallott múltbeli történések súlyossága szerint rendezi a mintában szereplő személyeket. Így elkerülhetőek azok a nehézségek, amelyek abból származnak, ha csupán a múltbeli baleseteket vagy szabálysértéseket regisztrálják az elemzések során. Az így kialakított mérőszám nem veszi ugyan figyelembe az egyes események

gyakoriságát, ám a kvalitatív összevetés eredménye arra enged következtetni, hogy ezek visszatükröződnek az indexben.

Jóllehet a kialakított és bemutatott index még számos szempontból vizsgálatra, értékelésre szorul, az elsődleges eredmények alapján megfelelő mérőszáma lehet a biztonságos vezetésnek.

IRODALOMJEGYZÉK

- Brown, I. D. (1990). Drivers' margins of safety considered as a focus for research on error. *Ergonomics*, 33(10–11), 1307–1314. doi:10.1080/00140139008925334
- Groeger, J. A. (1997). Can psychological tests predict driving ability? In R. Risser (Ed.), *Assessing the driver* (pp. 59–72). Braunschweig: Rot-Gelb-Grün.
- Groeger, J. A., Rothgatter, J. A. (1998). Traffic psychology and behaviour. *Transportation research part F*, 1(1), 1–9. doi: 10.1016/S1369-8478(98)00007-2
- Groeger, J. A. (2000). *Understanding driving*. East Sussex: Psychology Press Ltd.
- Hole, G. J. (2007). *The psychology of driving*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Högye-Nagy Á. (2014). Hogyan ítélik meg a gépjárművezetők a közlekedési szabálysértéseket? Hazai tapasztalatok. In Münnich Á. (Szerk.), *Pszichológiai kutatások: Debreceni Egyetem Pszichológiai Doktori Program* (pp. 165–178). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Janke, M. K. (1991). Accidents, mileage, and the exaggeration of risk. *Accident Analysis and Prevention*, 23(2-3), 138–188.
- Lajunen, T., Summala, H. (2003). Can we trust self-reports of driving? Effects of impression management on driver behavior questionnaire responses. *Transportation Research Part F*, 6, 97–107. doi:10.1016/S1369-8478(03)00008-1
- Lourens, P. F., Vissers, J. A. M. M., Jessurun, M. (1999). Annual mileage, driving violations, and accident involvement in relation to drivers' sex, age, and level of education. *Accident Analysis and Prevention*, 31(5), 593–597. doi:10.1016/S0001-4575(99)00015-9
- Özkan, T., Lajunen, T. (2005). Why are there sex differences in risky driving? The relationship between sex and gender-role on aggressive driving, traffic offences, and accident involvement among young Turkish drivers. *Aggressive Behavior*, 31, 547–558. doi: 10.1002/ab.20062
- Parker, D., West, R. W., Stradling, S. G., Manstead, A. S. R. (1995). Behavioural characteristics and involvement in different types of

- accidents. *Accident Analysis and Prevention*, 27(4), 733–750. doi:10.1016/0001-4575(94)90051-5
- Ranney, T. A. (1994). Models of driving behavior: A review of their evolution. *Accident Analysis and Prevention*, 26(6), 571–581. doi:10.1016/0001-4575(95)00005-K
- Reason, J. (1998). Achieving a safe culture: Theory and practice. *Work and Stress*, 12(3), 293–306.
- Reason, J., Manstead, A., Stradling, S., Baxter, J., Campbell, K. (1990). Errors and violations on the roads: A real distinction? *Ergonomics*, 33(10-11), 1315–1332. doi: 10.1080/00140139008925335
- Réti L. (1977). *Ember-jármű-út (a gépkocsivezetés pszichológiai kérdései)*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Roberts, K. I., Chapman, P. R., Underwood, G. (2004). The relationship between accidents and near-accidents in a sample of company vehicle drivers. In T. Rothengatter, R. D Huguenin (Eds.), *Traffic and transport psychology. Proceedings of the ICTTP 2000* (pp. 209–218). Oxford: Elsevier.
- Rothengatter, T. (1997). Psychological aspects of road user behaviour. *Applied psychology: An international review*, 46(3), 223–234.
- Rothengatter, T., Summala, E. (szerk.)(1997). *Traffic and Transport Psychology*. Oxford: Pergamon.
- Siegrist, S., Roskova, E. (2001). The effects of safety regulations and law enforcement. In P. E. Barjonet (Ed.), *Traffic Psychology Today* (pp. 181–206). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- West, R., Elander, J., French, D. (1993). Mild social deviance, type-A behaviour pattern and decision-making style as predictors of self-reported driving style and traffic accident risk. *British Journal of Psychology*, 84(2), 207–219.
- WHO (2013): *Global status report on road safety 2013*, Letöltve: https://www.iru.org/cms-filesystem-action/policies/sustainable_development/road_safety/gsrss_en.pdf

MELLÉKLET

1. sz. melléklet.

A vizsgálathoz használt kérdőív releváns kérdései

Tisztelt Hölgyem/Uram!

Ebben a kérdőívben az Ön gépjármű-vezetési szokásaira, véleményire vonatkozóan lesznek kérdések. A kérdőívet, kérem, csak akkor töltsse ki, ha Ön is rendelkezik jogosítvánnyal!

A kérdőív kitöltése névtelenül történik és kb. 10-15 percet vesz igénybe. Kérem, őszintén válaszoljon a kérdésekre. Válaszait titkosan kezelem, az adatokat csak a PHD vizsgálatomhoz használom fel.

Segítségét előre is köszönöm!

Högye-Nagy Ágnes

DE Pszichológiai Intézet

1. Melyik évben kapta a jogosítványát?

2. A gépjárművezetés számít a fő bevételi forrásának?

- igen
- nem

3. Előfordult-e már, hogy a sebességhatárt kismértékben átlépte (pl. 50 km/óra helyett 60 km/órával haladt)?

Ha soha nem fordult még elő, akkor az 1 alatti kört jelölje meg, ha pedig szinte mindig, akkor a 7 alatti kört. A közbülső körök a soha és a mindig közötti fokozatot jelzik: minél gyakrabban fordul elő, annál nagyobb számot jelöljön meg.

szinte soha 1 2 3 4 5 6 7 elég gyakran

4. Előfordult-e már, hogy a sebességhatárt nagymértékben átlépte (pl. 90 km/óra helyett 130 km/órával haladt)?

Ha soha nem fordult még elő, akkor az 1 alatti kört jelölje meg, ha pedig szinte mindig, akkor a 7 alatti kört. A közbülső körök a soha és a mindig közötti fokozatot jelzik: minél gyakrabban fordul elő, annál nagyobb számot jelöljön meg.

szinte soha 1 2 3 4 5 6 7 elég gyakran

5. Előfordult-e már, hogy szabálytalanul, nem megengedett helyen parkolt?

Ha soha nem fordult még elő, akkor az 1 alatti kört jelölje meg, ha pedig szinte mindig, akkor a 7 alatti kört. A közbülső körök a soha és a mindig közötti fokozatot jelzik: minél gyakrabban fordul elő, annál nagyobb számot jelöljön meg.

szinte soha 1 2 3 4 5 6 7 elég gyakran

6. Előfordult-e már, hogy szabálytalanul, nem megengedett helyen haladt (pl. gépjármű elől elzárt területen)?

Ha soha nem fordult még elő, akkor az 1 alatti kört jelölje meg, ha pedig szinte mindig, akkor a 7 alatti kört. A közbülső körök a soha és a mindig közötti fokozatot jelzik: minél gyakrabban fordul elő, annál nagyobb számot jelöljön meg.

szinte soha 1 2 3 4 5 6 7 elég gyakran

7. Előfordult-e már, hogy nem használta az irányjelzőt, amikor az szükséges lett volna?

Ha soha nem fordult még elő, akkor az 1 alatti kört jelölje meg, ha pedig szinte mindig, akkor a 7 alatti kört. A közbülső körök a soha és a mindig közötti fokozatot jelzik: minél gyakrabban fordul elő, annál nagyobb számot jelöljön meg.

szinte soha 1 2 3 4 5 6 7 elég gyakran

8. Előfordult-e már, hogy nem használta a világítást, amikor az szükséges lett volna?

Ha soha nem fordult még elő, akkor az 1 alatti kört jelölje meg, ha pedig szinte mindig, akkor a 7 alatti kört. A közbülső körök a soha és a mindig közötti fokozatot jelzik: minél gyakrabban fordul elő, annál nagyobb számot jelöljön meg.

szinte soha 1 2 3 4 5 6 7 elég gyakran

9. Előfordult-e már, hogy kismértékű alkohol (pl. egy üveg sör) elfogyasztása után vezetett?

Ha soha nem fordult még elő, akkor az 1 alatti kört jelölje meg, ha pedig szinte mindig, akkor a 7 alatti kört. A közbülső körök a soha és a mindig közötti fokozatot jelzik: minél gyakrabban fordul elő, annál nagyobb számot jelöljön meg.

szinte soha 1 2 3 4 5 6 7 elég gyakran

10. Előfordult-e már, hogy nagymértékű alkohol (pl. 5 cl tömény alkoholos ital) elfogyasztása után vezetett?

Ha soha nem fordult még elő, akkor az 1 alatti kört jelölje meg, ha pedig szinte mindig, akkor a 7 alatti kört. A közbülső körök a soha és a mindig közötti fokozatot jelzik: minél gyakrabban fordul elő, annál nagyobb számot jelöljön meg.

szinte soha 1 2 3 4 5 6 7 elég
gyakran

11. Előfordult-e már, hogy az orvos eltiltotta a vezetéstől (pl. bizonyos gyógyszerek szedése miatt), de ön mégis vezetett?

Ha soha nem fordult még elő, akkor az 1 alatti kört jelölje meg, ha pedig szinte mindig, akkor a 7 alatti kört. A közbülső körök a soha és a mindig közötti fokozatot jelzik: minél gyakrabban fordul elő, annál nagyobb számot jelöljön meg.

szinte soha 1 2 3 4 5 6 7 elég gyakran

12. Előfordult-e már, hogy nem adta meg az elsőbbséget?

Ha soha nem fordult még elő, akkor az 1 alatti kört jelölje meg, ha pedig szinte mindig, akkor a 7 alatti kört. A közbülső körök a soha és a mindig közötti fokozatot jelzik: minél gyakrabban fordul elő, annál nagyobb számot jelöljön meg.

szinte soha 1 2 3 4 5 6 7 elég gyakran

13. Előfordult-e már, hogy a kereszteződés piros lámpája ellenére áthajtott?

Ha soha nem fordult még elő, akkor az 1 alatti kört jelölje meg, ha pedig szinte mindig, akkor a 7 alatti kört. A közbülső körök a soha és a mindig közötti fokozatot jelzik: minél gyakrabban fordul elő, annál nagyobb számot jelöljön meg.

szinte soha 1 2 3 4 5 6 7 elég gyakran

14. Előfordult-e már, hogy a vasúti kereszteződés piros lámpája ellenére áthajtott?

Ha soha nem fordult még elő, akkor az 1 alatti kört jelölje meg, ha pedig szinte mindig, akkor a 7 alatti kört. A közbülső körök a soha és a mindig közötti fokozatot jelzik: minél gyakrabban fordul elő, annál nagyobb számot jelöljön meg.

szinte soha 1 2 3 4 5 6 7 elég gyakran

15. Előfordult-e már, hogy nem megengedett helyen (pl. záróvonalon vagy tiltó tábla ellenére) előzött?

Ha soha nem fordult még elő, akkor az 1 alatti kört jelölje meg, ha pedig szinte mindig, akkor a 7 alatti kört. A közbűlső körök a soha és a mindig közötti fokozatot jelzik: minél gyakrabban fordul elő, annál nagyobb számot jelöljön meg.

szinte soha 1 2 3 4 5 6 7 elég gyakran

16. Előfordult-e már, hogy nem megengedett helyen (pl. záróvonalon vagy tiltó tábla ellenére) fordult meg autójával?

Ha soha nem fordult még elő, akkor az 1 alatti kört jelölje meg, ha pedig szinte mindig, akkor a 7 alatti kört. A közbűlső körök a soha és a mindig közötti fokozatot jelzik: minél gyakrabban fordul elő, annál nagyobb számot jelöljön meg.

szinte soha 1 2 3 4 5 6 7 elég gyakran

17. Volt-e már nem a saját hibájából kifolyólag koccanása? Ha igen, kb. hány alkalommal?

- még soha
- egyszer
- kétszer
- háromszor
- négyszer
- ötször
- ötnél többször

18. Volt-e már nem a saját hibájából nagyobb anyagi kárral járó balesete? Ha igen, kb. hány alkalommal?

- még soha
- egyszer
- kétszer
- háromszor
- négyszer
- ötször
- ötnél többször

19. Volt-e már a saját hibájából nagyobb anyagi kárral járó balesete? Ha igen, kb. hány alkalommal?

- még soha
- egyszer
- kétszer
- háromszor
- négyszer
- ötször
- ötnél többször

20. Volt-e már nem a saját hibájából kifolyólag balesete, amely enyhe személyi sérüléssel járt (pl. horzsolás)? Ha igen, kb. hány alkalommal?

- még soha
- egyszer
- kétszer
- háromszor
- négyszer
- ötször
- ötnél többször

21. Volt-e már a saját hibájából kifolyólag balesete, amely enyhe személyi sérüléssel járt (pl. horzsolás)? Ha igen, kb. hány alkalommal?

- még soha
- egyszer
- kétszer
- háromszor
- négyszer
- ötször
- ötnél többször

22. Volt-e már nem a saját hibájából kifolyólag balesete, amely súlyos személyi sérüléssel járt (pl. lábtörés)? Ha igen, kb. hány alkalommal?

- még soha
- egyszer
- kétszer
- háromszor
- négyszer
- ötször
- ötnél többször

23. Volt-e már a saját hibájából kifolyólag balesete, amely súlyos személyi sérüléssel járt (pl. lábtörés)? Ha igen, kb. hány alkalommal?

- még soha
- egyszer
- kétszer
- háromszor
- négyszer
- ötször
- ötnél többször

24. neme

- nő
- férfi

25. életkora:

26. Legmagasabb iskolai végzettsége

- általános iskola
- szakmunkás iskola
- érettségi
- szakközépiskola
- technikum vagy érettségi utáni szakképzés (pl. OKJ)
- főiskola vagy egyetem