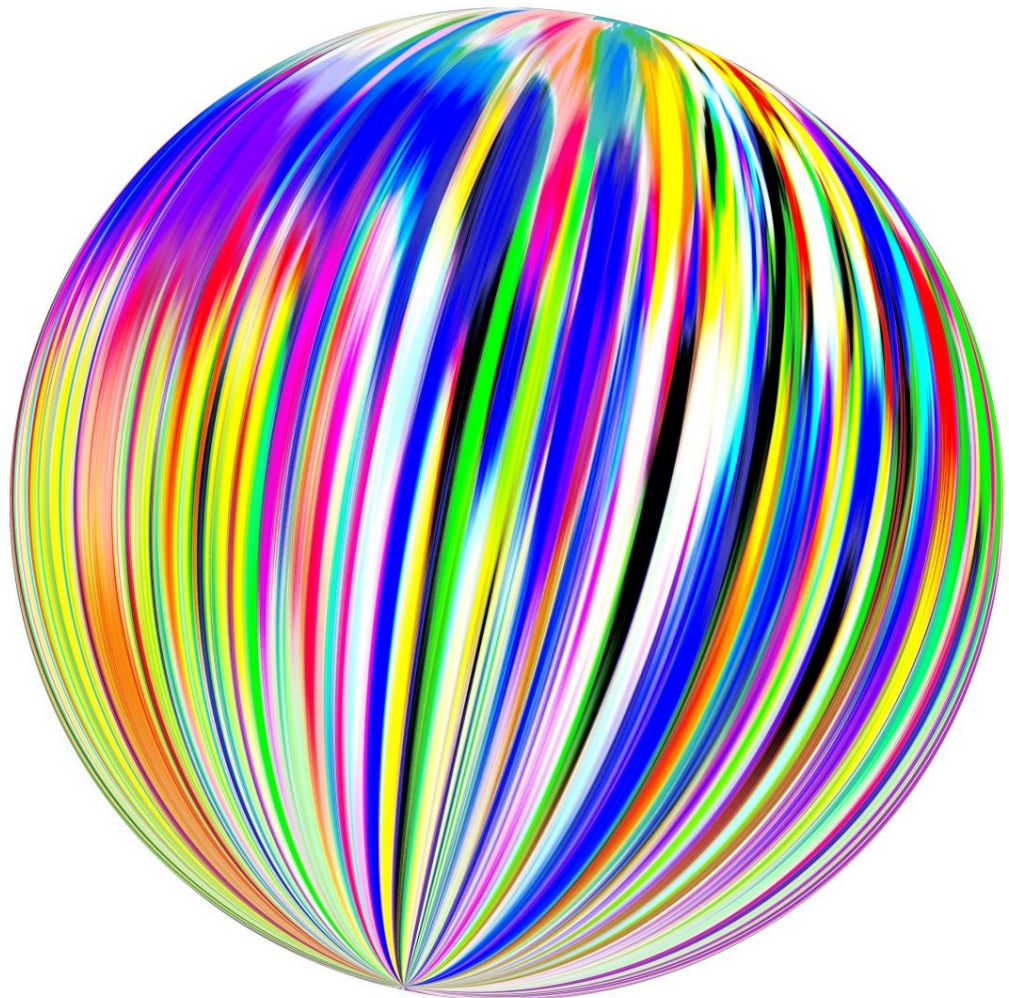


TESTMOZGÁSFÓKUSZÚ EGÉSZSÉGNEVELÉS KORTÁRSCSOPORTBAN

TESTMOZGÁSFÓKUSZÚ KORTÁRSCSOPORT-FOGLALKOZÁSOK VÉZETÉSÉNEK MÓDSZERTANI ALAPJAI

IV. KÖTET



TESTMOZGÁSFÓKUSZÚ EGÉSZSÉGNEVELÉS KORTÁRSCSOPORTBAN
EGYETEMI JEGYZETSOROZAT

IV. kötet

TESTMOZGÁSFÓKUSZÚ KORTÁRSCSOPORT-FOGLALKOZÁSOK VEZETÉSÉNEK
MÓDSZERTANI ALAPJAI

Szerkesztette: Dr. Lippai László

Lektorálta: Prof. Emer. Benkő Zsuzsanna, Professor Emerita

ISBN 978-615-5455-91-9

© Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Alkalmazott
Egészségtudományi és Egészségfejlesztési Intézet

SZEGED, 2018

Jelen tananyag a Szegedi Tudományegyetemen készült az Európai Unió támogatásával.

Projekt azonosító: EFOP-3.4.3-16-2016-00014

ELŐSZÓ

A *Testmozgásfókuszú kortárscsoport-foglalkozások vezetésének módszertani alapjai* című kötetünk a *Testmozgásfókuszú egészségnevelés kortárscsoportban* jegyzetsorozat záróköteté. Érdemes tehát áttekintenünk, hogy a négyrészes tananyag, melynek kidolgozása az Európai Unió EFOP-3.4.3-16-2016-00014 pályázatának keretében a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Alkalmazott Egészségtudományi és Egészségfejlesztési Intézetében történt, milyen célkitűzéseket valósít meg és milyen oktatási és egészségfejlesztési feladatok megvalósításához nyújt segítséget.

A jegyzetsorozat megírásának fő célja, hogy olyan, az Egészséges Egyetemek koncepció alapértékeivel és célkitűzéseivel összhangban álló két féléves egyetemi kurzus alapjául szolgáljon, mely a *testmozgásfókuszú egészségnevelést kortárscsoportban végző, leendő hallgatóink* számára elméleti és módszertani segítséget is nyújt.

Az egészségfejlesztés szemléletmódjában és gyakorlatában számunkra, a szerzők számára, az egészség holisztikus és szalutogenetikus megközelítése jelenti a kiindulási alapot. Külön öröm volt számunkra, hogy munkánkat az egészségfejlesztés e szemléletmódjának kiváló hazai képviselője, Prof. Emer. Benkő Zsuzsanna lektori tevékenységével is segítette, amelyet ezúton is mindannyiunk nevében köszönünk.

Sorozatunk első, *Holisztikus egészség, egészségmagatartás és egészségfejlesztés* címmel megjelent kötetéből megismerhető volt, hogy a testmozgásfókuszú egészségnevelés elmélete és módszertana miként illeszkedik az Egészségügyi Világszervezet (WHO) szalutogenetikus, egészségfejlesztési iniciatívájába. Bemutatásra kerültek azok az értékek, attitűdök és célkitűzések, melyek az egészségfejlesztő szemléletmód alapját képezik, és amelyek egyúttal a legfontosabbak lesznek az egészségnevelő kortárscsoportok vezetésére vállalkozó hallgatóink munkájának hatékonysága szempontjából. Nemcsak azt tartottuk lényegesnek, hogy hallgatóink tájékozottak legyenek a testmozgás, mint az egészségmagatartás egyik fontos elemének magatartástudományi, pszichológiai és szociológiai vonatkozásaival kapcsolatban és átlássák a testmozgásban rejlő egészségvédő és egészségkárosító lehetőségeket, hanem arra is hangsúlyt helyeztünk, hogy mindezt el tudják helyezni az egészségfejlesztés gyakorlatát megalapozó szalutogenetikus megközelítésben is.

Sorozatunk második, *Testmozgás, aktív szabadidő-eltöltés és a holisztikus egészség* című jegyzetének témája az egészségfejlesztő céllal végzett testmozgás sajátosságainak

bemutatása volt. Ezek azok az egyén szervezete számára *optimális* megterhelést jelentő mozgásformák, amelyek a mindennapokba illeszkedő örömforrásként is számon tarthatóak. Annak érdekében, hogy a leendő hallgatói kortárscsoport vezetők hitelesen tudják képviselni az egészségfejlesztő céllal végzett testmozgás értékét és fontosságát, részletesen kidolgoztuk azokat a pszichológiai és társadalmi tényezőket, melyek hatással vannak a testmozgással kapcsolatos szokásokra, a mentális egészség és a testmozgás kapcsolatát, valamint a fizikális aktivitásra motiváló és az azt gátló tényezőket. E kötetben kiemelt szerepet kapott az egészségfejlesztő céllal végzett testmozgás és az aktív szabadidő-eltöltés összefüggéseinek taglalása is, a fiatalok szabadidő-eltöltésére ható értékek, a normák, a média és a társadalmi egyenlőtlenségek változóiból összeálló kép alapján.

Sorozatunk III., *Testmozgásfókuszú egészségnevelést megvalósító kortárscsoportok kialakításának módszertani ismeretei* címmel megjelent kötete a testmozgásfókuszú egészségnevelés módszertani kérdéseinek feldolgozását kezdte meg, mégpedig a hallgatói kortárscsoportok sajátosságait szem előtt tartva. A harmadik részben található írások olyan módszertani ismereteket mutattak be, amelyek a kortárs csoportvezetőkre háruló szakmai feladatok előkészítési, tervezési, szervezési és népszerűsítési aspektusához szükségesek. A harmadik kötet ahhoz nyújtott segítséget, hogy a testmozgásfókuszú egészségnevelést végző kortárscsoportok vezetői el tudják helyezni munkájukat az Egészséges Egyetem egészségfejlesztési koncepciójában. A kötet révén betekintés kapható a kortárscsoport foglalkozások szakmai tervezetének értő megvalósításához nélkülözhetetlen egészségnevelési és csoportdinamikai módszerekbe, valamint a testmozgáshoz kapcsolódó szokások változásának folyamatába. A megjelent írások számos olyan módszertani ismeretet és szakmai fogást mutattak be, amelyek hathatós segítséget jelentenek a hallgatói kortárscsoportok szervezésében és népszerűsítésében is. Végül az került bemutatásra, hogy a leendő csoportvezetők a tőlük várt csoportos konzultációs feladatot milyen szakmai és módszertani keretben tudják majd megvalósítani.

Jegyzetsorozatunk *Testmozgásfókuszú kortárscsoport-foglalkozások vezetésének módszertani alapjai* címmel megjelent zárókötet, a megelőző kiadványok szerves folytatásának tekintendő. A korábban megjelent három jegyzetben bemutatott elméleti és módszertani ismeretekre építve, azok értő alkalmazását feltételezve dolgozza fel a testmozgásfókuszú kortárscsoport-foglalkozások levezetéséhez kapcsolódó csoportvezetési és egészségnevelési módszertan legfontosabb elemeit.

„Nincs praktikusabb egy jó elméletnél”¹, tartja Kurt Lewin *bon mot*-ja. És valóban: ahhoz, hogy a leendő kortárscsoport vezető hallgatóink eligazodjanak az előnyös és hátrányos csoportdinamikai folyamatok szövevényében, erősíteni tudják a csoporttagok belső motivációját életmódjuk alakítása érdekében, meggyőzően prezentáljanak és építő vitákat tudjanak generálni kortársaik körében; tehát ahhoz, hogy a kortárscsoport foglalkozások során ténylegesen testmozgásfókuszú egészségnevelést tudjanak végezni, feltétlenül szükség van a kötetünkben bemutatott szilárd módszertani ismeretekre.

Hangsúlyozzuk azonban, hogy e módszertani ismeretek csak akkor válhatnak jól használható praktikus készségekké, ha feldolgozásuk sajátélményű csoportmunka keretében, felkészült szakemberek segítségével történik meg. A IV. kötet témái bizonyos mélységben feldolgozhatóak önálló hallgatói munka keretében is, de a kötet anyagára épülő szemináriumi feladatok teljesítése mindenképpen szükséges ahhoz, hogy a két féléves kurzus végére a hallgató nemcsak tudásában, hanem képességeiben, attitűdjeiben és autonómiájában is készen álljon kortárs csoportvezetői feladatainak ellátására. Oktatóink és hallgatóink közös munkája a „*Testmozgásfókuszú egészségnevelés kortárscsoportban*” című, két féléves kurzus keretében fog megvalósulni. Szerzőink e tantárgy kidolgozását, és az ott folyó szemináriumi munkát támogató jegyzetek megírását az alábbi kimeneti követelmények, „tanulási eredmények” szem előtt tartásával végezték el.

A két féléves kurzus végére tehát továbbra is azt kívánjuk elérni, hogy a hallgató:

[TUDÁS]

- érti az egészségfejlesztés koncepcióját, behatóan ismeri az egészség holisztikus és szalutogenetikus megközelítését, valamint azonosítja az egészségnevelés helyét, szerepét az egészségfejlesztésben és az egészséges életmód kialakításában
- átfogó ismeretekkel rendelkezik az egészségfejlesztők feladatairól, azonosítja az egyetemi kortárs csoportvezetők feladatait a testmozgásfókuszú egészségnevelés vonatkozásában
- ismeri a testmozgás jelentőségét az egészségmagatartás rendszerében, azonosítja az egészségfejlesztő céllal végzett testmozgás jellemzőit, és érti a testmozgás, mint egészségmagatartási forma szerepét az egészség holisztikus megközelítésében

¹ László János (1991): "Nincs praktikusabb egy jó elméletnél." Kurt Lewin születésének századik évfordulójára. *Magyar Pszichológiai Szemle*, XLVII / 5-6. sz. 582-586.

[KÉPESSÉG]

- képes hiteles és meggyőző csoportos tájékoztatót tartani az egészség, mint erőforrás értékéről, az egészségfejlesztés koncepciójáról, valamint az egészséges életmód jelentőségéről
- képes csoportvita beindítására alkalmas, szakszerű kérdéseket felvetni az egészség, egészségfejlesztés, és az egészségfejlesztő céllal végzett testmozgás vonatkozásában

[ATTITÚD]

- a kortárscsoportban végzett egészségnevelő munkája közben elkötelezett az egészség értékének képviselője iránt,
- az öntevékeny csoportban végzett tevékenységét kortársainak tisztelete és empatikus elfogadása hatja át
- tevékenysége során hitelesen képviseli az egészségfejlesztő célú testmozgás jelentőségét, egyúttal törekszik hallgatótársai empatikus elfogadására és autonómiájuk tiszteletben tartására

[AUTONÓMIA ÉS FELELŐSSÉG]

- a testmozgásra motiválás témájában, folyamatos oktatói szupervízió mellett szervez öntevékeny hallgatói csoportokat
- a hallgatói öntevékeny csoport egyes foglalkozásait oktatói szupervízió mellett készíti elő, önállóan valósítja meg, majd oktatói segítségével értékeli ki és folytatja tovább a következő foglalkozás előkészítését

E célok eléréséhez kívánunk leendő hallgatóinknak és oktatóinknak sok örömteli élményt, tapasztalatot, inspiráló társas együttléteket, valamint – nem utolsó sorban – aktív, mozgásos és egyben játékos felüdülést!

Lippai László

TARTALOMJEGYZÉK

ELŐSZÓ _____	3
TARTALOMJEGYZÉK _____	7
 XIII. HALLGATÓI KORTÁRSCSOPORT FOGLALKOZÁSOK VEZETÉSÉHEZ SZÜKSÉGES KOMPETENCIÁK, A CSOPORTVEZETÉS ETIKAI ASPEKTUSAI _____	9
Osváth Viola: Vezetői szerep és személyiség, vezetői hatalom, empátia és vezetés _____	10
Kis Bernadett: A csoportvezetés jellemzői: kompetenciahatárok és vezetői megközelítések, módszerek _____	18
Tóth Erika: A hallgatói kortárs csoportok vezetésének etikai vonatkozásai _____	26
Pálmai Judit: Az időgazdálkodás jelentősége a hallgatói kortárscsoport vezetőik munkájában _____	33
 XIV. HALLGATÓI KORTÁRSCSOPORT FOGLALKOZÁSOK CSOPORTFOLYAMATAINAK KEZELÉSÉHEZ KAPCSOLÓDÓ MÓDSZERTANI ISMERETEK _____	40
Lippai László: Az egészségnevelő kortárscsoport foglalkozások hatékony és biztonságos levezetését szolgáló csoportvezetői kommunikáció jellemzői _____	41
Tóth Erika: Problémás csoporthelyzetek felismerése és kezelési lehetőségei _____	49
 XV. A TESTMOZGÁSFÓKUSZÚ EGÉSZSÉGNEVELÉST MEGVALÓSÍTÓ KORTÁRS CSOPORTFOGLALKOZÁSOK LEVEZETÉSÉHEZ KAPCSOLÓDÓ SPECIÁLIS CSOPORTVEZETŐI FELADATOK MÓDSZERTANA _____	57
Osváth Viola: A facilitáció módszerének jelentősége a hallgatói kortárscsoportok vezetésében: fogalmi meghatározás, kompetenciák és módszertani ajánlások _____	58
Prievera Dóra: A csoportvita módszerének jelentősége a hallgatói kortárscsoportok vezetésében _____	64

Lippai László: A konfliktuskezelés fogalma, jelentősége és alapvető stratégiái az egészségnevelő kortárscsoport foglalkozások vezetésében _____ 71

XVI. A TESTMOZGÁSFÓKUSZÚ EGÉSZSÉGNEVELÉST MEGVALÓSÍTÓ KORTÁRS CSOPORTFOGLALKOZÁSOK LEVEZETÉSÉHEZ KAPCSOLÓDÓ EGÉSZSÉGNEVELÉSI FELADATOK MÓDSZERTANA _____ 80

Nádudvari Gabriella: Nyilvános beszéd és prezentációs technikák _____ 81

Kis Bernadett: Egy szokásváltozást támogató egészségnevelési módszer: a motivációs interjú _____ 90

Pálmai Judit: A hatékony dokumentálás lehetőségei _____ 99

Prieara Dóra: A gamifikáció és a mobil applikációk jelentősége az egészségnevelés területén _____ 108

**XIII. HALLGATÓI KORTÁRSCSOPORT FOGLALKOZÁSOK VEZETÉSÉHEZ
SZÜKSÉGES KOMPETENCIÁK, A CSOPORTVEZETÉS ETIKAI
ASPEKTUSAI**

Osváth Viola

Vezetői szerep és személyiség, vezetői hatalom, empátia és vezetés

A fejezetből az olvasó megismerheti a vezetői stílusokat és azt, hogy melyiket milyen helyzetben érdemes alkalmazni, illetve azt is, hogy milyen ismervek szükségesek a hatékony vezetéshez. Szó esik továbbá a vezetői hatalom forrásairól, illetve a vezetés folyamatáról is. A fejezet témáinak részben önálló hallgatói munkát igénylő, részben szemináriumi feladatok segítségével történő feldolgozása hozzájárul ahhoz, hogy a két féléves kurzus végére a hallgató:

[TUDÁS]

- értse az egészségfejlesztés koncepcióját és behatóan ismerje az egészség holisztikus és szalutogenetikus megközelítését, valamint azonosítsa az egészségnevelés helyét, szerepét az egészségfejlesztésben és az egészséges életmód kialakításában
- átfogó ismeretekkel rendelkezzen az egészségfejlesztők feladatairól, azonosítsa az egyetemi kortárs csoportvezetők feladatait a testmozgásfókuszú egészségnevelés vonatkozásában

[KÉPESSÉG]

- képes legyen hiteles és meggyőző csoportos tájékoztatót tartani az egészség, mint erőforrás értékéről, az egészségfejlesztés koncepciójáról, valamint az egészséges életmód jelentőségéről
- képes legyen csoportvita beindítására alkalmas, szakszerű kérdéseket felvetni az egészség, egészségfejlesztés, és az egészségfejlesztő céllal végzett testmozgás vonatkozásában

[ATTITÚD]

- a kortárs csoportban végzett egészségnevelő munkája közben elkötelezett legyen az egészség értékének képviselője iránt,

[AUTONÓMIA ÉS FELELŐSSÉG]

- készen álljon arra, hogy a hallgatói öntevékeny csoportok egyes foglalkozásait oktatói szupervízió mellett előkészítse, önállóan megvalósítsa, majd oktatói segítségével kiértékeli és tovább folytassa a következő foglalkozás előkészítését

A vezetői hatékonyság egyik legfontosabb kérdése az, hogy a vezető miként tudja befolyásolni a csoport tagjait, milyen módon tudja motiválni őket (Erdei és Lippai, 2009). Nincs ez másként a hallgatói kortárs csoportok vezetése esetén sem. Érdekes tehát megvizsgálnunk azt, hogy a vezetői munka hatékonyságában milyen szerepet játszanak az olyan tulajdonságok és törekvések, mint: az eredményes kommunikáció azokkal a csoporttagokkal, akik szabad akaratukból akarják őt követni; a feladatok helyes kiosztása (képességek, kvalitások szerint); diplomáciai érzék; konfliktuskezelési készség; motiváló készség; a team-munkához szükséges készségek; megfelelő döntésképeség, kockázatvállalás, stratégiai gondolkodás, megfelelő önbizalom (Klein, 2016a).

Számos megközelítésből próbálták leírni azt, hogy milyen a megfelelő vezető, milyen személyiségvonások, vagy tanult készségek jellemzik őket. A számos elmélet közül kiemeltünk párat, amelyek a legmeghatározóbbak a vezetéspszichológián belül. A bemutatott elméletek ugyan főként a szervezeti környezetben megjelenő vezetés aspektusából fogalmazódtak meg, de olyan szempontokat vetnek fel, amelyek az egészségfejlesztő projektek keretében dolgozó hallgatói kortárs csoportvezetők szempontjából is mérlegelendők.

A vezetés fogalmának főbb elméleti megközelítései

Tulajdonságelméleti irányzat

A tulajdonságelméleti megközelítés képviselői szerint a jó vezetőt veleszületett adottságok, képességek jellemzik. Több csoportba sorolják az ilyen készségeket:

- szocio-emocionális készségek, mint például az alkalmazkodás, az objektivitás;
- interperszonális készségek, mint például a kommunikáció, az önbizalom, vagy a szocializációs-készség;
- vállalkozói készségek, amelyek közül a legfontosabb a teljesítmény motiváció;
- intellektuális készségek, mint a logikus gondolkodás (Klein, 2016a).

Ennek az irányzatnak a cáfolói hangsúlyozzák, hogy az egyes tulajdonságok hiánya például tréningek során kialakítható, fejleszthető.

Magatartástudományi megközelítés

A magatartástudományi nézet követői a tulajdonságok helyett a viselkedésre helyezik a hangsúlyt, illetve az eredményességet emelik ki. Az irányzat képviselői szerint az a jó vezető, aki olyan struktúrát és munkaköröket alakít ki, melyek az emberek személyes fejlődését optimálisan szolgálják (Klein, 2016a).

Douglas McGregor az X és Y elméletében két különböző felfogást ír le, amelyekkel szerinte a vezetők és a beosztottak viszonya jellemezhető. Az X elmélet pesszimista hozzáállást feltételez, mely szerint az átlagember idegenkedik a munkától és a büntetéssel való fenyegetés hatására fog csak hatékonyan dolgozni. A X elmélet képviselői szerint az emberek nem szeretik a felelősséget (Klein, 2016a).

Az Y elmélet egy optimistább vezetői gondolkodást feltételez, azt, hogy az átlagemberek nem idegenkednek a munkától és a felelősségtől, és képesek erőfeszítéseket tenni céljaik elérése érdekében. E szerint a feltevés szerint az emberek képesek önellenőrzésre és kreativitásra. McGregor a gazdasági fejlődés szempontjából mindenképpen az Y elméletet tartja megfelelőbbnek (Klein, 2016a).

Továbbgondolva, valamint szervezet- és személyiségpszichológiai szempontból mérlegelve McGregor elméletét az is megállapítható, hogy vannak olyan szervezeti feladatok, amelyek ellátását az X elmélet alapján hatékonyabban és egyszerűbben el lehet végezni. Ekkor az X elmélet lényege nem a büntetés, hanem a feladatok világos és egyértelmű előírása és ellenőrzése. Erre nem minden szervezeti feladat esetében van lehetőség, de ahol igen, ott a tagok biztonság- és struktúraigényének fontos forrása lehet ez a vezetői megközelítés.

Másfelől viszont az Y elmélet által igényelt autonómia, valamint a körvonalazatlanabb feladatok ellátásával együtt járó nagyobb felelősség sem biztos, hogy mindenki számára megfelelő pszichológiai munkakörnyezetet biztosít.

Ohio State University modell

Az Ohio State University modell két összetevőre vezeti vissza a hatékony vezetési stílust. Egyrészt a csoporttagokhoz való viszonyra, másrészt a feladatokhoz való hozzáállásra. A vezető eredményességét a saját jellemzői mellett (például a kommunikációs készségei és a csoporttagokkal való együttműködés) nagy mértékben befolyásolják a csoporttagok tulajdonságai (milyen képzettségük van, milyen tudással rendelkeznek a feladatkörükkel kapcsolatban, illetve milyen elvárásaik vannak). Ugyanakkor az is fontos, hogy mindezek megfelelnek-e az adott feladatkör ellátásához szükséges elvárásoknak (Klein, 2016a).

Kontingencia-elméleti modell

A kontingencia-elmélet kidolgozói abból indulnak ki, hogy a vezetés körülményei kihatnak a vezető eredményességére. Felismerték, hogy a vezetői döntés során több alternatíva is létezik, és a vezető feladata kiválasztani a legmegfelelőbbet a lehetséges megoldások közül. Az irányzat képviselői azt vizsgálták, hogy különféle helyzetekben melyik vezetői stílust lehet a legeredményesebben alkalmazni.

Az elmélet egyik legjelentősebb alakja, Fred Fiedler amerikai pszichiáter, a vezető személyisége és a különböző szituációk közötti összefüggéseket vizsgálta. Fiedler a szituációs tényezőket (kontingenciákat) elemezte, hogy azok hogyan befolyásolják a hatékonyságot. Három ilyen tényezőt emelt ki, mint legfontosabbakat, ezek a következők:

- a vezető pozíciójából eredő hatalom, mely az adott beosztással járó hatalomról szól;
- a csoporttagok és a vezető közti viszony, mely a vezető iránti bizalomra vonatkozik;
- a feladatok strukturáltsága, mely az elvégzendő feladat sajátosságait foglalja magába (Klein, 2016a).

Az előzőekből kiindulva alkotta meg Fiedler az ún. *Fiedler féle szituációs modellt*, amely a következő megállapításokra épül. Egyrészt, a vezetői hatékonyság függ a csoport tagjaira gyakorolt befolyás mértékétől. Másrészt, a vezetői eredményesség függ a csoport helyzetétől is: vagy a vezetőnek kell a csoport által támasztott követelményekhez alkalmazkodnia, vagy a csoportot kell úgy alakítani, hogy igazodjon a vezető elképzeléseihez (ez utóbbi szokott gyakrabban előfordulni). Harmadrészt, a csoport eredményessége erősen függ a vezető stílusától. Fiedler két vezetési stílust különböztet meg: kapcsolatorientált és feladatorientált vezetési stílust. Érdekes módon Fiedler azt találta, hogy a kapcsolatorientált vezetési stílus mellett a csoportokban több volt a kevésbé kedvelt munkatárs, mint a feladatorientált vezetési stílus esetében. Mindezek alapján arra a következtetésre jutott, hogy a feladatorientált vezetési stílus hatékonyabb a különféle szituációs helyzetekben (Klein, 2016a).

Hersey-Blanchard féle szituációs modell

Egy másik elmélet szerint a vezetőnek rugalmasnak kell lennie és alkalmazkodnia a különféle szituációkhoz. Mindig a szituációnak megfelelően kell váltania a vezetési stílusok között. Új elem ebben a megközelítésben, hogy a vezető hatékonyságát a beosztottak érettségére vezetik

vissza² (Klein, 2016a). Ebből a modellből az következik, hogy minél érettebbek a csoporttagok, annál inkább a kapcsolatorientált stílusú vezetés lesz hatékony, sőt egy bizonyos érettségi szint felett már engedni kell a csoporttagokat önállóan dolgozni.

Az elmélet azt mondja ki, hogy a vezetőnek folyamatosan alkalmazkodnia kell. Négyféle vezetési stílust írtak le (Klein, 2016a):

- *Előíró*: a vezető az irányító, és pontosan elmondja az alkalmazottaknak, hogy mit, mikor és hogyan tegyenek;
- *Magyarázó*: a vezető részletesen elmagyarázza a beosztottaknak a teendőket, illetve azok hátterét;
- *Bevonó*: a vezető a kollégáival együtt dönt, kikéri a véleményüket és bevonja őket a munkába;
- *Delegáló*: a vezető az arra alkalmas beosztottaknak önállóságot ad (Klein, 2016a).

Autokratikus, demokratikus és laissez-faire vezetői stílus

A vezetés eredményességét vizsgálva Lewin, Lippit és White (1939) háromféle vezetői stílust határozott meg:

1. *Demokratikus vezetői stílus*: figyelembe veszi beosztottai akaratát, vita után a csoport dönt a fontos kérdésekben, érvényesülésükben nem korlátozza a vezető a beosztottakat.
2. *Autokratikus (tekintélyelvű) vezetői stílus*: meghatározza az elvégzendő feladatokat, ő dönt minden helyzetben. Önkényesen ellenőriz, jutalmaz és büntet. Mások véleménye nem érvényesülhet.
3. *Laissez-faire (mindent ráhagyó) vezetői stílus*: szinte mindent rábíz a beosztottaira, szabad kezét ad nekik. Nem foglalkozik a szervezéssel, nem dicsér és nem bírál (Gardiner, 1998).

Kurt Lewin a kutatásai során arra a megállapításra jutott, hogy nyugodt körülmények között a demokratikus vezetés a leghatékonyabb. Vannak azonban olyan kritikus helyzetek, amikor az autokratikus vezetési stílus a leghatékonyabb, mert gyors döntésekre van szükség (Gardiner, 1998).

² Az érettség fogalmán a szakképzettséget, a megfelelő intelligenciát és a tapasztalatot értették, illetve azt, hogy a beosztottak önállóak és vállalják a felelősséget a különböző helyzetekben (Klein, 2016a).

Vezetői hatalom

George Orwell szerint a hatalom azt jelenti, hogy valakinek hatalma van az emberek felett, nem csak a testük, hanem elsősorban a lelkük felett³.

A vezetés meghatározásából következik, hogy ez egy olyan viszony, ahol az egyik fél befolyásol másokat. Számos vizsgálatban keresték ennek a befolyásolásnak a gyökereit. A legelfogadottabb megközelítés ezek közül French és Raven elmélete, amely ezt a befolyást a hatalom megnyilvánulásának tekinti, és különböző hatalomtípusokat ír le:

1. *kényszerítő hatalom*: alapja a félelem. A beosztott úgy érzi, hogy büntetéshez vezet, ha nem teljesíti a főnök utasításait;
2. *jutalmazó hatalom*: a beosztott azt gondolja, hogy jutalmat eredményez a főnök utasításainak teljesítése;
3. *jogi hatalom*: a szervezeti hierarchián alapszik, és abból fakad, hogy milyen pozíciót tölt be a felettes;
4. *szakértői hatalom*: tiszteleten alapul, melyet a vezető a különleges tudásával, szakértelemével nyer el;
5. *referencia hatalom*: alapja, hogy a beosztott azonosul a vezetővel (Klein, 2016b).

Kritikus vezetői készség

Vannak olyan készségek, amelyeknek az elsajátítása nélkül nem válhat hatékony vezetővé senki. Ezeket szoktuk kritikus vezetői készségeknek (4K-nak) nevezni, mert bármelyik területen van elmaradása valakinek, az a vezetői hatékonyságát fogja csökkenteni. Ugyanakkor fontos, hogy mindegyik készség jól fejleszthető, tehát ha valaki tisztában van saját deficitjeivel, dolgozhat azok megszüntetésén (Roebuck, 2000). Kritikus vezetői készségek a következők:

- *képzettség*: a munkához szükséges szaktudás;
- *kognitív készségek*: világos gondolkodás, a problémafeltáró képesség;
- *kivitelezési készségek*: kommunikáció, a feladatok helyes kiosztása, megfelelő motiválás;
- *kapcsolatteremtési készségek*: jó szociális érzék, megfelelő munkakapcsolat kialakítása (Roebuck, 2000).

³ Orwell, G. (2013): 1984. Európa Kiadó, Budapest nyomán.

Empátia

Az empátia az a képesség, hogy egy másik emberrel való közvetlen, személyes kapcsolatban átérezzük a másik lelkiállapotát, ezáltal jobban megértjük a másik érzelmeit, indítékait, törekvéseit (Buda, 2016).

Visszatérő kérdés volt a vezetés-kutatásokban, hogy mennyire van arra szükség, hogy a vezető megértse beosztottai motivációját, érzelmeit és ezekre rugalmasan reagáljon. A kutatások arra az eredményre jutottak, hogy a hatékony vezető emberként is jelen van, nem vonja ki magát a társas helyzetekből. Időnként jó, ha beszélget alkalmazottaival és biztosítja őket támogatásáról.

A túlságosan nagy empátia viszont hátráltató tényező is lehet a vezetés során, mert nehezítheti a konfliktusok felvállalását, ezáltal a problémák sem kerülnek kimondásra, megoldásra. Sokszor a túl empatikus vezetőnél nincs következménye annak, ha valaki valamit nem végez el, és ez hosszútávon a munkamorál romlásához vezet (Buda, 2016).

A vezetéshez kapcsolódó feladatok, funkciók

Tervezés: azok a tevékenységek tartoznak ide, amelyek révén kirajzolódnak a szervezet céljai, illetve az, hogy milyen módon szeretnék azokat elérni. Nagyon fontos, hogy a tervezés során a vezetőnek figyelembe kell vennie, hogy milyen erőforrásokkal tud gazdálkodni, ide értve a humán erőforrásokat is. Meg kell terveznie, hogy milyen konkrét lépések, tevékenységek fogják a szervezetet hozzásegíteni ezen célok eléréséhez (Klein, 2016b).

Szervezés: azokat a (struktúra)fejlesztő tevékenységeket jelenti, melyek a kitűzött cél hatékony végrehajtásához konkrét cselekvéseket rendelnek egymás után és összehangolják azokat. A szervezés nagyon változatos célokra irányulhat (pl. folyamatok, részcélok, a szervezet átépítése, újjászervezése) (Klein, 2016b).

Személyes vezetés: akkor beszélhetünk róla, ha a vezető konkrétan kijelöli, hogy mi az elvárása a beosztottaktól. Ennek leggyakoribb formája korábban a parancs vagy utasítás volt, de a modern vezetéselméletek már inkább beszélnek a beosztottak befolyásolásáról, motiválásáról. Ezek az elméletek kiemelik annak fontosságát, hogy a munkatársak a szervezeti célok elérésére való törekvés mellett saját szükségleteiket is kielégíthessék. A személyes vezetés tehát további elemekre bontható: a megfelelő kommunikációra, a vezetési stílus alkalmazására, illetve a motiválásra (Klein, 2016b).

Koordináció: ez már egy összetettebb tevékenység, amikor a vezető az egyes részegységek céljait és tevékenységeit hangolja össze annak érdekében, hogy hatékonyabban működjön a szervezet. A koordinációra annál nagyobb szükség van, minél jobban összefügg az egyes részlegek tevékenysége (Klein, 2016b).

Ellenőrzés: Ennek a tevékenységnek a szerepe a visszacsatolás, amely során a vezető folyamatosan összeveti a célokat és az eredményeket, nem kívánatos eltérés esetén beavatkozik a szervezeti folyamatok megfelelő pontján (Klein, 2016b).

A fejezet önálló feldolgozását segítő kérdések

- 1) Jellemezze a feladat- és a kapcsolatorientált vezetői stílus sajátosságait Fiedler kontingencia modellje alapján!
- 2) Mutassa be az autokratikus, a demokratikus és a laissez-faire vezetői stílust!
- 3) Elemezze a kritikus vezetői készségeket a hallgatói kortárscsoportok vezetése szempontjából!

Irodalomjegyzék

- Buda Béla (2016): Empátia a vezetésben. In: Klein Sándor (2016, szerk.): *Vezetés- és szervezetpszichológia*. Edge 2000 Kiadó, Budapest 247-260.
- Erdei Katalin és Lippai László (2009): Csoportdinamika. In: Benkő Zsuzsanna (2009, szerk.): *Egészségfejlesztés. Módszertani szakkönyv*. Mozaik kiadó. Szeged. 127-132.
- Gardiner, G. (1998): *Vezetés erős kézzel*. Bagolyvár Kiadó, Budapest.
- Klein Sándor (2016a): Elméletek és modellek. In: Klein Sándor (2016, szerk.): *Vezetés- és szervezetpszichológia*. Edge 2000 Kiadó, Budapest 43-90.
- Klein Sándor (2016b): A vezetői hatalom. In: Klein Sándor (2016, szerk.): *Vezetés- és szervezetpszichológia*. Edge 2000 Kiadó, Budapest 91-130.
- Lewin, K., Lippitt, R., és White, R. K. (1939): Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates. *Journal of Social Psychology*, 10 / **2.sz.** 271-299.
- Roebuck, C. (2000): *Hatékony vezetés*. Scolar Kiadó, Budapest.

Kis Bernadett

A csoportvezetés jellemzői: kompetenciahatárok és vezetői megközelítések, módszerek

A fejezet célja, hogy meghatározza a testmozgásra motiváló kortárs csoportvezetők kompetenciahatárait és bemutassa, hogy a csoportvezetők milyen módszereket, eszközöket mozgósíthatnak a csoportokkal való munka folyamán. A fejezet témáinak részben önálló hallgatói munkát igénylő, részben szemináriumi feladatok segítségével történő feldolgozása hozzájárul ahhoz, hogy a két féléves kurzus végére a hallgató:

[TUDÁS]

- érti az egészségfejlesztés koncepcióját, behatóan ismeri az egészség holisztikus és szalutogenetikus megközelítését, valamint azonosítja az egészségnevelés helyét, szerepét az egészségfejlesztésben és az egészséges életmód kialakításában
- átfogó ismeretekkel rendelkezik az egészségfejlesztők feladatairól, azonosítja az egyetemi kortárs csoportvezetők feladatait a testmozgásfókuszú egészségnevelés vonatkozásában
- ismeri a testmozgás jelentőségét az egészségmagatartás rendszerében, azonosítja az egészségfejlesztő céllal végzett testmozgás jellemzőit, és érti a testmozgás, mint egészségmagatartási forma szerepét az egészség holisztikus megközelítésében

[KÉPESSÉG]

- képes hiteles és meggyőző csoportos tájékoztatót tartani az egészség, mint erőforrás értékéről, az egészségfejlesztés koncepciójáról, valamint az egészséges életmód jelentőségéről
- képes csoportvita beindítására alkalmas, szakszerű kérdéseket felvetni az egészség, egészségfejlesztés, és az egészségfejlesztő céllal végzett testmozgás vonatkozásában.

[ATTITÚD]

- a kortárs csoportban végzett egészségnevelő munkája közben elkötelezett az egészség értékének képviselője iránt,

- az öntevékeny csoportban végzett tevékenységét kortársainak tisztelete és empatis el fogadása hatja át
- tevékenysége során hitelesen képviseli az egészségfejlesztő célú testmozgás jelentőségét, egyúttal törekszik hallgatótársai empatis el fogadására és autonómiájuk tiszteletben tartására.

[AUTONÓMIA ÉS FELELŐSSÉG]

- a testmozgásra motiválás témájában, folyamatos oktatói szupervízió mellett szervez öntevékeny hallgatói csoportokat

A tanácsadás kompetenciahatárai

Mivel az egészségfejlesztő testmozgásra motiváló kortárs csoportvezetők paraprofesszionális segítőknek minősülnek, akik bizonyos életmódbeli – főleg a fizikai aktivitásra vonatkozó – és tanácsadási kérdésekben nagyobb jártassággal fognak rendelkezni, mint kortársaik, fontos meghatározni a kompetenciakörüket. A tanácsadásban, mint minden segítő beavatkozásban, nagyon fontosak a kompetenciahatárok. A kompetencia Berde és munkatársai megfogalmazásában nem más, mint „az alkalmazásképes komplex képesség és tudásstruktúra” (Dávid, 2012. 18. o.). A kompetenciák általában valamilyen tevékenységhez kapcsolódóan vannak megfogalmazva, vagyis szinte minden élethelyzetre, feladatra vagy problémára megalkothatók. A kompetencia három összetevőből áll: van egy tudás eleme, van a jártasságokra, készségekre vonatkozó összetevője és végül az attitűdökre vonatkozó összetevője. Ezek együttes megléte által válik lehetővé a hatékony feladatvégzés (Berde és mtsai, 2005; Dávid, 2012). A kompetenciahatárok azt jelölik ki, hogy miben tud igazán segíteni a tanácsadó, milyen szakterületi ismeretei vannak, és hogy a tanácsadással valóban közelebb tud-e a kliens jutni problémája megoldásához. A kompetenciahatárok kijelölése egyáltalán nem könnyű feladat, hiszen az emberi problémák összetettek, nehezen kategorizálhatóak, egymással összefonódva, együttesen jelenhetnek meg, olykor nehezen eldönthetővé téve, hogy pontosan milyen beavatkozás is segítene a kliensnek (Dávid, 2012). Gondoljuk végig, hogy például egy fizikai inaktivitás mögött mennyi különféle ok állhat, melyek akár más-más szintű beavatkozásokat (is) igényelhetnek. Lehet időgazdálkodási probléma, motivációhiány, önbizalomhiány vagy akár testképpel kapcsolatos probléma vagy zavar.

A tanácsadói szakértelem természeténél két fontos meghatározót kell kiemelnünk: az egyik a tanácsadói tudás, melyre *színtértől, helyzettől függetlenül* szüksége van egy tanácsadónak (pl. etikus viselkedés, saját képességek, korlátok ismerete, interperszonális készségek), a másik pedig a szakterületi tudás, amely az adott problémakörhöz, témához (esetünkben az egészségfejlesztő céllal végzett testmozgás) kapcsolódó tudás, ismeretanyag, készségek és hozzáállás. Ez utóbbi teszi lehetővé a probléma megoldásához szükséges szakszerű információk beáramoltatását a tanácsadási folyamatba, melyekre már *színtértől, klienscsoporttól függően* lehet szükség (Ritoók, 2009; Dávid, 2012). Természetesen, ahogyan azt már korábbi kötetünkben is említettük, a tanácsadásnak többféle szintje van – információs, konzultációs és pszichológiai szint – melyből az egészségfejlesztő testmozgásra motiváló kortárs csoportvezetők az első és második szint között találhatják meg a kompetenciakörüket és ehhez illeszkedően szükséges mind a tanácsadói, mind a szakterületi tudásukat kialakítani.

Segítő kapcsolat csoportos helyzetben

Az egészségfejlesztő testmozgásra motiváló kortárs csoportvezetők a tanácsadást nem egyéni szinten, hanem csoportos közegben fogják végezni, így nem nélkülözhetnek bizonyos csoportokra vonatkozó tudást. Az alábbiakban Norman E. Amundson és munkatársai (2013) csoportos tanácsadás rendszermodelljéből emeljük ki a témánk szempontjából idevonatkozó elemeket. A modell részbeni bemutatását azért tartjuk fontosnak, mert Amundson és mtsai (2013) rendszere segít eligazodni abban, hogy milyen fejlődési utakat jár be egy csoport és a vezetőt milyen módszerek, eszközök segíthetik a folyamat kézben tartásában. Azért is különösen jó ez a modell témánk szempontjából, mert a megközelítés alapvetően pszichoedukatív és így az életmódváltoztatást támogató, testmozgásra motiváló csoportok vezetőinek útmutatóul szolgálhat. Amundson azt emeli ki a folyamat kapcsán, hogy egyaránt történik tanulás és támogatás, de a csoportos tanácsadás esetén a támogatás mindig az elsődleges (Kissné, 2013).

Amundson és mtsai (2013) megfogalmazásában a csoport mindig „többdimenziós”, folyamatos változás alatt álló, ugyanakkor integrált egység. Ezt az integritást számos dimenzió együttese adja, melyek a csoport típusától függetlenül létező „összetevők”. Öt ilyen összetevőre építik a modelljüket, melyek a következők: (1.) a csoportcélok és tevékenységek, (2.) a tagok szükségletei és szerepei, (3.) a csoportfolyamatok, (4.) a vezetői megközelítések és eszközök, valamint (5.) a csoport munkájának tervezése. Ezek az összetevők végigkísérnek egy csoportot annak az összes fejlődési fázisában, melyek a (1.) tervező, (2.) kezdeti, (3.)

átmeneti, (4.) munka, (5.) befejezés és végül a (6.) csoport utáni szakasz (Amundson és mtsai, 2013; Kissné, 2013). Mivel ebben a fejezetben abban próbáljuk segíteni a leendő csoportvezetőket, hogy jobban lássák saját szerepüket ebben a csoportos helyzetben, ezért először a tagok szükségleteire fogunk fókuszálni, hiszen elengedhetetlenül fontos hogy lássák, hogy a tagoknak milyen szükségleteire szükséges reagálniuk és másodsorban a vezetői megközelítések és eszközök összetevőt elemezzük, hisz ez pedig abban segíti a kortárs csoportvezetőket, hogy a csoportvezetéshez szükséges módszerek minél szélesebb eszköztárából meríthessek.

A csoportok szükségletei mindig két forrásból származnak. Vannak egyrészt az egyénenként változó, az egyén élet/helyzetéből adódó szükségletek (elhízás esetén például a mozgás sürgős bevezetése az életmódba a további rizikótényezők elkerülése végett vagy egy normál testsúlyú egyén esetén a jobb közérzet elérése a fokozottabb fizikai aktivitás által) és emellett vannak a csoporttagságból származó és jól bejósolható szükségletek, melyek a csoportfejlődés egyes fázisaitól függően alakulhatnak, változhatnak. Amundson és mtsai (2013) három ilyen szükségletet azonosítottak. Az első, az odatartozás vagy beilleszkedés szükséglete, mely különösen a kezdeti fázisban jellemző, azt a vágyat takarja, hogy valaki a csoporthoz tartozónak érezhesse magát. Aki ezt megéli az főleg az elutasítástól és az elfogadás hiányától fél, ennek köszönhetően viselkedésében visszahúzódó lesz, felveszi a „csendes tag” szerepet, hiszen tudjuk, hogy a viselkedés szereppé válik a csoporttagok között. A vezetőnek figyelnie kell erre a szerepre és így megláthatja a mögötte lévő szükségletet (Kissné, 2013).

A második jellemző szükséglet a kontroll szükséglete, mely nagyrészt a biztonság iránti vágyról szól. Amiben ez hangsúlyosan megjelenhet az a csoport döntési helyzetei illetve a tagok egymással szembeni hatalma. Vannak olyanok a csoportban, akik mindenképpen kontrollt szeretnének és vannak olyanok, akik pedig éppen másoktól várják el a kontrollt, tehát ők maguk nem is törekszenek rá. Ez a szükséglet megnyilvánulhat kritikában, cinizmusban, gúnyban és a hozzá kapcsolódó jellegzetes szerep a „csoport kritikusa” kialakulásában. Jó ha tudja a csoportvezető, hogy emögött a bizonytalanságból eredő kontroll igénye húzódik meg (Amundson és mtsai, 2013).

Végül a harmadik szükséglet a bizalom iránti igény. Ez a „kapcsolatban lenni” érzése, az, hogy másokhoz közel állónak érezze magát a csoporttag. Ennek a szükségletnek a megnyilvánulása a csoporttagok egymás felé tett empátiás megszólalásai, megértés tanúsítása a másik felé. Itt is van egy szerep, ami erre a szükségletre kialakulhat, ez pedig a „csoport őrzője”. Látható tehát, hogy a szükségletek szerepeket hívnak elő. A csoportfejlődés

eltérő szakaszaiban más és más szerepek hívódhatnak elő, ám jellegzetesen ezeket három csoportba osztjuk: (1) feladattal kapcsolatos szerepek (pl. információkérő, kezdeményező), (2) működést támogató szerepek (pl. feszültségoldás, összehangolódás, bátorítás), és az (3) akadályozó szerepek (pl. elismerés-kereső, agresszív, feltűnősködő, tagadó). Ezekre a szerepekre tehát érdemes a csoport vezetőjének a mögötte meghúzódó szükséglet alapján reagálni (Amundson és mtsai, 2013; Kissné, 2013).

Ahogy fentebb említettük, a másik összetevő, melyet Amundson és munkatársai modelljéből kiemelünk, a vezetői megközelítések és eszközök. Fontos ennek tárgyalása, hiszen ahhoz, hogy egy csoport hatékony legyen, a vezetőnek megfelelő ismeretekkel és kompetenciával kell rendelkeznie és szükséges, hogy legyenek eszközei, tudása és megértése a tervezési folyamathoz is. Mivel a vezető személyes képességei alapján meghatározzák egy csoport működését, ezért ezeknek tudatában kell lennie. Amundson és munkatársai (2013) az alább készségeket, képességeket emelik ki, melyek fejlesztése elengedhetetlen egy csoportvezető számára:

- nagyfokú **tudatosság**, hogy a csoport végighaladjon egy megtervezett fejlődési útvonalon;
- **tolerancia**, vagyis az egyéni különbségek és az egyéni változási utak elfogadása, mely alkalmazkodást igényel;
- **pozitív szemlélet**, mely a csoportvezető modellszerepe miatt fontos, és ami reményt, célt ad a csoporttagoknak, erősíti a bizalomérzetet a megoldások megtalálásában;
- **személyközpontúság**, mely segít, hogy a csoporttagok legyőzzék a védekezésüket és erősíti a bizalmat;
- a **bevonódás és a törődés**, vagyis az hogy a csoportvezető igazán „jelen” van a csoportban, melegséget közvetít, amely által előmozdítja az elfogadás légkörét és modellként szolgál egymás megbecsülésének kifejezéséhez;
- az **empátia**, mely minden segítő kapcsolatban jelen kell, hogy legyen;
- a **nyitottság**, vagyis a csoporttagok iránti elfogadó attitűd, mely növeli az önfeltárás mértékét;
- **szervezett és rugalmas vezetés**, melyben benne van a tagok szükségleteire való figyelés, megértés és a csoportcélok követése egyaránt (Amundson és mtsai, 2013).

Az alább felsorolt csoportvezetői készségek, attitűdök egy része átfedést mutat a csoport kereteivel (Erdei és Lippai, 2009), melyek kifejtése egy későbbi fejezetben történik meg.

Nagyon fontosak ezek a fenti készségek, képességek, attitűdök, de az is legalább ilyen fontos, amit tesz a vezető az egyes csoportfejlődési szakaszokban. Egy csoport indulásakor leginkább **irányít**, hogy kialakítson egy olyan teret és légkört, ahol fejlődhet a bizalom. Ilyenkor a kommunikáció még sokszor egyirányú és a tagok még erőteljesen támaszkodnak a vezetőre, hisz ő az, aki a napirendet biztosítja és ő vállal felelősséget a csoportért. Ez a fajta vezetői megközelítés, vagyis az irányítás még egyszer, a csoport befejezéséhez közeledve ismét előtérbe kerül, mert a búcsúzás és a lezárás felébreszti a csoporttagokban a támaszkeresést (Kissné, 2013).

Az átmeneti fázisban bár növekszik a tagok felelősségvállalása és motivációja, még mindig valamelyest irányításra van szükség, melyet a vezető bátorítással vagy meggyőzéssel fejezhet ki és amelyet Amundson és munkatársai **befolyásoló** vezetői megközelítésnek neveztek. A kétirányú kommunikáció aránya megnő, a csoport halad a majdani közös munka felé. Az átmeneti és a munka szakasz határán a csoporttagok már egyre elkötelezettebbek, megvan a képességük, hogy a csoportcélok felé induljanak. A jellemző vezetői megközelítés itt az **előmozdítás**; a vezető mozgósítja a csoport erőforrásait és már megosztja a döntéseket a csoporttagokkal (Kissné, 2013).

Végül, amikor egy csoport elérkezik a munka fázisba, tehát „elegendő képességgel, motivációval, eszközökkel rendelkezik a célok megvalósításához, a vezető **átruházza** néhány szerepét a csoporttagokra, akik maguk jelentenek erőforrást egymás számára” (Kissné, 2013. 32. o.). Persze nem vitatható, hogy ekkor is a vezető marad a legfőbb támasz, hisz a keretek tartása az ő kezében van végig, de a kereteken belül a csoporttagok megélhetik az autonómiájukat és szabadságukat.

Számos eszköz áll a csoportvezető rendelkezésére, hogy ezeket a vezetői megközelítéseket alkalmazza; ezek a reagáló, az interakciós és a cselekvő fogások. A **reagáló fogások** „a szükségletek és cselekvések megértését fejezik ki, akár az egyén, akár a csoport szintjén” (Kissné, 2013. 32. o.). Ide tartozik az aktív hallgatás, a parafrázis, a tisztázás, az empátia, az összegzés és az információgyűjtés (Kissné, 2013).

Az interakciós fogások segítik elő a tagok közötti jobb kommunikációt, interakciót és az irányítási, döntéshozatali folyamatokat egyaránt. Amundson és munkatársai (2013) szerint ezek jelentik a csoportos fogások „szívét”, ezért őket részletesebben mutatjuk be. A közvetítést akkor alkalmazza a csoportvezető, ha egy kérdés kapcsán arra törekszik, hogy mindenki véleménye, szempontja elhangozhasson, figyel a bizonytalankodókra, csendben lévőkre, hogy nehogyan valaki később amiatt, hogy nem hallgatták meg gátolja a csoportfolyamatokat. Amikor már felmerültek a különböző nézőpontok, akkor pedig az

összekapcsolás a csoportvezető feladata, vagyis az, hogy kiemelje a hasonlóságokat és a különbségeket. Ezzel a csoportkohéziót is elősegíti. Amikor pedig nem megfelelő mederben zajlanak a csoportfolyamatok, akkor a vezető élhet a megakasztás módszerével, hogy nehogy bűnbakképzés vagy bántás alakuljon ki. A korlátozást akkor használhatja a csoportvezető, ha biztonságos keretet akar teremteni a csoportmunkának a határok kijelölése által. Ezek mellett természetesen számos alkalommal él a csoportvezető a támogatás, bátorítás és megerősítés fogásaival is, hogy minden egyes csoporttag érezze, hogy szabadon kifejezheti a véleményét (Amundson és mtsai, 2013).

A vezetői fogások harmadik csoportja, a **cselekvő fogások** által a vezető leginkább állásfoglalásra próbálja készíteni a tagokat és tereli őket a csoportcélok felé. Az ide tartozó fogások az alábbiak: kutató, nyitott jellegű kérdések, magas fokú empátia, szembesítés, csoportdinamika feltárása, önfeltárás, modellálás, folyamat-megfigyelés és célmegállapítás (Amundson és mtsai, 2013).

Összességében elmondható, hogy a csoportvezető alapvető feladata, hogy folyamatosan figyelje a csoporttagok szükségleteit és a csoportcélokat. E kettőt egyszerre figyelembe véve szükséges a fent említett fogásokkal rugalmasan reagálnia egy-egy adott csoportszituációra természetesen az éppen aktuális csoportfejlődési szakasz jellegzetességeinek megfelelően (Amundson és mtsai, 2013; Kissné, 2013).

A fejezet önálló feldolgozását segítő kérdések

- 1) Miért nehéz a kompetenciahatárok kijelölése a segítő kapcsolatokban?
- 2) Mi a csoporttagok három fő szüksége?
- 3) Milyen fogásokkal segítheti a csoportvezető a tagok közti jobb kommunikációt, interakciót?

Irodalomjegyzék

- Amundson N. E., Borgen, W. A., Westwood, M. J. és Pollard, D. E. (2013): *Csoportos tanácsadás. Kézikönyv csoportvezetőknek*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Berde Éva, Sumné Galambos Mária, Szenes György és Szilágyi Klára (2005): *Életpálya-építési kompetenciaterület – szakmai koncepció*. Sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht. Budapest

- Dávid Mária (2012): *A tanácsadás és konfliktuskezelés elmélete és gyakorlata*. Esztergom. <https://btk.ppke.hu/uploads/articles/288257/file/tanacsadas.pdf> (Letöltve: 2018. június 11.)
- Erdei Katalin és Lippai László (2009): Csoportdinamika. In: Benkő Zsuzsanna (2009, szerk.): *Egészségfejlesztés. Módszertani szakkönyv*. Mozaik kiadó. Szeged. 127-132.
- Kissné Viszket Mónika (2013): A képzett tanácsadó jellemzői In: Herskovits Mária, Ritoók Magda (szerk.): *Tehetségek vonzásában*. Budapest: Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület. 20-36.
- Ritoók Magda (2009): Új tendenciák a pszichológiai tanácsadás fejlődésében. In: Kulcsár Éva (2009, szerk.): *Tanácsadás és terápia*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 221-254.

Tóth Erika

A hallgatói kortárs csoportok vezetésének etikai vonatkozásai

A fejezet a kortárs csoportok vezetésének etikai dimenzióit tárja fel: mire kell figyeljen az öntevékeny csoport vezetője, milyen formában nyilvánulhatnak meg a titoktartás, bizalmasság, a személyiségi jogok kritériumai. A fejezet témáinak részben önálló hallgatói munkát igénylő, részben szemináriumi feladatok segítségével történő feldolgozása hozzájárul ahhoz, hogy a két féléves kurzus végére a hallgató:

[TUDÁS]

- értse az egészségfejlesztés koncepcióját és behatóan ismerje az egészség holisztikus és szalutogenetikus megközelítését, valamint azonosítsa az egészségnevelés helyét, szerepét az egészségfejlesztésben és az egészséges életmód kialakításában
- átfogó ismeretekkel rendelkezzen az egészségfejlesztők feladatairól, azonosítsa az egyetemi kortárs csoportvezetők feladatait a testmozgásfókuszú egészségnevelés vonatkozásában

[KÉPESSÉG]

- képes legyen hiteles és meggyőző csoportos tájékoztatót tartani az egészség, mint erőforrás értékéről, az egészségfejlesztés koncepciójáról, valamint az egészséges életmód jelentőségéről
- képes legyen csoportvita beindítására alkalmas, szakszerű kérdéseket felvetni az egészség, egészségfejlesztés, és az egészségfejlesztő céllal végzett testmozgás vonatkozásában

[ATTITÚD]

- a kortárscsoportban végzett egészségnevelő munkája közben elkötelezett legyen az egészség értékének képviselője iránt,

[AUTONÓMIA ÉS FELELŐSSÉG]

- készen álljon arra, hogy a hallgatói öntevékeny csoportok egyes foglalkozásait oktatói szupervízió mellett előkészítse, önállóan megvalósítsa, majd oktatói segítségével kiértékelje és tovább folytassa a következő foglalkozás előkészítését

A kortárcsoportban zajló testmozgásfókuszú egészségnevelésre is ugyanúgy érvényesek azok az etikai normák és szabályok, amelyek a segítő foglalkozásúak által végzett szakmai tevékenységekre vonatkozó általános érvényű etikai elvárásoknak tekinthetők. Ezért fontos, hogy az öntevékeny kortárcsoportok vezetésének vonatkozásában is elemezzük ezeket az etikai normákat, és alkalmazási javaslatokat tegyünk a testmozgásfókuszú egészségnevelés érdekében zajló csoportmunka elősegítése szempontjából. Az elkövetkezőkben tehát a csoportfolyamatok tervezése és az etikai szempontok egybefűzésének nélkülözhetetlenségére hívjuk fel a figyelmet.

Fontos a kortárs csoportok tervezése során, valamint az indulás állapotában tisztázni a közös munka feltételeit. A térbeli és időbeli keretek vázolásán túl a csoport működésének fontos részét képezi az is, hogy a csoporttagok és a vezető fejében ugyanazon etikai vezérelvek és elvárások fogalmazódjanak meg, és azok mentén szerveződjön a továbbiakban a közös munka. Ennek lehetséges eszköze a csoport céljainak meghatározásán túl, valamint a csoportban való működés általános kapcsolódási elveinek tisztázását követően az etikai elvek, elvárások kimondása, transzparenssé tétele (*Bagdy és Telkes, 2002*). A tegeződéshez, vagy a formálódó csoport esetében a csoporttagok neveinek ismeretéhez hasonlóan alapvető az etikai elvek közössé tétele is. Elsődleges fontosságú, háttere, szövete a csoport működésének. Olykor játékos formában is megjelenhet. Olykor a kortárs, életkori sajátosságoknak megfelelően kerül delegálásra. Esetleg kiscsoportos feldolgozás során is, ennek eszközével élve. Mindenképp meg kell jelenjen a csoport életében az a szempont, hogy külön-külön egyénenként, illetve a csoport egészére vonatkoztatva milyen elvárások és félelmek merülnek föl a csoport működésével kapcsolatban (*Bagdy és Telkes, 2002*). Ezeknek az elvárásoknak a kimondása révén a csoporttagok közötti kommunikáció javul, a kohézió nő. Etikus, átlátható, transzparens dimenzióba lépünk. Fontos ezen elvárások világos kimondása mind egymás felé, mind a csoportvezető felé. E szempont kibontása és tisztázása azért is különösen fontos, mert transzparenssé teszi mind a vezető, mind a csoporttagok felé a kölcsönös bizalmon alapuló megnyilvánulások normáját, szerződésként elfogadhatóvá teszi a csoporttagok számára (*Bagdy és Telkes, 2002*). Mindez kölcsönös védelmet és biztonságot ad a vezető és a csoporttagok számára, és csökkenti annak kezdeti helyzeti feszültségét, hogy hova is tart, miben is áll egy kortárs csoport működése. Tisztázható ennek mentén az is, hogy miben tér el más csoportok működésétől. Milyen rejtett elvárások fogalmazódnak meg a csoportban a vezető, vagy a társak felé, mi az, aminek nem lehet, s nem is kell megfelelni (*Bagdy és Telkes, 2002*).

Olyan csoportszabályok, mint az érzéseink, viszonyulásaink énközlésekben való megfogalmazása, egymás viszonyulásai minősítésének kerülése, vagy a csoporttitok fogalma mind önmagában is hozzájárulnak a kohezív csoport létrejöttéhez és fenntartható működéséhez. A titoktartás szempontjainak mélyebb, részletezőbb kibontása alapvető. Biztonságot ad, mélységet teremt (*Bagdy és Telkes, 2002*).

A fent említett szabályok egy része standardként jelen van több öntevékeny kortárs csoport életében is. Lehet olyan egyén emiatt a csoporttagok között, aki már rítusszerűen hordozza magán ezeknek a szabályoknak a személyiséget védő és kibontakozását segítő vonulatait. Figyelemmel kell lennünk csoportvezetőként arra is, hogy ezeknek a kortárs csoportoknak a működése jelentősen eltér más, esetleg önismereti mélységekben jobban alászálló csoportok működésétől. Mint egy lebegő, sikló vitorlás esetében is, meg kell tartani az egyensúlyt a mélység és a változó külső viszonyok között, a felszínen maradni, uralni a csoport adta erőket, és olyan irányba hozni a csoportot, ami a hosszú távú munkát viszonylag nagy erőlködés és energia befektetés révén fenn tudja tartani. A transzparencia, az etikai elvek tisztázottsága ennek alapja (*Bagdy és Telkes, 2002*).

Az etikai kérdések körét érinti a csoport hosszú távú fenntarthatósága szempontjából a személyes bevonódás kérdése, mélysége vagy felszínessége is. Ebben a kérdésben is fontos, hogy a csoporttagok és a vezető megegyezzenek egymással. Amennyiben elcsúszás van e tekintetben a csoporttagok között, vagy a csoportvezető és a csoporttagok közt az énközlések mélységét illetően, felmerülhet annak a veszélye, hogy nem képes a csoport mélyebb kapcsolódások megtartására a csoporttagok között (*Varga, Gönczi és Pintér, 1994*). Könnyebben kioldódhatnak, lemorzsolódhatnak a közös tevékenység fonalából, mint abban az esetben, amikor indokolatlanul, vagy szokatlanul mélyre visz egy-egy csoportvezető által választott játék, vagy foglalkozás. A csoportvezetőnek ebben az esetben olyan szempontból is etikusan és hitelesen kell felfognia szerepét a kezdetekben, hogy ne ígérjen, ne legyen ráutaló magatartása a csoporttagok felé se a mélység, vagy az önismereti megúszhatóság felé. A tudatos tervezés nagyobb valószínűséggel vezet a csoport fenntartható működéséhez, megtartó erejéhez, még akkor is, ha a csoportfejlődés folyamatait, szakaszait természetükből adódóan kísérik kisebb elakadások, visszaugrások a csoportfejlődés szakaszai között, adódhatnak kezelendő nehézségek (*Rudas, 2004*).

A transzparens és hiteles vezetői jelenlét lehetővé teszi a csoporttagok számára is, hogy ők maguk is megosszák, behozzák a csoportba pozitív és negatív érzelmeiket, akár a

működéssel kapcsolatban is (Rudas, 2004). Mindez a konfliktusmegoldás, a hatékony törődés záloga is lehet, hiszen a „szőnyeg alatt” tartott csoportdinamika megbosszulja magát, és a csoport diszfunkcionális működéséhez, vagy széthullásához vezethet (Rudas, 2004).

Azért is különösen fontos az etikai szempontok tisztázása, mert vezetőként szem előtt kell tartanunk, hogy nem csak addig tart a csoporttal való munka, míg a csoporttag benn tartózkodik a csoportban, hanem az elmaradások során is fontos a kísérés. Nem a lelkipurdalást keltő nyomozás, hanem az empátikus utánakérdezésen alapuló, támogató, feltáró attitűdön alapuló hozzáállás üdvös, ami nem csak a csoporttagok holdingja, hanem a csoportfolyamatokban felmerülő esetleges félrecsúszások oki hátterének feltárása is (Amundson és mtsai, 2013).

Nagymértékben kell, hogy a csoportvezetők saját etikai és morális érzékére támaszkodjon az egész csoportvezetési folyamat az előkészítéstől egészen a lezáráson túli monitorozásig.

A csoportfejlődési szakaszok etikai vonatkozásai

Az öntevékeny hallgatói kortárscsoport indulása előtt, a résztvevők jelentkezésekor fontos a leendő csoporttagok részletes és alapos tájékoztatása a szerveződő csoport jellegéről. Mindenképpen szükséges az, hogy a csoportvezető hiteles tájékoztatást tudjon adni a testmozgásfókuszú egészségnevelésről, és világosan felvázolni, hogy ez mit jelent a közös együttműködés közös kereteit tekintve. Etikai szempontból mindez azért fontos, hogy a jelentkezők szabadon dönthessenek részvételükről, vállalásaikról, elköteleződéseikről. Bármely csoporttag részvétele szabad elhatározásán kell, hogy alapuljon (Rudas, 2004). Előfordulhat olyan eset, amikor a csoportvezető bizonyos szempontból nem tartja illeszthetőnek a jelentkezőt a csoportfolyamatba. Ekkor a hallgatói kortárscsoport vezetőjének mindenképpen szükséges szupervíziót igénybe vennie. A kortárs csoportvezetőket támogató szakemberek csak így tudnak segítséget nyújtani abban, hogy a kortárs csoportvezető képes legyen a világos szakmai – etikai határokat meghúzni. Így lehetséges az, hogy szükség esetén biztonságot adva, jól keretezve, tovább segítse a jelentkezőt az igényeinek és elvárásainak megfelelő fórumra, csoportba, egyéni tanácsadási vagy terápiás helyzet felé. Ahhoz, hogy egy ilyen döntés megszülethessen, információ szükséges. Ezért érdemes a jelentkezőket megfelelően tájékoztatni a csoport céljáról és a módszeréről egyaránt, valamint egyéni és csoportos helyzetben is tájékozódni a jelentkezők igényeiről és elvárásairól (Rudas, 2004).

Az etikai normák betartásának körébe tartozik az a szempont is, hogy a csoportvezetők biztosítják a munkához való biztonságos helyet, gondoskodnak a biztonságos környezetről, fizikai és lélektani szempontból egyaránt. Amíg a csoportfoglalkozás folyik, a csoportvezetők felelősek mindenért annak érdekében, hogy a tagok testi és lelki épségét megóvják (Szokolszky, 2004).

A testmozgásfókuszú egészségnevelést megvalósító kortárscsoportok szervezése és vezetése során a finanszírozás kérdése nem merül fel, mivel a jelentkezőknek nem kell sem részvételi díjat fizetniük, sem pedig a teremár vonatkozásában nem hárul rájuk költség. Azonban, a csoporttagok elköteleződését emelheti annak ismerete, hogy költségekbe átfordítva, piaci áron mit is jelentene az elvégzett munka, mi az értéke a képzésnek, a humán és időbeli ráfordításnak.

A csoportfejlődés szakaszainak taglalása során a kezdeti, formálódó szakasszal szemben nem kevésbé fontos etikai szempontból a lezárás és újraszerveződés szakasza (Erdei és Lippai, 2009). Kiemelt és fontos elvárás, hogy a hallgatói kortárscsoportok vezetői is szakmailag megfelelő módon zárják le kapcsolataikat a csoporttagokkal. A tervezés során külön figyelmet kell fordítani a lezárást és ebben az önkifejezést segítő feladatokra. A csoportvezetők szakmai felelőssége a csoporttagokért mindaddig fennáll, amíg a közös munka be nem fejeződik, de nem hanyagolható és siethető el a lezárás sem (Rudas, 2004). Ez érvényes a rövid ideig működő kortárs csoportok működése és működtetése esetében is. Időkerettől és a célok megfogalmazásától függetlenül fontos szempont. A csoporttagoknak szükségük van a megfelelő lezárásra, még ha előre nem is tudják olyan pontossággal ezt az elvárásukat megfogalmazni (Rudas, 2004). A kortárs csoportvezetőnek szükséges megfelelő lezárást és visszatekintést nyújtani. Felmerülhet olyan eset, amikor a csoportban vagy egyes csoporttagokban a lezárás során felmerül az igény az önismereti munka és a segítség más jellegű szintjei iránt is. Szükség esetén felmerülhet a más szakemberhez való irányítás is igényként. A csoportvezetőnek ebben az esetben is készen kell állnia a megfelelő keretezésre, lezárásra és átadásra (Rudas, 2004; Amundson és mtsai, 2013).

Szintén fontos vezetői felelősségvállalás, hogy a kortárs csoportvezetők vállalják, hogy csoportot akkor indítanak, ha azt tervezhetően végigviszik és befejezik. Amennyiben valamilyen okból akadályozottság merül föl, a csoportvezetők felelősségvállalása azt is jelenti, hogy vállalják, hogy a csoporttagokkal ezt időben közlik, és közösen döntenek a

lehetőségek figyelembe vételével a csoport lezárásáról, avagy folytatásának mikéntjéről (Amundson és mtsai, 2013).

Szükség esetén etikai elvárásként fogalmazódik meg az is, hogy a csoportvezetők vállalják, hogy a csoportüléseken történeteket dokumentálják. Ennek olyan előnye is van, hogy a szupervíziós üléseken a csoporttagok működése visszanezhető, tudatosítható, visszakövetők a csoportdinamikai jelenségek (Amundson és mtsai, 2013).

A titoktartás óhatatlanul és elkerülhetetlenül része a csoporttal és emberekkel való segítő munkának (Amundson és mtsai, 2013). A csoportfolyamat során a csoporttag által adott személyes információ titoktartást igényel, hacsak a csoporttag bele nem egyezik annak közlésébe. A titoktartás kötelező erővel bír mind a csoportvezetőkre, mind a csoportban résztvevő összes személyre, a csoportmunka befejezése után is (Amundson és mtsai, 2013). A csoportvezető szempontjából fontos tisztázni a csoporttagok számára a titoktartás fogalmát és annak határait (Rudas, 2004). Ha a csoportvezető a csoporttagokról vagy a csoportfolyamatról szóló anyagot írás, kutatás vagy oktatás céljára használja, ezt csak a csoporttagok írásos beleegyezésével teheti meg, olyan módon, amely biztonságosan megőrzi a csoporttag vagy más érintett személyek anonimitását (Szokolszky, 2004).

A fejezet önálló feldolgozását segítő kérdések

- 1) Határozza meg a csoport fogalmát!
- 2) Miként alakulnak ki a csoportnormák? Milyen jelentőségük lehet a csoportnormáknak a hallgatói kortárs csoportban zajló egészségnevelés során?
- 3) Milyen jelentősége van a csoportalakulás fázisainak a hallgatói kortárs csoportok programjának kialakítása szempontjából?

Irodalomjegyzék

- Amundson N. E., Borgen, W. A., Westwood, M. J. és Pollard, D. E. (2013): *Csoportos tanácsadás. Kézikönyv csoportvezetőknek*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Bagdy Emőke és Telkes József (2002): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- Erdei Katalin és Lippai László (2009): Csoportdinamika. In: Benkő Zsuzsanna (2009): *Egészségfejlesztés. Módszertani kézikönyv*. Mozaik Kiadó, Szeged. 134-140.
- Rudas János (2004): *Delfi örökösei*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó
- Szoloszky Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Budapest, Osiris Kiadó
- Varga Irén, Gönczi Károly és Pintér István (1994): *Én-tér-kép: önismereti játékok gyűjteménye*. Karcagi Nyomda, Karcag.

Pálmai Judit

Az időgazdálkodás jelentősége a hallgatói kortárs csoport vezetők munkájában

A fejezet célja a hallgatói kortárs csoport vezetők időgazdálkodási kompetenciájának fejlesztése, annak bemutatása, hogy milyen technikák, módszerek segíthetnek számára idejének optimális felhasználásában és munkájának hatékony megszervezésében. A fejezet témáinak részben önálló hallgatói munkát igénylő, részben szemináriumi feladatok segítségével történő feldolgozása hozzájárul ahhoz, hogy a két féléves kurzus végére a hallgató:

[TUDÁS]

- ismeri a testmozgás jelentőségét az egészségmagatartás rendszerében, azonosítja az egészségfejlesztő céllal végzett testmozgás jellemzőit, és érti a testmozgás, mint egészségmagatartási forma szerepét az egészség holisztikus megközelítésében

[KÉPESSÉG]

- képes hiteles és meggyőző csoportos tájékoztatót tartani az egészség, mint erőforrás értékéről, az egészségfejlesztés koncepciójáról, valamint az egészséges életmód jelentőségéről
- képes csoportvita beindítására alkalmas, szakszerű kérdéseket felvetni az egészség, egészségfejlesztés, és az egészségfejlesztő céllal végzett testmozgás vonatkozásában

[ATTITÚD]

- tevékenysége során hitelesen képviseli az egészségfejlesztő célú testmozgás jelentőségét, egyúttal törekszik hallgatótársai empátikus elfogadására és autonómiájuk tiszteletben tartására

[AUTONÓMIA ÉS FELELŐSSÉG]

- készen álljon arra, hogy a hallgatói öntevékeny csoportok egyes foglalkozásait oktatói szupervízió mellett előkészítse, önállóan megvalósítsa, majd oktatói segítségével kiértékelje és tovább folytassa a következő foglalkozás előkészítését

1748-ból, Benjamin Franklintól származik az a mondás, hogy „*az idő pénz*”. A 21. században mégis azzal az érdekes ellentmondással találjuk magunkat szembe, hogy bár napjainkra szinte minden gépesítetté vált - a gépkocsik, a vonatok, a repülők egyre gyorsabban mennek, mobiltelefon segítségével bármikor elérhetünk másokat, vagy éppen elérhetővé válunk, hihetetlen mértékben felgyorsult a világ -, a jelen kor emberének még sincs elég ideje (Takács, 2009).

Az ember életében kétféle időt különböztetünk meg, egyszer a *passzív időt* vagy ritmust, másodszer az *aktív időt* vagy ritmust. A passzív időt az ember születésétől fog kapja, és számos módon jelenik meg az életében, elsősorban ritmikusan ismétlődve például a nappal és az éjszaka, vagy az évszakok váltakozásával. Korábban az emberek teljes egészében összekapcsolódtak, harmonikusan együtt éltek a természet adta passzív időbeosztással, eszükbe sem jutott azt megkerülni (Takács, 2009).

A technikai fejlődésnek köszönhetően azonban az emberek képessé váltak eltávolodni a természet által teremtetett passzív időtől és sajátos, egyéni aktív ritmust hoztak létre. Gondoljunk csak az elektromosságra, ami lehetővé teszi, hogy akár éjszakai műszakban is dolgozhassunk. Azonban a passzív időtől való eltávolodás nem megy büntetlenül, hiszen az ember természeti lény, amennyiben megkerüli a természet törvényeit, az negatív hatással lesz a szervezetére (pl. megbetegszik) (Takács, 2009).

A 21. század emberének nem azért van kevesebb ideje, mert ténylegesen kevesebb van belőle. Nem, hiszen a passzív idő megkerülésével éppen, hogy több időt nyert magának, mint a technikai fejlődés előtt. Az okokat máshol kell keresni. Az időgazdálkodási problémák mögött azt találjuk, hogy a modern kor emberének nem csak az időből lett több, de a lehetőségekből is. Bármit szeretne megvalósítani, azt csak akarnia kell, és csak időt kell rá szakítania. Tehát nem az idő hiányával van gond, hanem azzal, hogy nem tudjuk eldönteni, hogy a véges időnkben a végtelen számú lehetőségek közül mit és mikor valósítsunk meg. Az időnk bár több lett, de mégis véges, szemben a kimeríthetetlen lehetőségekkel. Tehát a modern kor emberének azt kell megtanulnia, hogy a korlátozott mennyiségű idejét a lehető legértelmesebben töltsse ki, vagy használja fel! (Takács, 2009)

Ebből következik, hogy amikor időgazdálkodásról beszélünk, akkor leginkább arról beszélünk, hogy milyen emberek is vagyunk, hogyan tudunk dönteni, milyen preferenciáink vannak, milyen az értékrendünk és hogyan tudunk az aktív időnkkel a természet passzív idejéhez kapcsolódni. Az időgazdálkodás tehát nem más, mint önismeret. Egy olyan fejlődési folyamat, amelyben felismerjük határainkat. Tehát az idő-menedzsment egyenlő önmagunk menedzselésével (Takács, 2009; Lippai, 2018). Ha úgy érzed, hogy semmire sincs idő,

mindenekelőtt határozd el magadat, hogy ezen változtatsz! Majd ismerd meg magadat és tarts ki!

Hatékonyság növelésének néhány módszere

Hogy legyen több szabadidőnk? Hogyan tudjuk szabadidőnket arra fordítani, amire szeretnénk, holott időnk nagy részét munkában kell töltenünk? Hogyan tudjuk a szabadidőnket növelni, de mégis hatékonyan dolgozni? (Nádudvari, 2018) Az emberek mindig arra vágytak, hogy kevesebb munkával több eredményt mutathassanak fel. Ennek egyik módszere, ha *növeljük a munkaidőt*. A hatékonyság növelésének talán az egyik legkevésbé eredményes eszköze, hiszen ha valaki sok időt tölt a munkahelyén, nem jelenti azt, hogy azt kreatív és eredményes munkával tölti, ha pedig mégis, a túl sok munka és a szabadidő hiánya az egészség megromlásához vezethet (Kerner, 2012; Pálmai és mtsai, 2013).

A „*tempós munkavégzés*” növelheti a hatékonyságot, amely sok módon megvalósítható, így a feladatok *csoportosításával* és *ismétlésével*, esetleg az *összetett feladatok egyszerűsítésével* (Kerner, 2012).

A *prioritások alkalmazásával* olyan tevékenységeket végzünk el, amelyek leginkább fontosak számunkra és ezáltal járulnak hozzá az eredményességhez. Az eredményességet és az idő optimális beosztását továbbá növelheti még a *team munka* is, ennek oka, hogy a tagoknak lehetőségük van a csapaton belül egymás tudását, pénzét, idejét, sikereit, kudarcait, ötleteit és kapcsolatait együttesen használni (Kerner, 2012).

A Pareto-elv alapján a világ népességének 20%-a birtokolja a világ vagyonának 80%-át, a betegségek 20%-a okozza a halálozások 80%-át, a vevők 20%-a hozza a bevétel 80%-át, ennek megfelelően az lenne a cél, hogy a tevékenységeink 20%-a hozza eredményeink 80%-át. Törekedjünk tehát arra, hogy az időnk 80%-át azzal a 20%-nyi tevékenységgel töltsük, amelyek az eredményeinket hozzák! (Kerner, 2012)

Egyéb időt szervező technikák

A két legismertebb időt szervező technika a „*etlimenedzsment*” és *határidőnapló*. Mindkettővel az a gond, hogy a prioritások nem rajzolódnak ki bennük, a feladatok elvégzése öncélú és minden tervezést nélkülöz, csak az elvégzett feladatok mérésére alkalmas (Kerner, 2012).

Ennél jobb módszer a *tervezési rendszer*, mely először a céljaink meghatározására törekszik, azután osztja be a napi teendőket.

A harmadik legnépszerűbb módszer az *értékrendre épülő időtervezés*, az időgazdálkodás legmagasabb szintű technikája, amely először az egyén értékrendjét azonosítja be (*Mi a fontos számomra?*), majd az ezzel kapcsolatos életcélokat (*Mit szeretnék az életemben elérni a család, a pénz, a munka, az egészség, az emberi kapcsolatok, a tanulás és a lelki fejlődés terén?*). A napi tevékenységek szervezése pedig minden egyes nap ezen életcélok mentén alakul majd. Természetesen értékrendünk és életcéljaink változhatnak, így érdemes évente újragondolni azokat (Kerner, 2012; Benkő, 2016).

A fenti technikák mellett vezessük be a „*zéró alapú gondolkodást*” is időmenedzsmentünkbe, amelyet leginkább életünk nagy fordulópontjain érdemes alkalmazni. Vizsgáljuk meg a körülöttünk lévő embereket és dolgokat aszerint, hogy ha nem léteznének, törekednénk-e arra, hogy valamilyen módon az életünk részévé tegyük őket. Ha nem, mellőzzük azokat! (Kerner, 2012)

Felkészülés törvénye

Minden napunkat előző este tervezzük meg papíron! Mindig feladatlistával dolgozzunk! A papíron való gondolkodás rákényszerít az összpontosításra és vizuális csatornán is láthatjuk a terveinket (Kerner, 2012; Magyar, 2013).

A napi tervezésnél figyeljünk *bioritmusunkra*. Minden embernél megfigyelhető, hogy vannak bizonyos napszakok, amikor eredményesebben tud dolgozni. Ezen időszakokra tegyük azokat a feladatokat, amelyek a legnagyobb odafigyelést és kreativitást igénylik tőlünk. A többi időszakra tegyük azokat a feladatokat, amelyek könnyebbek, kevesebb figyelmet igényelnek pl. a papírok rendezését, levelek olvasását, megbeszéléseket (Kerner, 2012; Magyar, 2013).

Majd határozzuk meg a feladatok *ABCDE prioritásait*. A: meg kell csinálni, B: meg kellene csinálni, C: jó lenne megcsinálni, D: delegálható, E: elhagyható (Kerner, 2012).

Eisenhower hasonló felosztása szerint a feladatokat „*Fontos és Sürgős*” (FS), „*Fontos, de Nem Sürgős*” (FNS), „*Nem Fontos, de Sürgős*” (NFS), „*Nem Fontos és Nem is Sürgős*” (NFNS) feladatokra lehet osztani. Abból induljunk ki, hogy minden feladatot nem tudunk elvégezni! A Nem Fontos – Sürgős feladatok a delegálható tevékenységek. Nem Fontos – Nem Sürgős feladatok a hanyagolandó feladatok. Fontos – Nem Sürgős tevékenységek a stratégiai feladatok, amelyek fontosak, de most nem sürgősek. Viszont ne hanyagoljuk el ezeket a tevékenységeket sem, mert később átcsúszhatnak a Fontos – Sürgős kategóriába, mint pl. ha megromlik az egészségünk. Fontos – Sürgős feladatok azok a tevékenységek,

amelyeket legelőször el kell végeznünk. Törekedjünk arra, hogy ebben a kategóriában ne legyen sok feladat, és arra is, hogy legyen olyan időszak a hetünkben, amikor ez a kategória teljesen üres, pl. vasárnap.

A fenti kategorizálást lehet alkalmazni az e-maileknél is. Akik túl sok levelet kapnak egy nap, azok felcímkézhetik az e-maileket színes csillagokkal, mindegyik színnek más-más értelmet tulajdonítva. Vannak olyan e-mailküldők is, amelyek dobozolni is képesek a leveleket, így a fentihez hasonló kategóriákat hozhatunk létre (Kerner, 2012; Magyar, 2013).

„Az elefánt törvénye”

„Hogyan lehet megenni egy elefántot? Válasz: *Falatonként.*” Tűnjön bármilyen nagynak és megoldhatatlannak egy feladat, a „*falatonként stratégia*” mindig jó megoldás lehet. Osszuk fel apróbb lépésekre a megoldandó munkát, így áttekinthetőbb lesz és könnyebben kezelhető. Ha belevágtunk a feladatba, mindig csak a következő lépésre fókuszáljunk (Kerner, 2012; Magyar, 2013).

Az időrablók kiiktatása

A hatékony időgazdálkodást nagyban gátolják az ún. időrablók, mint például a tervezés nélküli cselekvés, a prioritások hiánya, a halogatás, a konformitás, az egyéb zavaró tényezők (kollégák, telefonok, munkahelyi konfliktusok), a papírmunka (adminisztráció), a közlekedés, a feledékenység, a csigatempó és a nemet mondás hiánya (Kerner, 2012; Magyar, 2013).

A tervezés és a prioritások felállításának jelentőségéről már korábban szó volt. A *halogatás* azonban a legveszélyesebb időrablók egyike, hiszen ilyenkor önmagukkal küzdünk, és önmagunk irracionális viselkedését kell legyőznünk. Ilyen esetben mindig jusson eszünkbe, hogy egy feladat elkezdésére soha nincs alkalmas idő. Nem kell félni a tévedéstől és nem kell a tökéletesre törekedni, csak egyszerűen vágjunk bele a munkába! Tűzzünk ki magunk elé egy határidőt, amikorra a feladattal végezni szeretnénk! Készítsünk ki minden szükséges eszközt előző nap, hogy másnap rögtön neki tudjunk állni a munkának. Szabaduljunk meg a kifogásoktól! (Kerner, 2012; Magyar, 2013)

Adminisztráció

Időnk nagy részét a papírmunka és az adminisztratív feladatok teszik ki. Ezen feladatok megkönnyítésére is van néhány jó tanács. Alapszabály, hogy egy dokumentummal mindig

csak egyszer foglalkozhatunk, a kezünkbe kerülő papírok rögtön kerüljenek a végleges helyükre! Ennek egy fontos eszköze a papírok rendszerezése irattartókba, iratpapucsekba. A kapott dokumentumokat különböző irattartókba rendezhetjük, amelyeket az alábbi címkékkel láthatunk el: I L D I, azaz *Intézkedést igénylő, Lefűzhető, Delegálható és Iktatható* (Kerner, 2012).

A *feledékenység* ellen a pontos rendszer kialakítása segíthet, így mindig tudjuk, hogy mit hol találunk, és azt sem fogjuk elfelejteni, mit kell tennünk. Minden ismétlődő tevékenységre érdemes valamilyen rendszert kialakítani. Kezdetben a szisztéma kialakítása sok munkával jár, de később megtérül a befektetett idő. Ilyen rendszerezők pl. az időtervezők (naptár, határidőnapló, elektronikus eszköz), dossziérendszer, családi költségvetés, internetes bank, bevásárló lista (Kerner, 2012; Magyar, 2013).

A „*csigatempó*” ellen segít, ha mindig keressük azokat a megoldásokat, amelyek megkönnyítik mindennapi tevékenységeinket, mint pl. az interneten keresztül történő fizetések (csoportos beszédés), neten keresztül történő vásárlás, olyan helyen intézzük a teendőinket, ahol egyszerre több dolgot is elvégezhetünk (pl. bevásárlóközpont), kerüljük a csúcsforgalmat és tevékenységeink előtt tájékozódjunk az internetről (pl. helyszínekről, nyitvatartási időről) (Kerner, 2012; Magyar, 2013).

Nemet mondás

Sok ember nehezen tud nemet mondani egy rá osztott feladatra. Sokan gondolják úgy, ha nemet mondanak önzőek, vagy engedetlenek, esetleg a nemmel megbántanak másokat. A nemet mondás gyakran büntudatot okoz, valamint túl végleges kijelentésnek tűnik, és sokan félnek felégetni maguk mögött hidat (Kerner, 2012; Magyar, 2013)

De mégis, hogyan mondjunk nemet? Mindenekelőtt udvariasan és barátságosan. Nem kell mindig indokolni a nemet mondás okát, ha mégis indokolunk, akkor az igazat mondjuk el, ne magyarázkodjunk. Esetleg ajánljunk más megoldást, ha tudunk. Ne kérjünk bocsánatot! Csak akkor mondjuk, hogy sajnáljuk, ha tényleg sajnáljuk! Mondjuk ki hallhatóan a NEM-et! Ne hazudjunk, ne „pattintsuk le” a felkérőt! Vállaljuk döntésünket! Méltányoljuk a kérését! „*Örülök, hogy hozzám fordultál, de most nem tudom a feladatot elvégezni.*” Mondjunk nemet mielőbb, ne halogassuk! A személyt fogadjuk el, a tartalmat utasítsuk el! A tetteinkkel és a hangunkkal is mondjunk nemet! (Kerner, 2012; Magyar, 2013)

A fenti fejezetben néhány olyan ötletet olvashattunk, amelyek az időnk hatékony beosztásához járulnak hozzá. Megnéztük, hogy mik lehetnek annak az okai, hogy ha valaki úgy érzi, hogy semmire nincs ideje. Valamint láttunk néhány olyan technikát, amelyek használatával hatékony lehet az időmenedzsmentünk.

A fejezet önálló feldolgozását segítő kérdések

- 1.) Milyen technikával tudunk prioritásokat felállítani napi tevékenységeink között?
- 2.) Hogyan tudunk nemet mondani?

Irodalomjegyzék

- Benkő Zsuzsanna (2016): Életmód-szociológiai elméletek és magyar életmódtörténet. In: Tarkó Klára és Benkő Zsuzsanna (szerk.): "Az egészség nem egyetlen tett, hanem szokásaink összessége": Szemelvények egy multidiszciplináris egészségfejlesztő műhely munkáiból. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged. 53.-65.
- Kerner Tibor (2012): *Az Idő Urai*. https://kupdf.com/download/az-id-337-urai-2012-bor-iacute-t-oacute-val_58ae12c76454a7fc32b1e962_pdf (Letöltés dátuma: 2018. 05. 28.)
- Lippai László (2018): A testmozgást, mint egészségmagatartást befolyásoló pszichológiai változók. In: Lippai László (2018, szerk.): *Testmozgás, aktív szabadidő-eltöltés és a holisztikus egészség*. SZTE JGYPK Alkalmazott Egészségtudományi és Egészségfejlesztési Intézet, Szeged. 22-29.
- Nádudvari Gabriella (2018): A szabadidő fogalma, jellemzői, a fizikálisan is aktív szabadidő-eltöltés. In: Lippai László (2018, szerk.): *Testmozgás, aktív szabadidő-eltöltés és a holisztikus egészség*. SZTE JGYPK Alkalmazott Egészségtudományi és Egészségfejlesztési Intézet, Szeged. 60-66.
- Magyar Kitti (2013): *Hatékony Időgazdálkodás*. Vision and Shine, Budapest.
- Pálmai Judit, Tarkó Klára, Lippai László és Benkő Zsuzsanna (2013): Szabadidő és egészség - egy tehetségkutató műhelymunka tapasztalata. *Magyar Sporttudományi Szemle* 14:(2) 45.
- Takács Péter (2009): *Menedzserkalauz 2*. Új Mani-Fest Kiadó Bt., Budapest.

**XIV. HALLGATÓI KORTÁRSCSOPORT FOGLALKOZÁSOK
CSOPORTFOLYAMATAINAK KEZELÉSÉHEZ KAPCSOLÓDÓ
MÓDSZERTANI ISMERETEK**

Lippai László

Az egészségnevelő kortárcsoport foglalkozások hatékony és biztonságos levezetését szolgáló csoportvezetői kommunikáció jellemzői

A fejezet a hallgatói kortárcsoportok keretében megvalósuló testmozgásfókuszú egészségnevelést segítő csoportvezetői kommunikáció összetevőit és jelentőségét elemzi. A fejezet témáinak részben önálló hallgatói munkát igénylő, részben szemináriumi feladatok segítségével történő feldolgozása hozzájárul ahhoz, hogy a két féléves kurzus végére a hallgató:

[TUDÁS]

- értse az egészségfejlesztés koncepcióját és behatóan ismerje az egészség holisztikus és szalutogenetikus megközelítését, valamint azonosítsa az egészségnevelés helyét, szerepét az egészségfejlesztésben és az egészséges életmód kialakításában
- átfogó ismeretekkel rendelkezzen az egészségfejlesztők feladatairól, azonosítsa az egyetemi kortárs csoportvezetők feladatait a testmozgásfókuszú egészségnevelés vonatkozásában

[KÉPESSÉG]

- képes legyen hiteles és meggyőző csoportos tájékoztatót tartani az egészség, mint erőforrás értékéről, az egészségfejlesztés koncepciójáról, valamint az egészséges életmód jelentőségéről
- képes legyen csoportvita beindítására alkalmas, szakszerű kérdéseket felvetni az egészség, egészségfejlesztés, és az egészségfejlesztő céllal végzett testmozgás vonatkozásában

[ATTITÚD]

- a kortárcsoportban végzett egészségnevelő munkája közben elkötelezett legyen az egészség értékének képviselője iránt,

[AUTONÓMIA ÉS FELELŐSSÉG]

- készen álljon arra, hogy a hallgatói öntevékeny csoportok egyes foglalkozásait oktatói szupervízió mellett előkészítse, önállóan megvalósítsa, majd oktatói segítségével kiértékelje és tovább folytassa a következő foglalkozás előkészítését

Az egészségnevelő céllal létrejött öntevékeny kortárs csoport elsősorban a tagok életmódjának változtatása, kiemelten a fizikális aktivitással összefüggő új szokásainak kialakítása érdekében jön létre. Az öntevékeny csoport működése tehát a tagok viselkedésváltozására fókuszál (vö. *Lippai, 2018*) elsősorban, és az a célja, hogy ez a viselkedésváltozás – minél tartósabb szokás formájában – szerves részévé váljon a tagok életmódjának.

Ebben a viselkedésváltozásban a csoporttagok teljes személyükben érintettek. Az új szokások kialakulása során nemcsak a viselkedés változik meg, hanem ezzel kapcsolatban olyan tartalmi kérdések is felmerülhetnek, amelyek megválaszolása az egyén tudásának bővülését hozza magával. Ezzel párhuzamosan a csoporttagokban olyan kételyek merülhetnek fel, melyeket érzelmi világukba is integrálniuk kell, de azt is el kell sajátítaniuk, hogy a sikereiket hogyan fordítsák hasznukra (*Lippai, 2018*). A szokások változása, a tudás bővülése és az érzelmek feldolgozása révén, a tagok személyisége is jelentős fejlődésen mehet keresztül. Ezért a hallgatói kortárs csoportban zajló egészségnevelés, bár kimondottan viselkedésváltozási fókuszú, mindenképpen olyan csoportléggörben kell, hogy megvalósuljon, amely a csoporttagok számára érzelmileg biztonságos, gondolataik és tapasztalataik feldolgozását támogató társas közeget biztosít.

E támogató társas közeg kialakítása és fenntartása a kortárs csoport vezetője részéről folyamatos és tudatos kommunikációt igényel. A csoportvezető szempontjából, az öntevékeny kortárs csoport foglalkozások vezetése során számos emberi érték és norma hiteles és tudatos, készségszinten megvalósuló képviselőre, közvetítésére van szükség. Az egészségnevelő és személyiségfejlesztő pedagógiai csoportmunka elméletéből és gyakorlatából a hatékony és biztonságos csoportmunkát elősegítő csoportvezetői kommunikáció sajátosságai jól azonosíthatóak, és a fejezet további részében e kommunikációs sajátosságok rendszerezését mutatjuk be. Szükséges azonban hangsúlyozni, hogy e sajátosságok ismerete önmagában még nem elegendő ahhoz, hogy egy kortárs csoportvezető ezeket a kommunikációs elveket készségszinten is alkalmazni tudja egy-egy csoportfoglalkozás alkalmával. Erre a feladatra sajátélményű kiképző csoportok keretében, szakemberek segítségével lehet csak felkészíteni a leendő csoportvezetőket.

A testmozgásfókuszú egészségnevelést segítő csoportvezetői kommunikáció sajátosságai

A fizikálisan aktívabb életmód iránti elkötelezettség kialakítása, a kapcsolódó személyes döntések meghozatalának támogatása és a szokásváltozáshoz szükséges motiváció fenntartása szempontjából a kortárs csoportban zajló testmozgásfókuszú egészségnevelésnek megkerülhetetlenül vannak önismereti vonatkozásai is. Annak érdekében, hogy a hallgatói kortárs csoport ebből a szempontból is biztonságos közeg legyen a résztvevők számára, érdemes a lelki egészségfejlesztés céljából létrejött egészségnevelési csoportok módszertanának, kommunikációs sajátosságainak főbb elemeit is megismerni.

A lelki egészségfejlesztő csoportmunka sajátos közegben zajlik. A résztvevők társas valóságának modellálásából építkeznek, ezért mélyebb, gazdagabb rátekintést tud biztosítani a mindennapi élet eseményeire, másrészt viszont a csoportmunka „olyan, mint...” jellegű közege a hétköznapi életet önmagától még nem változtatja meg. A lelki egészségfejlesztő csoportmunka tehát akkor zajlik a leghatékonyabban, ha *kötetlen, játékos légkörben* valósul meg (Bagdy és Telkes, 2002). A kortárs öntevékeny csoport olyan tanulási terepként funkcionál, ahol a résztvevők biztonságos környezetben próbálhatják ki magukat, őszintén megvitathatják az őket foglalkoztató kérdéseket, és játékos formában.

A *játékosság* mellett van néhány olyan kommunikációs sajátosság, amelyekre érdemes törekedni a csoportban végzett testmozgásfókuszú egészségnevelés közben. Az első sajátosság *a személyes, egyes szám első személyben megfogalmazott vélemények, kijelentések megfogalmazására való törekvés* (Varga, Gönczi és Pintér, 1994). Előre vivőbbek a viták, hatékonyabb a tapasztalatok megbeszélése, ha saját élmények, gondolatok, vélemények megfogalmazására kerül sor. Ez nem könnyű feladat, hiszen a hétköznapi kommunikációjában sokszor nem ez a jellemző.

Fontos szempont *a konkrétumokban való megnyilvánulásokra való törekvés*. Fontos, hogy a testmozgásfókuszú egészségneveléssel kapcsolatos csoportmunka során elhangozzék az is, hogy kivel mi történt, és azt hogyan élte át. Érdemes megelőzni, hogy rögtön a következtetéseket vitassa meg a csoport. Először érdemes időt szánni a történetek és élmények megismerésére, mégpedig annak a csoporttagnak a szemszögéből, akivel azok megtörténtek, majd ezután rátérni arra, hogy ezek alapján milyen rövid, közép- és hosszútávú

következtések, általánosítások szűrhetőek le (*Bagdy és Telkes, 2002; Varga, Gönczi és Pintér, 1994*).

Lényeges azonban, hogy a személyességre törekvés és a konkrétumokban való megnyilvánulások esetében is legyünk tekintettel arra, hogy a nyíltságra és az önkifejezésre való igény minden csoporttag esetében eltérő mértékű (*Bagdy és Telkes, 2002*). Az egészségnevelő csoportmunka során is fontos *mások tisztelete*, nemcsak a kortárs csoportvezető és a csoporttagok relációjában, hanem a csoporttagok egymással való kommunikációja során is. Mások tisztelete leginkább abban tud megnyilvánulni, ha elfogadjuk, hogy mindenki másként érez azzal kapcsolatban, hogy számára milyen mértékű önfeltárás engedhető meg (*Varga, Gönczi és Pintér, 1994*).

A hallgatói kortárscsoport munka keretében a csoportvezetőnek is törekednie kell az *empátiás viszonyulásra* a csoporttagok irányába (*Varga, Gönczi és Pintér, 1994*), ezzel mutatva mintát arra, hogy a csoporttagok egymás között is miként tudják empátiás, beleérző – megértő attitűddel egymás életmódváltozását segíteni. A testmozgásfókuszú egészségnevelés vonatkozásában az empátiás megértést elősegítő *aktív-értő figyelem* gyakori alkalmazásának van elsősorban jelentősége.

Az aktív-értő figyelem koncepciója a közvetlen emberi kommunikáció csapdáit taglaló hamburgi kommunikációs modellből származtatható (*Schulz von Thun, 2012*). Mielőtt azonban e modell részletesebb kifejtésére rátérnénk, érdemes pár olyan kommunikációelméleti alapfogalmat is felelevenítenünk, amelyekre ráépül Schulz von Thun (2012) koncepciója.

Kommunikációnak tekinthető minden olyan folyamat, amelyben információ továbbítása történik (*Buda, 2003*). Ez akár fizikai, technikai, társadalmi vagy jelenségszinten is történhet, ezért a fejezet során, amikor a kommunikáció kifejezést alkalmazzuk, akkor azon a közvetlen emberi kommunikációs helyzeteket fogjuk érteni, amely alapesetben két ember közti olyan kommunikatív folyamat, amelyben minden érzékszervük részt vesz (*Tarkó és Benkő, 2009*).

A kommunikációs csatorna kifejezés az emberi viselkedés minden olyan elemét magában foglalja, amely kizárólagosan vagy elsődlegesen a kommunikáció célját szolgálja. Az emberi kommunikáció több csatornán zajlik. A kommunikációs csatornákat a kommunikációs folyamat taxonómiai megközelítése alapján verbális csatornára, és nem verbális csatornákra bontjuk (*Tarkó és Benkő, 2009*).

A *verbális csatorna* az emberi kommunikáció legspecifikusabb csatornája. Önmagában is csaknem mindenféle információ továbbítására alkalmas. A verbális csatorna kódrendszere a nyelv, amely beszélt nyelv formájában jelenik meg a közvetlen emberi kommunikációs helyzetben (Buda, 2003).

A beszélt nyelven kívül az emberi viselkedés minden más eleme, amely kizárólagosan vagy elsődlegesen a kommunikáció célját szolgálja, a *nem verbális csatornákhöz* sorolandó. Ide tartozik a mimikai kommunikáció, a tekintet révén történő kommunikáció, a vokális kommunikáció⁴, és a mozgásos kommunikációs csatornák. Ez utóbbiak közé tartoznak a gesztusok, a poszturális kommunikáció (testtartás) és a proxemikával történő kommunikáció (térközsabályozás). A közvetlen emberi kommunikációban minden kommunikációs csatorna részt vesz (Buda, 2003). A közvetett interperszonális kommunikáció jellemzője az, hogy valamelyik csatorna működése fel van függesztve (Tarkó és Benkő, 2009).

A *metakommunikáció* elsődlegesen *viszonyjelző kommunikációnak* tekinthető. A közvetlen emberi kommunikáció folyamatában az információközlő („beszélő”) érzelmi viszonyulása a közlést befogadó („hallgató”) félhez éppúgy megjelenik, mint a kommunikációs üzenet tartalmához, a kommunikációs folyamat kontextusához és a közlés jellegéhez való érzelmi viszonyulás. Lényeges kiemelni, hogy metakommunikatív üzeneteket a verbális csatorna közvetítésével is kaphatunk, de hitelesebbnek és őszintébbnek értékeljük a nem verbális csatornákon közvetített metakommunikatív üzeneteket. Erre utal az is, hogy ellentmondó verbális és nem verbális üzenetek esetében leginkább a nem verbális csatornákon érkező üzenetekre hagyatkozunk (Buda, 2003).

A hamburgi kommunikációs modell szintetizáltan kezeli a verbális, nem verbális és metakommunikációs elemeket, és azt hangsúlyozza, hogy a személyközi, közvetlen emberi kommunikáció folyamatában egyszerre négy aspektusban zajlik az információcsere. Ez szimbolikusan úgy is szemléltethető, hogy a kommunikációs folyamatban hallgatóként egyszerre „négy füllel” figyelünk a kommunikációs partnerre⁵ (Schulz von Thun, 2012).

A *tartalomra érzékeny fül* (1) a személyközi kommunikáció tárgyi-tartalmi aspektusát foglalja magában. A tényszerű, tárgyyszerű információk vonatkozásában a hangsúly a világos és egyértelmű közlésen, vagy annak esetleges hiányán van (Schulz von Thun, 2012).

⁴ A beszéd a beszélt nyelvből és a vokális kommunikációból tevődik össze. A vokális kommunikáció fontosabb összetevői: a szótagok vagy szavak hangsúlyozása, a mondat dallamváltozása, a szavak és mondatok közötti szünet.

⁵ A „négyfűlű hallgató” azért is szimbolikus, mert a kommunikáció minden érzékszervünkön keresztül zajlik, a hamburgi kommunikációs modell hatóköre nem szűkíthető le csak az akusztikus jelzésekre.

A *kapcsolatra, viszonyokra érzékeny fül* (2) a személyközi kommunikáció kapcsolati aspektusát jeleníti meg. A kommunikációs folyamat során nemcsak tényyszerű, tárgyyszerű információk hangzanak el, hanem azt is kifejezik, hogy egymáshoz, a témához vagy a kommunikációs helyzethez miként viszonyulnak. Továbbá, ehhez az aspektushoz sorolhatjuk a kommunikációs folyamat, tágabb értelemben véve pedig az emberi kapcsolat szabályozására szolgáló jelzéseket is (Schulz von Thun, 2012).

Az *önkifejezésre érzékeny fül* (3) arra utal, hogy a személyközi kommunikáció egyben önkifejezési folyamat is. Ez a folyamat részben énképünk megjelenítését, annak személyességét és hitelességét foglalja magában, de az is ide tartozik, hogy mennyire vagyunk képesek szabályozni azt, hogy mennyit mutatunk meg magunkból (Schulz von Thun, 2012).

A *felszólításra érzékeny fül* (4) a személyközi kommunikáció befolyásoló vonatkozását szimbolizálja. A kommunikációs folyamat szükségszerű eleme, hogy – akár tudatos, akár tudattalan módon – valamilyen hatást szeretnénk gyakorolni a kommunikációs partnerre. Ez az aspektus nemcsak a meggyőző vagy manipulatív megnyilvánulásokat foglalja magában, de a fejlesztő, nevelő hatás elérése érdekében küldött kommunikációs jelzések is ide sorolhatóak (Schulz von Thun, 2012).

Az *aktív-értő figyelem* módszerének alkalmazása során „mind a négy fülünk” használatára törekszünk. Ebben az esetben a kommunikációs folyamat során mind az információközlő fél, vagyis a „beszélő”, mind pedig az információt befogadó fél, vagyis a „hallgató”, együttes erővel arra törekszik, hogy konkrét és egyértelmű jelzések és visszajelzések segítségével tudatosabbá és világosabbá tegyék, hogy a kommunikáció fenti négy aspektusában mi történik köztük. A „hallgató” tehát nemcsak hallgat, hanem tisztáz, pontosít, összefoglal, megismétel olyan információkat, amelyeket a beszélő megosztott a kommunikációs folyamat során, és ebben a fázisban még nem törekszik saját kommunikációs üzenet közvetítésére (Schulz von Thun, 2012).

Csoporthelyzetben ez az amúgy sem egyszerű folyamat tovább bonyolódik. Ezért van jelentősége annak, hogy csoportos megbeszélések során mindig egyvalaki legyen „beszélő”, tehát információközlő pozícióban, és a csoportvezető aktívan tegyen is azért, hogy a többi csoporttag az információt befogadó, tehát a „hallgató” pozíciót vegye fel.

Tovább folytatva a hallgatói kortárscsoportban zajló, testmozgásfókuszú egészségnevelést segítő csoportlégkör kialakításának taglalását, végezetül az *elfogadó*,

támogató személyközi attitűd fontosságát emeljük ki. E személyközi viszonyulás elméleti alapját Carl Rogers *feltétel nélküli pozitív elfogadás* koncepciója képezi (Rogers, 2010). Rogers a pszichológiai tanácsadás közben szerzett tapasztalatainak tudományos feldolgozása során fogalmazta meg azt a felismerést, hogy az emberi kapcsolatokban a valódi támogatást csak egy speciális viszonyulási forma tudja csak biztosítani. Ennek lényege, hogy a másik emberrel való kapcsolatunk során arra törekszünk, hogy annak egyéniségét, belső mivoltát – mindenféle el- vagy megítélést tartalmazó értékelés nélkül – úgy fogadjuk el értékesnek, amilyen az adott személy. Maga Rogers is elismeri, hogy ezt nagyon könnyű elvként kijelenteni, de a mindennapi életben (például egy párkapcsolatban vagy gyermeknevelés során) és a szakmai helyzetekben (például vezetőként, pedagógusként vagy tanácsadóként) ezt a viszonyulást hitelesen megvalósítani egyáltalán nem egyszerű feladat (Rogers, 2010).

Rogers a feltétel nélküli pozitív elfogadást élesen megkülönbözteti a *feltételhez kötött* pozitív elfogadástól. Ebben az esetben a másik ember *személyének* értékelése attól függ, hogy bizonyos érték- vagy teljesítménykritériumoknak megfelel-e a *viselkedése*. Ezt közvetítik az „Akkor szeretlek, ha ...” értelmű kijelentések. A másik megnyilvánulási formája a feltételhez kötött pozitív elfogadásnak, ha a tevékenység értékelésével egyúttal magát a személyt is minősítjük. Az „Ügyes vagy”, „Suta vagy” jellegű minősítések esetében az történik, hogy valamilyen konkrét viselkedéses megnyilvánulásra, teljesítményre vonatkozó értékelés a másik fél személyiségének általános megítélésévé alakul át, tévesen (Rogers, 2010). Ebben az esetben nem az a probléma, hogy a másik személy viselkedését minősítjük, hanem az, hogy ezen keresztül a személyét. A feltételhez kötött pozitív elfogadás esetében, a pozitívnak látszó minősítésben benne van az a fenyegetés, hogy ha legközelebb nem „teljesít” a másik fél, akkor bizony a szeretet, a pozitív kapcsolati reláció elveszíthető. Az „Ügyes vagy” minősítést nagyon könnyen érthetjük úgy is, hogy: amíg „Ügyes vagy”, addig szerethető vagy, de ha egyszer nem leszel „ügyes”, akkor viszont már nem. A negatív minősítés veszélye pedig az, hogy a fejlődés, a változás lehetőségét veszi el a másik féltől. Aki egyszer „Suta”, az magáról is nehezebben hiszi el, hogy holnap akár már „ügyes” is lehetne.

A feltétel nélküli pozitív elfogadás esetében a fenti – elakadásokat és szenvedést okozó – minősítések elkerülésére törekszünk. Rogers ajánlása ebben az esetben az, hogy érdemes tudatosan arra törekednünk, hogy a személy elfogadását és az aktuális viselkedésének minősítését nyíltan, tudatosan és mindkét fél számára egyértelműen különböztessük meg. Mechanisztikusan megközelítve, ez akár azt is jelentheti, hogy az „ügyes vagy” jellegű mondatok helyett olyan visszajelzések megfogalmazására törekszünk,

amelyből kiderül az, hogy „ezt ... (ami itt egy konkrét viselkedésforma megnevezését fogja jelenteni) ... ügyesen csináltad” (Carver és Scheier, 2006).

Rogers ennek a mechanisztikus megközelítésnek kevesebb jelentőséget tulajdonított. Fontosabbnak tartotta, hogy metakommunikatív szinten valósuljon meg a feltétel nélküli pozitív elfogadás, ami nem merülhet ki nyelvi formulák gépies alkalmazásában. Alapját a másik fél személyének hiteles elfogadása és tisztelete képezi, amely egyúttal a másik fél viselkedésére és teljesítményére vonatkozó egyértelmű visszajelzéseket is tartalmazhat (Rogers, 2010).

Erre a viszonyulásra nemcsak a csoportvezető-csoporttag relációban van szükség, hanem a csoportvezetőnek arra is hangsúlyt kell helyeznie, hogy a csoporttagok egymás közötti viszonyaiban is ezt a viszonyulási módot erősítse.

A fejezet önálló feldolgozását segítő kérdések

- 1) A támogató csoportlétkör kialakulása érdekében milyen kommunikációs sajátosságok betartása szükséges a hallgatói kortárscsoportok vezetése során?
- 2) Elemezze a metakommunikáció jelentőségét és sajátosságait!
- 3) Mutassa be a hamburgi kommunikációs modell főbb elemeit!

Irodalomjegyzék

- Bagdy Emőke és Telkes József (2002): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Buda Béla (2003): *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Animula, Budapest.
- Tarkó Klára és Benkő Zsuzsanna (2009): Társadalmi és médiahatások. In: Benkő Zsuzsanna (2009, szerk.): *Egészségfejlesztés. Módszertani kézikönyv*. Mozaik Kiadó, Szeged. 177-190.
- Carver, C. S. és Scheier, M. F. (2006): *Személyiségpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Lippai László (2018): A fizikális aktivitást elősegítő szokások kialakításának transzteoretikus megközelítése. In: Lippai László (2018, szerk.): *Testmozgásfókuszú egészségnevelést megvalósító kortárscsoportok kialakításának módszertani ismeretei*. Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Alkalmazott Egészségtudományi és Egészségfejlesztési Intézet, Szeged. 42-50.
- Rogers, C. R. (2010): *Valakivé válni: a személyiség születése*. Edge 2000, Budapest.
- Schulz von Thun, F. (2012): *A kommunikáció zavarai és feloldásuk: általános kommunikációpszichológia*. Háttér Kiadó, Budapest.
- Varga Irén, Gönczi Károly és Pintér István (1994): *Én-tér-kép: önismereti játékok gyűjteménye*. Karcagi Nyomda, Karcag.

Tóth Erika

Problémás csoporthelyzetek felismerése és kezelési lehetőségei

A fejezet a kortárs csoportok vezetésének problémás helyzeteit tárja fel, különös tekintettel a csoportfejlődés szakaszaira, az azokban megjelenő vezetői szerepekre, választható feladatokra fókuszál. A fejezet témáit a hallgatók részben önállóan, részben szemináriumi feladatok segítségével dolgozzák fel, melynek eredményeként a két féléves kurzus végére a hallgató:

[TUDÁS]

- értse az egészségfejlesztés koncepcióját és behatóan ismerje az egészség holisztikus és szalutogenetikus megközelítését, valamint azonosítsa az egészségnevelés helyét, szerepét az egészségfejlesztésben és az egészséges életmód kialakításában
- átfogó ismeretekkel rendelkezzen az egészségfejlesztők feladatairól, azonosítsa az egyetemi kortárs csoportvezetők feladatait a testmozgásfókuszú egészségnevelés vonatkozásában

[KÉPESSÉG]

- képes legyen hiteles és meggyőző csoportos tájékoztatót tartani az egészség, mint erőforrás értékéről, az egészségfejlesztés koncepciójáról, valamint az egészséges életmód jelentőségéről
- képes legyen csoportvita beindítására alkalmas, szakszerű kérdéseket felvetni az egészség, egészségfejlesztés, és az egészségfejlesztő céllal végzett testmozgás vonatkozásában

[ATTITÚD]

- a kortárscsoportban végzett egészségnevelő munkája közben elkötelezett legyen az egészség értékének képviselője iránt,

[AUTONÓMIA ÉS FELELŐSSÉG]

- készen álljon arra, hogy a hallgatói öntevékeny csoportok egyes foglalkozásait oktatói szupervízió mellett előkészítse, önállóan megvalósítsa, majd oktatói segítségével kiértékeli és tovább folytassa a következő foglalkozás előkészítését

E fejezet szorosan összefügg a jegyzetsorozatunk III. kötetében található, a csoportfejlődés szakaszait taglaló és bemutató fejezettel⁶, hiszen a csoportfejlődés szakaszainak ismerete szükséges annak eldöntéséhez, hogy mi is számít problémás csoportfolyamatnak. Tágabb értelemben bármilyen történés is jön létre a csoporton belül természetes, értéksemleges jelenségnek tekintendő, amely vagy a keretből, vagy a vezetési stílusból, vagy a csoporttagok aktuális állapotából adódik. A problémásság kérdése olyan tekintetben merülhet fel, hogy az elején meghatározott vagy közben kimondhatatlanul körvonalazott csoportcél felé visz-e vagy attól eltéríti a csoportot. Amennyiben a csoportvezető a csoport keletkezésének kezdeti szakaszában kellően tájékoztatta a csoporttagokat arról, hogy mire számíthatnak a közös munka során, abban az esetben a csoporttagok tudják, mire számíthatnak. Ez nagymértékben könnyíti a kortárs csoportvezető feladatát, még akkor is, ha valamilyen szempontból különös helyzet adódik a csoportban (Goda, 2006).

A kezdetekben világosan, jól körülrajzoltan felállított keretek és szabályok lehetővé teszik a csoporttagok számára önmaguk szabad és nyílt megfogalmazását. A csoporttagok szabad kapcsolódását lehetővé tevő kommunikációs háló révén gyorsan terjed az információ a csoporttagok között, képesek egymás támogatására és a hatékony konfliktusmegoldásra (Rudas, 2004). A problémák egyrészt a szabad interakciót lehetővé tevő kommunikációs hálónak az átalakulásából, változásából fakadhatnak. Nem tudnak a tagok egyenlően kapcsolódni egymáshoz, egyes tagok túl sok figyelmet ragadnak magukhoz, mások emiatt elnyomottnak érezhetik magukat. A közös döntésekben való részvétel, és részvételi szándék torzulhat, mely végső soron egyes tagok lemorzsolódásához, a pozitív involválódás csökkenéséhez vezethet (Rudas, 2004).

Problémás lehet, ha a csoportvezető nem ismeri elég jól a csoporton belül természetesen kialakuló lehetséges szerepeket, és saját személyes szimpátiája, vagy antipátiája mentén vezeti, hagyja szóhoz jutni az egyes csoporttagokat (Smith és Mackie, 2002). Természetes jelenség, hogy vannak kortársak és csoporttársak, akik személyiségükből, megnyilvánulásaikból fakadóan a vezetőt jobban megérintik, könnyebb a velük való kommunikáció. Sokszor azonban a tartós, állandósuló szerepek lassíthatják a csoport fejlődését, visszatartják a változásoktól (Smith és Mackie, 2002). Végső soron a csoport típusának is sajátja, esetünkben az öntevékeny csoportnak, az, hogy a csoport osztozik egy

⁶ Tóth Erika (2018): A csoportfejlődés és a csoportdinamika jelentősége a hallgatói kortárscsoportok keretében zajló egészségnevelésben. In: Lippai László (2018, szerk.): *Testmozgásfókuszú egészségnevelést megvalósító kortárscsoportok kialakításának módszertani ismeretei*. SZTE JGYPK Alkalmazott Egészségtudományi és Egészségfejlesztési Intézet, Szeged. 27-33.

mindent áthidaló közös célban, vagyis abban, hogy az egyének magukhoz képest fejlődni tudjanak, megtalálják erőforrásaikat, bizonyos készségeik fejlődhessenek, és hatékonyabban legyenek önmaguk képviselői.

Ezekén túl a szereprugalmasságuk fejlődésére is nagy hangsúlyt kell, hogy fektessünk (Smith és Mackie, 2002). A szereprugalmasság fogalmán azt értjük, hogy különböző helyzetek közt gyorsan váltva, a helyzetnek megfelelő konfliktuskezelő helyzetben tudjanak helyezkedni s a megoldás felé lépéseket tenni. Amennyiben valaki egy másik csoportban már begyakorolt jelenlétet próbál egy alakuló, formálódó csoportban megjeleníteni, sokszor ütközhet ellenállásba, vagy éppen egy rivalizáló párharcba ugyanazon csoporton belüli szerepvállalásért. Sokszor mindez nem is tudatosodik a csoporttagok fejében, inkább a csoportvezető feladata az, hogy mindezt be- és átlássa és hatékony intervenciós lépéseket hajtson végre, amennyiben azt szükségesnek látja. Ezek a vezetői eszközök sokszor nem látványosan működnek, és a nem rutinos csoporttag számára nem is tetten érhető intervenciók (Smith és Mackie, 2002).

E ponton érdemes újra áttekinteni a csoportfejlődés szakaszait. A csoportfejlődés szakaszain belül az első az *alakulás* szakasza, ahol a résztvevőket nagyfokú bizonytalanság jellemzi, ugyanakkor keresik a kapcsolódási lehetőségeket egymáshoz és a csoportvezetőhöz is, nyitottak és kapcsolatkészek. A következő szakasz a *viharzás* szakasza, amelyben csoportvezetőként érdemes olyan feladatokat, játékokat választani, amiben a csoport célja elérése érdekében létrejöhet a szerződés, kialakulnak a csoport működését segítő szerepek. A viharzás szakaszának lezárulása után következik a *normaalakulás* szakasza, ahol létrejönnek azok a szabályok, normák, amelyek mentén a csoport éli életét, egymás mentén alakulnak a szerepek, egymást kiegészítve (Smith és Mackie, 2002).

Amennyiben ez a szakasz is megvalósul, jöhet el a *működés* szakasza, ahol a csoport funkcionálása már jóval kevesebb csoportvezetői jelenlétet igényel, működése önálló, saját céljai s normái által irányított, autonóm. A csoporttagok harmonikus együttműködésre képesek, kapcsolódnak egymáshoz, különösebb külső erőfeszítés és beavatkozás nélkül megvalósul a cél elérése, a munka hatékonyan működik: „a csoportvezető hátradőlhet”, a csoport dolgozik, halad. Következő fontos intervenciós akcióra részéről akkor lesz szükség, amikor a csoport fejlődésének utolsó, lezáró szakaszába kerül, ahol megtörténik az addigi tapasztalatok és élmények lezárása és értékelése. A csoport szimbolikusan, vagy ténylegesen felbomlik, vagy újraszerveződik egy újabb közös cél elérése érdekében (Smith és Mackie, 2002).

E fenti forgatókönyvre érdemes úgy tekinteni, mint egy ideális útra, nem feltétlenül optimálisra. A csoport fejlődése, a közben őt ért hatások megkívánják olykor, hogy a csoport egy korábbi fejlődési szakaszba visszalépjen, újraformálódjon. A szerepek újrakonstruálódhatnak, a csoport a viharzás szakaszába léphet vissza, vagy a csoportvezető által megfogalmazott új célok mentén jön létre újabb normaképzés, vagy performáció. A szakaszok egymásutánisága tehát nem mindig ugyanaz: akár egy napon, egy hosszabb alkalmon belül is lehet, hogy lejátszódik egy egész csoportfejlődési ív, fenti forgatókönyv. A csoportvezető tapasztalata és tudatos rálátása, vagy esetvezetésekből származó visszajelzések alapján mondható, hogy növekedik az egyes szakaszok közötti tájékozódás képessége (Rudas, 2004).

Az ebben való tájékozódás fontos vezetői ismereteket kíván. Nemcsak a csoport fejlődésében érintett szakaszok taglalására és felismerésére vonatkozik a megkívánt tájékozottság, hanem önismeretileg is képesnek kell a csoport vezetőjének lennie arra, hogy tudja követni mi történik intra- és interperszonálisan. Egy sajátos, kétszintű gondolkodás szükséges ehhez, ami arra vonatkozik, hogy ő maga a feladatok tervezésében, önmagában, a felmerülő utak és megoldások között hol tart, illetve az, hogy a kiadott instrukciói éppen hova vezetik a csoportot. Mennyire segíti a csoportot abban, hogy megélje az aktuális szakaszt, és ha megért arra a csoport, akkor milyen jellegű feladattal, játékkal, visszajelzéssel vihető tovább a következő szakaszba (Rudas, 2004).

A csoporton belüli feszültségekkel való munka annak is függvénye, hogy a csoportfejlődés mely szakaszában keletkezik. A kezdeti, alakulás szakaszban természetes a keretek bizonytalansága, az önfeltárás módjainak kezdeti tisztázatlansága miatti feszültség. Ennek kezelésében a csoportvezetőnek jelentős felelőssége van. Amennyiben a keretek tisztázottak, valamennyi csoporttag számára világos, hogy érintkezhetnek egymással az énközlések használatával, további felesleges feszültségektől mentesülhet mind a csoport, mind a vezető (Rudas, 2004). Kellő figyelmet fordítva a kohézió megteremtésére, kiküszöbölhetők további súrlódások. Bizonyos esetekben passzivitás tapasztalható a csoporton belül. Ennek lehetséges oka a nem kellő alapossggal és pontossággal kiadott instrukció is lehet, ami a csoportvezető fokozott felkészültségén, és a tervezés átgondoltságán érdemes alapuljon. Minden játékot, feladatot, a csoport működésének és a kohézió megteremtésének és fenntartásának fényében tervezünk, iktatunk be vagy módosítunk. A csoportvezető állandó, a csoportdinamikára és a csoporton belüli témák iránti érzékenységgel vezeti a csoportot (Rudas, 2004; Erdei és Lippai, 2009).

Alábbiakban néhány jellegzetes csoportjelenséget mutatunk be, amelyek kezelése iránti igény felmerülhet a csoport harmonikus működése érdekében. Az egyik ilyen jellegzetes jelenség lehet a *passzivitás*. Amennyiben azt tapasztalja a csoportvezető, hogy a csoport a kiadott instrukció ellenére tétova, nem kérdez, a visszajelző körök felszínese, nem akad önként jelentkező egy új helyzet megformálására, a csoportvezető könnyedén érezheti magát forró székben a vezetés során (Rudas, 2004; Goda, 2006). A kívánt cél elérése nehezített, a közlések szűkösek. Olyan, mintha valami láthatatlan lepel húzódná a csoportvezető és a csoport közé. Ennek észlelése és tudatosítása a csoportvezető részéről fontos és döntő lépés a kezelésben, hogy ne személyes bevonódásának, esetleg bizonyos csoporttagok felé kialakított indulatáttetelek generálásával legyen képes jelen lenni ebben a folyamatban, hanem esetleges szupervízió bevonásával, rátaláljon arra a megoldásra, amely a diszfunkcionális feszültség kezelésében segíteni tudja őt és a csoportot is. Diszfunkcionális ebben az esetben a feszültség, hiszen nem mozdítja a csoportot a közös működés és cél elérése érdekében. Láthatjuk a csoportfejlődés szakaszain belül is, hogy bizonyos helyzetekben természetes, felmerül a feszültség, funkcionálisan, a csoporttagok egymás iránti elköteleződését segítve. Így például az alakulás szakaszában is a csoportvezető tudatosan használhatja a tagok érdeklődésének felkeltése, és a pozitív kapcsolódások megteremtése érdekében ezeket az induló, energetizáló feszültségeket (Rudas, 2004; Goda, 2006; Erdei és Lippai, 2009).

A feszültség a csoportban természetes, minként az *ellenállás* is, kezelése azonban tudatosságot igényel (Rudas, 2004; Goda, 2006). Ellenállás alatt, csakúgy, mint egyéni tanácsadási esetekben, itt is azt láttuk, hogy a meglévő, biztonságos struktúra védelmében állnak föl erők és lépnek működésbe a kiadott feladattal vagy csoportvezetővel szemben. De a változást, a személyiség fejlődését, a komfortzónából való kilépést nem szolgálja. Az egyén, vagy a csoport védelmében működnek. Védnek, de vissza is húznak. Mindenképpen fontos hangsúlyozni ezen a ponton, hogy ezek erők, amelyek a tovább lépés során hasznosíthatók, és a csoportcél elérése érdekében mozgósíthatók (Rudas, 2004; Goda, 2006). Amennyiben csoportvezetőként elhitetjük magunkkal, hogy képesek vagyunk mindent uralni, az instrukcióink, a célkijelöléseink tökéletesek, ezek az ellenállást kísérő erők könnyen a csoport hatékony működésének ellenében is tudnak hatni. Az ellenállás erő, mely felhasználható, hogy hátán, kimondva, megdolgozva, transzparenssé téve a csoport új működési minőségek elérésére legyen képes (Rudas, 2004; Goda, 2006). Az ilyen ellenállásokban gazdag szakaszok megoldása nagyfokú belső stabilitás és érzelmi biztonság megtartását és megteremtésének képességét hordozza magában a csoportvezető szemszögéből, fejlődési

lehetőségeket is. Ezt a pozitív átkeretező szemléletet érdemes a csoport életében is megtartani, fenntartani a problémásnak tűnő helyzetek kezelésében is (Rudas, 2004; Goda, 2006; Erdei és Lippai, 2009).

Idézzük fel a fejezet elejét, ahol bemutattuk, hogy problémás viselkedésnek vagy működésnek az minősül, ami a közös cél elérésében akadályozza a csoportot. Ilyen értelemben a csoportvezetőnek is lehet valamely megnyilvánulása problémás, ha a csoport fejlődését, szabad működését, megnyilvánulásait akadályozza (Rudas, 2004; Goda, 2006). Ezért fontos, hogy a hallgatói kortárscsoport vezetők munkájukkal párhuzamosan vegyenek részt szupervízióban és esetmegbeszéléseken is (Rudas, 2004). A narcisztikus, önmaga működésére kevésbé reflektív vezető könnyen futhat olyan helyzetbe, melyben a csoport működése a vezetőre nézve megterhelő, a csoporttagok számára viszont problémás lehet (Rudas, 2004).

Másik gyakori, s lehetséges jelenség a *bűnbakképzés*, amely kevésbé jellemző demokratikus vezetői stílusú csoportok esetében, inkább az autoriter jellegű „fentről irányított” helyzetekből adódó sajátosság lehet (Smith és Mackie, 2002). Az egyének önkifejezésének, és az egyéni célok elérésében érzett gátlás vezet ahhoz a jelenséghez, hogy a csoporttagok közül valaki „magára húzza ezeket a feszültségeket”. A csoportvezetővel szembeni ellenállás is gyakran kisülhet ezen a csoporttagon (Smith és Mackie, 2002).

Klasszikus értelemben a bűnbak kifejezés onnan eredt, hogy egy áldozati kecskét feláldoztak a közösségben keletkezett feszültségek feloldására. A bűntől való félelem és a büntetéstől való félelem együttes feszültségének feloldása érdekében hozta meg ezt az áldozatot az adott közösség. A csoportokra vonatkoztatva ez olyan formán mutathatja meg az arcát, hogy egy csoporttaggal kapcsolatban egy vagy több másik csoporttag részéről verbális vagy nonverbális csatornákon keresztül negatív visszajelzések érkeznek. Folyamatosan. Az érintett személy passzivitásba szorul, vagy provokatív viselkedést generál magában, ami tovább eszkalálódhat a csoportból való kiszállásban, lemorzsolódásban is (Smith és Mackie, 2002).

Problémás lehet a csoport működése szempontjából az is, ha egy vagy több csoporttag *lemorzsolódik*, főként a hosszú távra hirdetett zárt csoportok esetében. Gyakori jelenség, hogy a csoport keletkezésének szakaszában elvetésre kerül, vagy nem kerül meghallgatásra a csoporttagok igénye, s e kimondatlanság és a csoportvezető által a felismerés, és azonosítás elmaradása okozhatja akár a csoport széthullását is. Látszólag az olyan kondíciók, mint az időbeli keretek, nem túl fontosak a csoport életében, működtetésében, de amennyiben például a csoportvezető nem tartja a meghirdetett szüneteket, nem figyel arra, hogy a csoporttagok

nagyjából azonos mennyiségű figyelemben részesüljenek a megnyilatkozások során, akkor könnyen torzulhat a csoport működése. Ilyen jellegű vétésekkel, maga a demokratikus vezetésű csoport is elindulhat a bűnbakképzés irányába, a feszültség kezelésének diszfunkcionális formái felé (Rudas, 2004; Smith és Mackie, 2002).

Elmondható, hogy a *laissez-faire* („ráhagyó”) vezetésű csoportok, amennyiben a tagok nem kellően autonómak érzéseikben, azok kifejezésében, képesek bűnbakképzés felé tolni a csoport működését (Smith és Mackie, 2002). Fontos tisztáznunk, hogy bűnbakképzés esetében nem a bűnbak kitüntetett támogatása vezet hosszútávon a megoldásokhoz, hanem a csoport feszültsége, okainak értő feltárása, a felderítés, és az azzal való tényleges, transzparens foglalkozás, a konfliktusmegoldás valódi formái azok, amelyek a megoldást jelenhetik (Smith és Mackie, 2002). Hasonló jelenség a *zaklatás* (mobbing), és a *megfélemlítés* (bullying), mely sajnos bármely emberi közösségben, így az iskolai és munkahelyi környezetben is előfordulhat. A két jelenség lényege ugyanaz: vagy a vezető vagy a csoporttagok kiválasztanak egy bizonyos szempontból nem átlagos személyt, olykor ennek személye véletlenszerű is lehet, s rajta vezetik le következetesen a feszültségeiket, terelve őt egy nem egészséges működés felé (Danbach, 2001).

Bármilyen öntevékeny csoportról is legyen szó, sem a bűnbakképzés, sem a zaklatás, sem a megfélemlítés, nem megengedett és nem elfogadható csoportjelenség. Nem tartozhat az egymásra figyelő, egymást támogató és elfogadás irányába segítő viselkedési formák, normák körébe (Forgas, 2007).

A már kialakult problémás csoporthelyzet kezelése sok esetben nagy szakmai felkészültséget és csoportvezetői jártasságot igénylő feladat, ezért lényeges és fontos a problémás csoporthelyzetek kialakulását megelőzni. Ezért érdemes nagy hangsúlyt helyezni az előző fejezetben megismert, a kortárs csoport foglalkozások hatékony és biztonságos levezetését szolgáló csoportvezetői kommunikáció sajátosságainak elsajátítására és gyakorlati alkalmazására, mert ez a leghatékonyabb módszertani stratégia a problémás csoporthelyzetek kialakulásának megelőzésére.

A fejezet önálló feldolgozását segítő kérdések

- 1) Milyen csoportfejlődési szakaszokat különböztetünk meg?
- 2) Milyen feladatokat, játékokat érdemes leendő öntevékeny csoport vezetőként alkalmazni az egyes szakaszok jellegzetességeit figyelembe véve?

Irodalomjegyzék

- Dambach, K. E. (2001): *Pszichoterror (mobbing) az iskolában*. Akkord, Budapest.
- Forgas, J. P. (2007): *A társas érintkezés pszichológiája*. Kairosz, Budapest.
- Erdei Katalin és Lippai László (2009): Csoportdinamika. In: Benkő Zsuzsanna (2009): *Egészségfejlesztés. Módszertani kézikönyv*. Mozaik Kiadó, Szeged. 134-140.
- Goda Gyula (2006): Csoportdinamika. In: Mészáros Aranka (2006. szerk.): *A munkahely szociálpszichológiai jelenségvilága*. I.Z-Press Kiadó Kft., Budapest .
- Rudas János (2004): *Delfi örökösei*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Smith, E. R. és Mackie, D. M. (2002): *Szociálpszichológia*. Osiris, Budapest.

**XV. A TESTMOZGÁSFÓKUSZÚ EGÉSZSÉGNEVELÉST MEGVALÓSÍTÓ
KORTÁRS CSOPORTFOGLALKOZÁSOK LEVEZETÉSÉHEZ KAPCSOLÓDÓ
SPECIÁLIS CSOPORTVEZETŐI FELADATOK MÓDSZERTANA**

Osváth Viola

A facilitáció módszerének jelentősége a hallgatói kortárscsoportok vezetésében: fogalmi meghatározás, kompetenciák és módszertani ajánlások

A fejezetben a facilitáció illetve facilitálás fogalma, funkciója, alkalmazási lehetőségei kerülnek bemutatásra, kiemelve a legfontosabb alapelveket, amelyek szükségesek ahhoz, hogy a facilitátor sikeresen tudjon működni egy csoportban. A fejezet témáinak részben önálló hallgatói munkát igénylő, részben szemináriumi feladatok segítségével történő feldolgozása hozzájárul ahhoz, hogy a két féléves kurzus végére a hallgató:

[TUDÁS]

- ismeri a testmozgás jelentőségét az egészségmagatartás rendszerében, azonosítja az egészségfejlesztő céllal végzett testmozgás jellemzőit, és érti a testmozgás, mint egészségmagatartási forma szerepét az egészség holisztikus megközelítésében

[KÉPESSÉG]

- képes hiteles és meggyőző csoportos tájékoztatót tartani az egészség, mint erőforrás értékéről, az egészségfejlesztés koncepciójáról, valamint az egészséges életmód jelentőségéről
- képes csoportvita beindítására alkalmas, szakszerű kérdéseket felvetni az egészség, egészségfejlesztés, és az egészségfejlesztő céllal végzett testmozgás vonatkozásában

[ATTITÚD]

- tevékenysége során hitelesen képviseli az egészségfejlesztő célú testmozgás jelentőségét, egyúttal törekszik hallgatótársai empatikus elfogadására és autonómiájuk tiszteletben tartására

[AUTONÓMIA ÉS FELELŐSSÉG]

- készen álljon arra, hogy a hallgatói öntevékeny csoportok egyes foglalkozásait oktatói szupervízió mellett előkészítse, önállóan megvalósítsa, majd oktatói segítségével kiértékelje és tovább folytassa a következő foglalkozás előkészítését

A frontális vezetési stílus, amikor a vezető beszél, a résztvevők pedig passzívan „elszenvedik” a folyamatot, senkiből nem hozza elő az újító szándékot, a gondolatokat. Azzal lehet érdeklődővé, kreatívvá tenni az embereket, ha sajátjuknak érezhetik a helyzet megoldását. Ehhez azonban arra van szükség, hogy a tagok elköteleződjenek, bevonódjanak a folyamatokba. Ez az elköteleződés azonban nem tud létrejönni a kölcsönös interakciók nélkül (Rogers, 2010).

A testmozgásfókuszú egészségnevelést megvalósító hallgatói kortárs csoportokban kiemelten fontos feladat az, hogy a résztvevők bevonódva, saját belső motivációjukban folyamatosan erősödve vegyenek részt nemcsak a csoportmunkában, hanem abban az egyéni szokásváltozási folyamatban is, amelyet a csoportmunka megcéloz. A csoportok e belső motivációjának kialakításában és megőrzésében játszik fontos szerepet a csoportfacilitáció technikája.

A facilitálás meghatározása

A facilitáció vagy facilitálás szó a francia 'faciliter' szóból ered, melynek jelentése megkönnyíteni, segíteni valamit. Csoportfolyamatok esetében ez azt jelenti, hogy olyan légkört hoz létre, amely segíti a résztvevők bevonódását, a problémák felszínre kerülését és megoldását, és ezáltal az egész csoport előrehaladását (Rogers, 2010).

Látható tehát, hogy a hatékony problémamegoldás záloga lehet a facilitálás, mivel lehetővé teszi minden érintett számára a bevonódást a problémamegoldás, a tervezés és az útkeresés folyamatába. Abban tud segíteni, hogy a csoporttagok egyszerre tudják a célt és a folyamatot szem előtt tartani, és ezáltal hatékonyan tudjanak együttműködni. A közös munka ezáltal élményszerű, inspiráló és eredményes lesz (Wagner, 2001). A facilitáció ismérvei a következők:

- a problémamegoldás során váltogatja a divergens (kreatív) és konvergens (fókuszáló) szakaszokat, így téve hatékonyabbá a folyamatot;
- vizualizálja, megjeleníti valamilyen formában a felmerülő gondolatokat (ábra, felirat), ezáltal mindenki számára látható minden más résztvevő gondolata is, így megkönnyíti a további feldolgozást;
- a kreatív szakaszban olyan módszereket használ, melyek bevonják a nem verbális módon zajló gondolkodási folyamatokat is, így a kreativitást serkenti és növeli a felmerülő ötletek számát;

- használja a csoportdinamika felismeréseit, ezáltal ki tudja használni a csoporttöbbség előnyeit a folyamatok során;
- azáltal, hogy kötetlenségével szórakoztató, mindig újra tudja motiválni a résztvevőket az együttműködésre;
- mindig arra törekszik, hogy az összetett problémákat minél áttekinthetőbbé tegye, és egy szisztematikus folyamaton vezesse végig a csoportot, így segítve őket a megoldásban (Schwarz és mtsai, 2005).

A facilitáció módszerét nagyon gyakran használják olyan csoportos helyzetekben, amikor valamilyen probléma megoldása, közös nézet kialakítása a cél (Wagner, 2001):

- a döntéselőkészítő fázisban segítheti a résztvevők véleményének megismerését, a döntés folyamatába való bevonását;
- a döntést követő szakaszban az együttműködés serkentésére használható;
- alkalmas arra, hogy segítsen a működésfejlesztésben (pl. szolgáltatás fejlesztése, költségek csökkentése);
- különösen hasznos lehet olyan helyzetekben, amikor közös alkotófolyamatot szeretnénk beindítani (pl. termékfejlesztés) (Schwarz és mtsai, 2005; Wagner, 2001).

A facilitátor módszerei

A facilitátor metodikai és technikai eljárásokat kínál fel a résztvevők számára a problémák megoldása érdekében. A folyamat elején együttműködési alapelveket fektet le, a csoporttal együtt. Segíti a nyílt és együttműködő kommunikáció kialakulását, támogatva a konstruktív hozzászólásokat és a konfliktusok mielőbbi megoldását (Wagner, 2001).

Nagyon fontos, hogy mindig arra kéri a csoporttagokat, hogy saját véleményüket, konkrét érzéseiket osszák meg egy-egy témában, és lehetőség szerint kerüljék az általános érvényű kijelentéseket, a konkrét tapasztalatokat nélkülöző sommás következtéseket. Ebből fakadhatnak viták, de ezek folyamán is tanulhatnak a tagok egymástól. A facilitátornak csak arra kell figyelnie, hogy ne menjen át személyeskedésbe, ne sértegetse egymást a résztvevők. Arra figyel, hogy senki ne kritizálja, ítélje meg a társait, csak a saját érzéseiről beszéljen (Schwarz és mtsai, 2005; Wagner, 2001).

A facilitátor elősegíti a megbeszéléseket. Az elhangzott fontos dolgokat látható helyre (tábla, flipchart papírra) felírja, ezzel segítve azt, hogy a csoportmunka mederben maradjon. Időnként egy-egy résztvevő felé irányul a figyelem, és a többi résztvevő figyelmét is rá

irányítja azért, hogy érvényesülni tudjon az ő véleménye is. Rendszeresen összefoglalja azt, hogy hol tartanak éppen a folyamatban, de semlegességre törekszik, saját véleményét szinte soha nem nyilvánít. Nem foglal állást, ezáltal azt segíti, hogy mindenki a saját megoldását találja meg az adott helyzetre, illetve a csoport is egy saját megoldást dolgozzon ki, melyet majd a sajátjaként él meg (Wagner, 2001).

A semlegesség fenntartásával azt is elősegíti, hogy minden résztvevő meg merjen szólalni, kivegye a részét a kommunikációból, hiszen nem kell senkinek kritikától tartania. Ugyanakkor a facilitátor mindig szem előtt tartja a célt, ami miatt elkezdődött az együtt dolgozás, és minden olyan folyamatot felerősít, amely egy széles látókörű megoldás felé vezethet. Ha a csoport valamilyen okból elkanyarodik a témától, ő visszatereli a beszélgetést, a folyamatot a megfelelő irányba (Schwarz és mtsai, 2005; Wagner, 2001).

A facilitátor arra is odafigyel, hogy a csoport energiaszintje éppen milyen. Amikor fárad a csoport, vagy a figyelmük lankad, olyankor mindig alkalmaz egy-egy olyan gyakorlatot, amely emeli az egész csoport energiaszintjét ((Schwarz és mtsai, 2005).

A facilitáció előnyei

A facilitáció módszerének alkalmazása mellett szól, hogy jó eséllyel biztosítja azt, hogy minden résztvevő aktívan vegyen részt a munka- vagy döntési folyamatban. Lehetővé teszi, hogy a résztvevők szabadon kinyilvánítsák az egyéni véleményüket. Miután a facilitáció során arra törekszünk, hogy mindenki bevonódjon az aktuális csoportfolyamatba, ezért nagyobb az esély arra, hogy a közös megoldásként születő eredményt mindenki magáénak vallja. További előnye, hogy a célirányosság miatt a csoport viszonylag gyorsan el tudja érni a kitűzött célját (Schwarz és mtsai, 2005; Wagner, 2001). A facilitáció továbbá épít a csoporttöbbletre, így ki tudja használni azt, hogy a csoport mindig többre képes, mint amire az egyes tagjai egyenként képesek lennének (Smith és Mackie, 2002).

Akármilyen csoporttal dolgozunk, a legfontosabb facilitátori kompetencia annak megtanulása, hogy semleges szerepben tudjunk maradni, mert ha ez nem sikerül, akkor hátráltatni fogjuk azokat a folyamatokat, amelyek a cél eléréséhez szükségesek lennének (Wagner, 2001). Semleges hozzáállás nélkül nem tudjuk megteremteni azt a bizalomra épülő csoportteret, amely lehetővé teszi, hogy demokratikus légkör alakuljon ki, melyben a facilitátor tudatosan nem arra törekszik, hogy minden vezetői feladatot ellásson (Wagner, 2001). A facilitátor a munka- vagy döntési folyamat dinamikájáért vállal felelősséget, és ezzel viszi előre a

csoportmunkát. Az, hogy a munka- vagy döntési folyamatot milyen tartalommal tölti meg a csoport, abban a csoporttagok jelentősége lényegesen nagyobb a frontális csoportvezetési technikákhoz képest (Wagner, 2001).

Nagyon fontos, hogy a negatív energiákkal is dolgozni tudjon, mert azok is előre segíthetik a folyamatot, ha sikerül őket a csoport céljainak érdekében „felhasználni”. A megfogalmazott kritika például, ha az építő jellegű marad, segíthet abban, hogy még megfelelőbb megoldáshoz jussanak (Schwarz és mtsai, 2005). Ahhoz azonban, hogy meg tudja valósítani ezt a semlegességet, a facilitátornak tudnia kell azt is, hogy milyen igénnyel jött létre az adott csoport. Tudnia kell pontosan, hogy milyen keretek között dolgoznak, milyen környezetbe kell beilleszkednie a folyamatnak. Tisztáznia kell a résztvevők céljait és azt, hogy mire szeretnék felhasználni az itt elért eredményeket. Ha nem végez pontos igényfelmérést, akkor nagy valószínűséggel el fog csúszni a cél, és ezáltal elveszíti a résztvevők bizalmát is (Schwarz és mtsai, 2005).

Előfordulhat, hogy a facilitátor technikailag jól levezet egy megbeszélést, mégsem sikerül elérnie, hogy a résztvevők úgy érezzék, elérték a céljukat. Ennek oka általában az, hogy nem tette hozzá azt a semleges, ámde nagyon is éber és aktív jelenlétet, amely kialakította volna azt a biztonságot, melyben a csoporttagok ki tudnak bontakozni. Az ilyen esetekben tehát nem jön létre a „csoporttöbbség” (Schwarz és mtsai, 2005). A felkészült facilitátor időben felismeri, ha a csoport elrugaszkodik a realitásától, vagy ha túl hamar ítélezik egy-egy helyzetben. Annak is tudatában van, hogy ha olyan terhet, felelősséget akarnak a facilitátorra tenni, amely nem az övé. Ahhoz, hogy mindezeket képes legyen kézben tartani, alapos szakmai felkészültségre és kiérlelt szakmai tapasztalatokra van szükség, így képes előítéletmentesen, szabadon lebegő figyelemmel jelen lenni a csoportfolyamatban (Schwarz és mtsai, 2005).

Amellett, hogy tisztában van a folyamatokkal, a megbízói igényekkel, ismeri az ide vonatkozó módszertanokat, fontos, hogy a facilitátor kellő mélységű szakmai önismerettel rendelkezzen. Ennek kialakításában a megfelelő szakmai színvonalú szupervízióknak nagy jelentősége van (Schwarz és mtsai, 2005).

A testmozgásfókuszú egészségnevelés esetében, amikor a hallgatói kortárscsoport vezető facilitatori szerepkörben van, és ezt a módszertant alkalmazza, akkor a cél a csoportfolyamat mederben tartása és nem az irányítás. Ebben az esetben a csoportfolyamat úgy tartható kézben, ha felismeri a különböző helyzetek mozgatórugóit, az ott keletkező érzelmeket, indulatokat, és ezeket a folyamat előrehaladása érdekében tudja mozgósítani. Fel kell ismernie azokat a szélsőséges helyzeteket is, amelyeket egy konfliktus, a téma maga,

vagy esetleg akár a facilitátor személye generál. Ehhez pedig folyamatosan semleges, külső nézőpontból kell tudnia szemlélni a belső és külső történéseket egyaránt.

A fejezet önálló feldolgozását segítő kérdések

- 1) Elemezze a facilitátori szerepkör szemléletmódbeli és kommunikációs sajátosságait!
- 2) Mutassa be a facilitáció előnyeit! Milyen módszertani fogások segítik a facilitáció előnyeinek megvalósulását?
- 3) Milyen jellegű csoportfolyamatok igényelhetnek facilitációt a csoportvezető részéről?

Irodalomjegyzék

- Rogers, C. R. (2010): *Valakivé válni: a személyiség születése*. Edge 2000, Budapest.
- Schwarz, R., Davidson, A., Carlson, P. és McKinney, S. (2005): *The Skilled Facilitator Fieldbook: Tips, Tools, and Tested Methods for Consultants, Facilitators, Managers, Trainers, and Coaches*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Smith, E.R. és Mackie, D.M. (2002): *Szociálpszichológia*. Osiris, Budapest.
- Wagner János (2001): Konfliktuskezelés a szervezetben In: Klein Sándor (2001, szerk.): *Vezetés- és szervezetpszichológia*, SHL Hungary Kft., Budapest, 509–535.

Prievara Dóra

A csoportvita módszerének jelentősége a hallgatói kortárscsoportok vezetésében

A fejezet célja, hogy megismertesse a csoportvita, mint pedagógiai módszer jelentőségét a testmozgásfókuszú egészségnevelést megvalósító hallgatói kortárscsoportokban. Bemutatásra kerülnek különböző vitatípusok, kiemelt figyelmet fordítva a disputa szemléltetésére. A fejezet témáinak részben önálló hallgatói munkát igénylő, részben szemináriumi feladatok segítségével történő feldolgozása hozzájárul ahhoz, hogy a két féléves kurzus végére a hallgató:

[TUDÁS]

- értse az egészségfejlesztés koncepcióját és behatóan ismerje az egészség holisztikus és szalutogenetikus megközelítését, valamint azonosítsa az egészségnevelés helyét, szerepét az egészségfejlesztésben és az egészséges életmód kialakításában
- átfogó ismeretekkel rendelkezzen az egészségfejlesztők feladatairól, azonosítsa az egyetemi kortárs csoportvezetők feladatait a testmozgásfókuszú egészségnevelés vonatkozásában

[KÉPESSÉG]

- képes legyen hiteles és meggyőző csoportos tájékoztatót tartani az egészség, mint erőforrás értékéről, az egészségfejlesztés koncepciójáról, valamint az egészséges életmód jelentőségéről
- képes legyen csoportvita beindítására alkalmas, szakszerű kérdéseket felvetni az egészség, egészségfejlesztés, és az egészségfejlesztő céllal végzett testmozgás vonatkozásában

[ATTITÚD]

- a kortárscsoportban végzett egészségnevelő munkája közben elkötelezett legyen az egészség értékének képviselője iránt,

[AUTONÓMIA ÉS FELELŐSSÉG]

- készen álljon arra, hogy a hallgatói öntevékeny csoportok egyes foglalkozásait oktatói szupervízió mellett előkészítse, önállóan megvalósítsa, majd oktatói segítségével kiértékelje és tovább folytassa a következő foglalkozás előkészítését

A vita általános jellemzői

A vitakészség és vitára való lehetőség az egyén autonómiájának kialakulása és megőrzése szempontjából kiemelten fontos kérdés. Éppen ezért a vitakészséghez kapcsolódó kompetenciák fejlesztése az egészségfejlesztés, egészségnevelés vonatkozásában is központi szerepet tölt be (Benkő, 2005).

A vita nem a megbeszélés vagy a vitatkozás szinonimájaként értendő. Vita esetén véleményeket, érveket és ellenérveket sorakoztatnak fel a felek, míg egy megbeszélés során inkább a helyes döntés meghozataláról van szó. „*A racionális vita optimális esetben érvek és bizonyítékok talaján mozog, amikor a felek döntést hoznak arról, hogy az érvelések és a tények alapján melyik álláspont a valószínűbb*” (Szivák, 2010. 13. o.). A vitatkozás pedig a hétköznapi szóhasználatban negatív tartalommal bír, konfliktust, veszekedést, verbális agressziót társítunk hozzá. A veszekedés esetén pedig általában heves érzelmi töltettel és erős indulattal rendelkeznek a felek. Ilyenkor nincs pozitív eredménye a szituációnak, a győzelem keserű, a vesztes fél sokszor megbántódik, megsértődik. Ezzel szemben egy vitaszituációban nem törvényszerű a konszenzus, azonban nem is cél a másik legyőzése, sem meggyőzése arról, hogy saját álláspontját feladva fogadja el a másik véleményét. Az is sikeres kimenetelnek minősül, ha mindkét fél elismeri a másik által felsorakoztatott érvek és több alternatív álláspont létjogosultságát (Pallai, 2011).

A vita megvalósulása különböző kognitív, illetve morális feltételekhez kötött (Szivák, 2010). Szükséges kognitív feltétel, hogy a vita szereplői elégséges tárgyi ismerettel rendelkezzenek az adott témáról, valamint jól elkülöníthető álláspontokat képviseljenek, amiket racionális érvekkel bizonyítanak. Ezeket az érveket a vita előtt átgondolják és rendszerezik valamilyen logikai elv mentén. Morális feltételként teljesülnie kell, hogy a résztvevők tiszteljék egymást, kölcsönösen elfogadják a vitavezető személyét és betartsák a vita írott és íratlan szabályait. A vita során csakis igaz állításokkal történő érvelést alkalmazzanak a felek, és olyan környezetet kell teremteni, ahol mindenki bátran, szorongás nélkül meri vállalni a saját véleményét. Éppen ezért fontos deklarálni, hogy a résztvevők véleménye egyaránt fontos, az egymástól eltérő nézeteket is tiszteletben tartják, nem ítélik el azért a másikat (Szőke-Milinte, 2005; Pallai, 2011).

A vita, mint oktatási, pedagógiai módszer

A vita a pedagógiában általában egy szóbeli, dialógusokon alapuló módszer. Bár a mindennapok során a magánéletben és a munka területén egyaránt viták tarkítják az életünket,

tanító-nevelő szituációban elhanyagolhatóan kevés az előfordulása. Pedig a konstruktív vita alkalmazása több szempontból is hasznos tud lenni az oktatás során (Szivák, 2010). A viták folytatása a kommunikációs készségek fejlesztésének kiváló módja, mivel a résztvevők gyakorolhatják a nyilvános beszédet, továbbá az időre történő beszédet, a meggyőző és érvelő szöveg alkotását. A vita kreatív és kritikus gondolkodásra sarkallja a résztvevőket, és motiválja egy-egy téma elmélyültebb megismerését. Mindezekben a kompetenciákban való fejlődés később a tanulmányi eredményességben is visszatükröződik, hiszen például egy vitára való felkészülés során gyakorolják a jegyzetkészítést, ismereteik rendszerezését, azok világos és értelmes kommunikálását (Szőke-Milinte, 2005).

A személyiségfejlődésre is pozitív hatással van a vita, mivel javítja az önértékelítést és a saját vélemény mellett kiállást, lehetőséget nyújt a diákok közötti együttműködésre és a tolerancia fokozására. A sikeres helytállás következtében erősödik az önbizalom. A vita lebonyolítási formája a demokratikus megoldásokat támogatja, a vitakultúra elsajátítását, amit a magatartásba is átültet, nem pusztán egy elméleti kereteket nyújt a résztvevőknek a vita során elvárt viselkedésről. Hiszen az eredményes vita során a résztvevők kerülnek előtérbe, nagyfokú önállóságot kapnak. A vita levezetőjének nem az feladata, hogy ő szerepeljen és beszéljen az idő nagy részében, hanem a vita kérdésekkel történő irányítása, ügyelve például arra, hogy mindkét fél egyenlő esélyeket kapjon álláspontja bemutatására. A vezető felelőssége az elfogadó légkör biztosítása és a vitába történő beavatkozás, ha az személyeskedéssé fajulna.

A résztvevők egy vita során egyenrangúak, nincs hatalmi pozíció okozta különbség közöttük, ezért is fontos, hogy egy-egy hatékony vita nem vezető-csoporttag, hanem csoporttag-csoporttag között zajló személyközi interakció (Pallai, 2011). A vitaszituáció kialakítása során figyelembe kell venni a csoport jellemzőit (például kommunikációs készségeik fejlettsége, együttműködési hajlandóságuk, csoportban előforduló konfliktusok) és életkorát egyaránt.

A vita különböző típusai

A vita számos módon alkalmazható az egészségnevelés gyakorlatában. Attól függően variálható, hogy mi a feladattal a megvalósítandó kognitív és szociális cél. Érdekes a vita során felvehető szerepeket a csoporttagok között is váltogatni, hogy mindenki minden szerepkört megismerjen és kipróbálhassa benne magát. Ilyen felvehető szerepek az alábbiak lehetnek (Szivák, 2010). A *szervező*, akinek a feladata az, hogy a vita a megadott témakör

mentén maradjon, ne térjenek el tőle túlzott mértékben. A *megvilágosító* az, aki összefoglalja a vita addigi menetét, kiemelve a már megbeszélte érveket és a figyelmet a még nem tárgyalt területek felé irányítja. A *kérdező* segíti az álláspontok tisztázását. Az *energiaadó* lelkesíti a résztvevőket, buzdítja őket a vita folytatására. Az *ötletember* a vita katalizátora, aki kreatív ötleteket és új területek átbeszélését emeli be a vitába, szemben az *ördög ügyvédjével*, aki a racionalitást képviseli. A *békebíró* feladata az indulatok kezelése, a személyeskedések kizárása, a *segítő* pedig az ő munkáját kiegészítve az együttműködést koordinálja, az egyetértés kialakulását segíti (Szivák, 2010; Szőke-Milinte, 2005).

Attól függően, hogy mi a csoportvezető egészségnevelési célja, ami lehet akár az ismeretek átadása, készségek elsajátítása vagy éppen a nyitott gondolkodás fejlesztése, más és más vitatípusok alkalmazhatóak (Szivák, 2010). Ugyanígy befolyásolja a kiválasztott vitamódszert az adott témakör, a probléma maga, és a vitavezető képességei is. Az *exponáló vita* célja egy-egy témakör előkészítése, amit akár részletesebb megvitatás is követhet. Mindenképpen fontos szem előtt tartani, hogy a csoporttagok érdeklődési körének megfelelő, a figyelmüket lekötő, izgalmas témát érdemes választani (Szivák, 2010). A feladat megvalósítását kiegészítheti önálló gyűjtőmunka, a jegyzetelés és a gondolattérkép készítésének módszere is.

A vita módszere megjelenhet esetmegbeszélő feladat vagy konfliktusmegoldás vonatkozásában is (Pallai, 2011). Ilyenkor a résztvevők a csoport által közösen elfogadott megoldások megtalálására törekednek, miközben elmerülnek egy-egy helyzet mélyebb megbeszélésében. Ilyenkor a csoportvezető célja a problémamegoldó és a kritikai gondolkodás, és ezzel egy időben a kommunikációs készségek fejlesztése. Tipikus lebonyolítása során először a résztvevők egyénileg készítenek megoldást. Ezt követően kiscsoportokban megvitatják elképzeléseiket, és mint csoport kialakítanak egy közös álláspontot. Végezetül a különböző csoportok nyílt vitában prezentálják a véleményüket, amit megbeszélés követ. Akár különböző, előzetesen megadott szempontok alapján is kérhető a probléma feldolgozása (Szivák, 2010).

Ugyanezt a lebonyolítási elvet követik a csoportos döntéshozatali játékok, illetve *konszenzusviták*. Ilyenkor valamilyen rangsor felállítása, majd több körben közös rangsor létrehozása a feladat. Ez a módszer a konszenzus kialakításának képességét fejleszti, a másik meggyőzését, a saját vélemény mellett való érvelést (Pallai, 2011; Szivák, 2010).

Abban az esetben, ha a csoport verbális kommunikációja még nem kellően fejlett egy szóbeli vitaszituáció sikeres megoldásához, alkalmazhatunk olyan módszereket, amelyek során az állásfoglalás a térbeli elrendeződés alapján történik. Ilyen módszer például a „Hova

állsz?’’ kérdés alkalmazása. Ekkor a vitavezető különböző állításokat fogalmaz meg, és azt kéri a résztvevőktől, hogy a térben elfoglalt helyük alapján fejezzék ki véleményüket, annak erősségét. A terem vagy a szabadban lévő tér egyik vége az egyetértést, míg a másik pólusa az egyet nem értést jelenti. Ami fontos szabály, hogy pontosan középen senki sem állhat, mindenkinek állást kell foglalnia. Az így kialakult vélemény térkép jó alapja a beszélgetéseknek, amiket a vitavezető különböző kérdésekkel tovább facilitálhat, például a szélsőséges álláspontot választó csoporttagok véleményének meghallgatásával (Szivák, 2010; Szőke-Milinte, 2005).

A *néma beszélgetés* vitamódszere pedig kimondottan az írásbeli kommunikációs készségekre fókuszál, ahol a feladat, hogy a terem különböző pontjain elhelyezett plakátokra egy-egy tételmondat kerül, és a diákok ezekre a plakátokra írják a saját véleményüket vagy akár a másik megjegyzésére reagálást, azonban a szóbeli kommentár nem megengedett. Ezután összefoglaló vitairat is készíthető a feladat részeként. Alkalmazhatunk szerepjátékot, szerepvitát is, melynek célja különböző esetek, konfliktusok lehetséges kimenetelének eljátszása és megbeszélése. Ebben az esetben a résztvevők szerepeket kapnak, amikkel azonosulniuk kell függetlenül attól, hogy egyetértenek-e azzal az adott állásponttal. A feladatot egyszerűsíthetjük, ha részletes szerepleírásokat adunk a diákoknak, míg a feladatot tovább nehezíthetjük, ha azt kérjük tőlük, hogy ők maguk gondolják ki a szereplők érveit, vagy akár azzal is, ha a szerepeket felcserélve is eljátszák az adott szituációt (Szivák, 2010; Szőke-Milinte, 2005).

Kooperatív vitamódszerként gondolhatunk a *vitaháló* technikára, ahol adott állítások mellett és ellen is kell egyszerre érveket gyűjteni. Ezáltal főként a kritikai gondolkodásmód fejleszthető. Ezután álláspontot kell választani, hogy a tételmondat mellett vagy ellen érvelnek – ami azonban meg is változtatható, illetve a bizonytalanok a vita során csatlakozhatnak az őket jobban meggyőzők csapatához (Szivák, 2010).

A disputa

A különböző vitatípusok közül érdemes külön foglalkozni az angolszász kultúrából származó disputával, ami Európa szerte komoly mozgalommá nőtte ki magát. A vita pedagógiai előnyei mellett javítja a közösséghez való tartozás érzését, felhívja a fiatalok figyelmét a világban történő aktualitásokra, élményt nyújt a tanulás során (Szivák, 2010).

A disputa azon alapszik, hogy egy jelenségnek nem kizárólag két oldala van, a dolgok nem elvágólag feketék vagy fehérek, hanem összetettek, szubjektívek, és sokszor a

szituáció, az egyén szemléletmódja befolyásolja a helyzet értékelését, hogy mit találunk igaznak vagy hamisnak. A disputa arra tanít, hogy a másik fél véleményét is érdemes figyelembe venni, és a valóságban az igazság gyakran relatív. Éppen ezért a világból érkező állításokat kérdőjelezzék meg a diákok, viszonyuljanak mindenhez kritikai gondolkodásmóddal (Szivák, 2010).

A vitával ellentétben a disputa célja nem a másik meggyőzése, a végső igazság eldöntése. Ebben az esetben előre meghatározott állítás, azaz tételmondat mellett vagy ellen kell érveket gyűjteni. A tételmondatok megválasztásánál ügyelni kell arra, hogy ne alapigazságok kerüljenek megfogalmazásra, hanem olyan állítások, amivel egyet is lehet érteni, de cáfolni is viszonylag könnyű, egyik fél számára sem nyújt előnyt. Egy jó tételmondat beindítja a disputázók fantáziáját, és azonnal megkezdődik a kreatív ötletelés, az érvek és ellenérvek felsorakoztatása. Szerencsés továbbá, ha az adott téma közel áll a szereplőkhöz, nem untatja őket, hanem szívesen gondolkodnak el róla (Szivák, 2010).

Jó tételmondatnak nevezhető például az, hogy *„A pénz nem boldogít.”* Nyilvánvalóan, ha az igazságot keresnénk, akkor úgy kellene fogalmaznunk, hogy önmagában a pénz nem boldogít, de hozzásegít ahhoz, hogy kevesebb gondunk legyen, viszont mind a tagadó, mind az állító csapat tud érveket felsorakoztatni álláspontja mellett. Azt a szerencse dönti el, hogy adott vitahelyzetben állító vagy tagadó szerepkörben kell-e vitatkozni. Az állító és a tagadó csapat három-három főből áll, minden csapattag sajátos feladatkörrel rendelkezik: A csapatból elsőként felszólaló személy vázolja a csapat által összegyűjtött érveket, a második személy szemléletes példákkal tovább részletezi azokat, míg a harmadik személy feladata az összegzés. Mindeközben pedig nemcsak a saját érvek bemutatása a feladat, hanem a disputa kulcsfontosságú eleme a cáfolás – az ellenfél érveinek bizonyítékokkal való tagadása. A disputát általában az a csapat nyeri, aki érdemben tud reflektálni a másik csapat mondandójára, érveiket objektív ellenérvekkel, úgynevezett cáfolatokkal tudják gyengíteni (Szivák, 2010).

A szereposztások mellett a disputa lebonyolítása is szigorú szabályokhoz kötött, melyek betartására a bíró vagy páratlan számú bírók ügyelnek. Fontos tartani az idői kereteket és a felszólalás, a kérdések sorrendjét. A szereplők mögé csapatokat is szervezhetünk, akik előre megadott szakaszokban javaslataikkal segíthetik őket. A disputa közönség előtt is folyhat, akik azonban aktívan nem befolyásolhatják annak menetét, nem szólalhatnak fel, ők nem nyilváníthatnak véleményt (Szivák, 2010).

A disputa, ahogyan minden más pedagógiai módszerként alkalmazott vita, rövid távú előnyként bővíti a résztvevők tárgyi tudását, míg hosszú távon olyan személyiségtenyésztőkre

is pozitív hatással van, mint a toleráns viselkedés, kommunikáció, nyitottabb gondolkodás, csoportban való együttműködés képessége. Mindez persze nem azonnal alakul ki, a jó disputázás megtanulásához, a szabályok rögzüléséhez, az objektív érvelés kialakulásához időre és gyakorlásra van szükség (Szivák, 2010).

A fejezet önálló feldolgozását segítő kérdések

- 1) Milyen egészségneveléssel kapcsolatos témakörökről kezdeményezne csoportvitát, milyen tételmondatok fogalmazhatóak meg az egészségről?
- 2) Milyen célkitűzései lehetnek egy öntevékeny csoportban lebonyolított disputának?

Irodalomjegyzék

- Benkő Zsuzsanna (2005): Bevezetés az egészségfejlesztésbe. In: Benkő Zsuzsanna és Tarkó Klára (2005, szerk.) *Iskolai egészségfejlesztés. Szakmai és módszertani írások egészségterv készítéséhez*. Szeged, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. 13-27.
- Pallai Katalin (2011): *Vitarendezés és konfliktuskezelés - jegyzet/gyakorlati segédlet*. Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest.
- Szivák Judit (2010): *A vita*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Szőke-Milinte Enikő (2005): *A kommunikációs kompetencia fejlesztése. Az általános kommunikációs készségek fejlesztésének elmélete és gyakorlata*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Piliscsaba.

Lippai László

A konfliktuskezelés fogalma, jelentősége és alapvető stratégiái az egészségnevelő kortárcsoport foglalkozások vezetésében

A hallgatói kortárcsoportok működése során is, úgy ahogy bármely más emberi közösségben, vélemény-, érték- és érdekkülönbségek több formában is felbukkanhatnak. A fejezetben a lehetséges konfliktustípusok és konfliktuskezelési stratégiák elemzésével a konfliktusok építő jellegű aspektusát kívánjuk bemutatni. A fejezet témáinak részben önálló hallgatói munkát igénylő, részben szemináriumi feladatok segítségével történő feldolgozása hozzájárul ahhoz, hogy a két féléves kurzus végére a hallgató:

[TUDÁS]

- ismeri a testmozgás jelentőségét az egészségmagatartás rendszerében, azonosítja az egészségfejlesztő céllal végzett testmozgás jellemzőit, és érti a testmozgás, mint egészségmagatartási forma szerepét az egészség holisztikus megközelítésében

[KÉPESSÉG]

- képes csoportvita beindítására alkalmas, szakszerű kérdéseket felvetni az egészség, egészségfejlesztés, és az egészségfejlesztő céllal végzett testmozgás vonatkozásában

[ATTITÚD]

- a kortárcsoportban végzett egészségnevelő munkája közben elkötelezett az egészség értékének képviselője iránt,
- az öntevékeny csoportban végzett tevékenységét kortársainak tisztelete és empátikus elfogadása hatja át

[AUTONÓMIA ÉS FELELŐSSÉG]

- a testmozgásra motiválás témájában, folyamatos oktatói szupervízió mellett szervez öntevékeny hallgatói csoportokat
- a hallgatói öntevékeny csoport egyes foglalkozásait oktatói szupervízió mellett készíti elő, önállóan valósítja meg, majd oktatói segítségével értékeli ki és folytatja tovább a következő foglalkozás előkészítését

A konfliktus fogalma és jelentősége

A konfliktus kifejezés hallatán nagyon sokunk első asszociációja az, hogy valami kellemetlen, negatív, romboló esemény van folyamatban (Wagner, 2001). Ezzel szemben, ha megnézzük a konfliktus és a konfliktuskezelés fogalmának tudományos megközelítését, például Boulding (1962) mérvadó meghatározását, akkor nyilvánvalóvá válik, hogy a konfliktus az emberek, vagy az emberek csoportjai közötti versengés egyik formájának is tekinthető. Jellemzően akkor keletkezik konfliktus, ha az emberek – vélt vagy valós indokok alapján – *úgy gondolják*, hogy olyan célokért vagy erőforrásokért versengenek, melyek nem érhetőek el egyforma mértékben mindannyiuk számára (Wagner, 2001).

A konfliktusok jelentős mértékű feszültséggel, stresszel járhatnak, így kihatásuk a holisztikus értelemben vett egészségre nézve jelentős (Benkő, 2016).

A konfliktus mindennapi életünk természetes velejárója, hiszen az elosztható erőforrások – legyen az akár pénz, eszköz vagy akár valakinek az ideje, figyelem és aktivitása – szűkösek, nem állnak korlátlanul a rendelkezésünkre. A konfliktus egyik jellemzője tehát az, hogy a szereplők úgy érzékelik, a versengés során cselekedeteik vagy álláspontjaik *összeegyeztethetetlenek* (Pallai, 2011). Céljaink elérése és erőforrásaink elosztása, megosztása tehát olyan speciális problémamegoldási feladat is egyben, amely két vagy több fél közreműködését igényli. A problémamegoldás első lépését azonban az jelenti, ha felismerjük a probléma létezését. Ezért a konfliktus keletkezésének felismerése és nyílt felvállalása jelenti az első fontos lépést a *békés változtatás* felé, a konfliktus háttérében meghúzódó probléma megoldása érdekében (Wagner, 2001).

Másfelől, azt is fontos kiemelnünk, hogy konfliktus akkor alakul ki, amikor egy probléma kapcsán a *felek* (egyének vagy csoportok) *egymásrautaltsága* is jelen van. Az egymásrautaltság ebben a kontextusban azt jelenti, hogy „szükségesnek látják a konfliktus feloldását, mert különben saját vagy egymás érdekei vagy értékei ellen cselekszenek, vagy érdekeik/értékeik sérülnek” (Pallai, 2011. 8. o.).

A konfliktusok típusai

A konfliktus felismerése után a következő fontos lépés a konfliktus típusának azonosítása lehet. Ehhez többféle tipológia áll rendelkezésünkre (vö. Wagner, 2001), fejezetünkben

ezekből egyet mutatunk be részletesebben, mégpedig Christopher W. Moore rendszerét (Moore, 1996; Pallai, 2011).

Moore (1996) koncepciójában a konfliktusok öt nagyobb kategóriába sorolhatók. Az (1) *információs konfliktus* keletkezésének hátterében egyrészt az állhat, hogy a konfliktusban álló felek nem ugyanazokkal az információkkal rendelkeznek. Másrészt, abban az esetben is kialakulhat információs konfliktus, ha a felek ugyanazokkal az információkkal rendelkeznek, de ebből különböző, a konfliktusra okot adó következtetéseket vonnak le (Moore, 1996). Ez a nehezebben feloldható alosete az információs konfliktusnak, mert ilyenkor az információk észlelésének és kognitív feldolgozásának eltéréseit kell kibontani és feloldani. Ez az alaphelyzet önmagában még a vita módszerével rendezhető lenne⁷, konfliktussá akkor alakulhat ez a szituáció, ha a felek eltérő értelmezésének okát nem sikerül feltárni, vagy a feltárás ugyan sikeres, de a másik álláspontja továbbra is kölcsönösen elfogadhatatlan marad (Pallai, 2011). A konfliktus elmérgesedéséhez az is hozzájárulhat, ha egyre több érzelm keveredik az álláspontokba, ami fokozza a felek helyzetről alkotott képének beszűkülését, és a szembenállás és versengés erősödésével egyre túlzóbb következtetések bukkannak fel, ami nehezíti a megegyezést (Pallai, 2011).

A (2) *kapcsolati konfliktus* gyakran abból keletkezik, hogy páros vagy csoportos helyzetben feszültséget gerjesztő, negatív érzelmeket gerjesztő „rutin” alakul ki, amely végső soron a kapcsolat megromlásához vezethet (Moore, 1996). Ez eredhet egy korábbi kommunikációs mintázat rögzüléséből is, ebben az esetben a korrekció is egyszerűbb. Eredhet azonban a felek előítéleteiből és sztereotípiáiból is, amikor a reális konfliktuskezelési cél az, hogy a felek legalább az „élhető emberi viszony” szabályaiban, és azok betartásában meg tudjanak egyezni (Pallai, 2011).

Az (3) *érdek-konfliktus* esetében gyakran anyagi érdekek, vagy egyéb a felek részéről racionálisan is indokolható érdekei ütköznek (Moore, 1996). Sok esetben ezek higgadt átbeszélése, mérlegelése után lehet áthidaló vagy kompromisszumos megoldásokat találni. Az érdekek azonban nemcsak materiális javak vonatkozásában merülhetnek fel, lehetnek pszichológiailag megalapozott vagy a szervezeti és társadalmi döntések eljárásrendjének vonatkozásában felmerülő érdekek (Pallai, 2011).

⁷ Vö. aktuális kötetünk előző fejezetével, tehát Prievara Dóra „A csoportvita módszerének jelentősége a hallgatói kortárs csoportok vezetésében” című írásával.

Az (4) *érték-konfliktus* esetében már sokszor az sem egyszerű feladat, hogy felismerjük az adott konfliktus érték-konfliktus jellegét, mert gyakran nem tiszta formában bukkannak fel (Moore, 1996). Érték-konfliktus esetében a konfliktus forrása a felek eltérő értékeinek, értékrendjeinek vagy önazonosságtudatának (identitásának) összeütközése (Pallai, 2011).

Habár az „*érték*” kifejezést gyakran használjuk a mindennapokban, összetettsége miatt nem könnyű tudományos fogalomként meghatározni. Az érték, szociálpszichológiai megközelítésben, „jelen van valamilyen emberi közösségén belül már élő és normatívaként létező (vagy épp kialakuló) a közös tudás, a kíváнатosság tekintetében érvényes konszenzus” (Váriné, 2003. 8. o.) formájában. Ez a „társadalmi kíváнатosságra” vonatkozó közös tudás az, ami alapul szolgál bizonyos cselekvések és események megítélésben (Smith, 2003). Az érték fogalmának ez az aspektusa inkább a társadalmi meghatározottságra helyezi a hangsúlyt, így inkább a szociológia tárgykörébe tartozónak tűnhet (Váriné, 2003).

Másrészt viszont, az érték a személyiség alapvető alkotóeleme is, vagyis olyan a viselkedést meghatározó centrális diszpozíció, amely pl. az attitűdöknél mélyebben és tartósabban alakítja az egyéni cselekvést (Smith, 2003).

Schwartz és Bilsky (1990) koncepciójában az értékek öt formai sajátossággal bírnak: tartalmaznak fogalmakat, hiedelmeket; kapcsolatban hozhatóak az emberi lét valamely kíváнтatos kimenetével, vagy a kíváнтatos viselkedésformákkal; túlnőnek az egyes konkrét, specifikus helyzeteken; vezérfonalat adnak ahhoz, hogy szelektáljuk és értékeljük akár a saját, akár mások viselkedését, továbbá az életeseményeket; és rangsorba rendeződnek viszonylagos fontosságuk alapján.

Schwartz és Bilsky (1990) az értékek tartalmi aspektusát az értékben kifejezett motivációs tartomány vagy céltípus alapján határozták meg, melyek háttérében az húzódik meg, hogy minden egyénnek és társadalomnak válaszokat kell találnia azokra a szükségletekre, amelyek a) a biológiai létből fakadnak, b) a szociális interakciók összehangolásának irányába mutatnak és c) elősegítik a csoportok túlélését és jólétét.

Megkísérelték azt is, hogy az így azonosított értékeket egységes fogalmi rendszerbe foglalják, és ezt végül is két, kétpólusú fogalmi dimenzió mentén találták megvalósíthatónak. Az egyik dimenzió a befogadó (változásra nyitott) – megőrző (konzerváló) ellentétként írható le. E dimenzió befogadó pólusánál a stimuláció és az önközpontúság értéktípusokból származó értékekből, a másik pólus pedig a biztonság, az alkalmazkodás és a hagyomány értéktípusaiból származtatható.

A másik dimenzió az önkiteljesítés – önlegyőzés ellentétével jellemezhető, itt a hatalom, teljesítmény és hedonizmus értékei szerepelnek, találhatóak a skála önkiteljesítés végpontján, míg a másikon az egyetemesség, a jóindulat és a spiritualitás is, bár ez utóbbi nem bizonyult egyetemesnek a nemzetközi összehasonlító vizsgálatokban (Schwartz, 2003).

Visszatérve az érték-konfliktusok témakörére, gyakran fordul elő az, hogy érdek-konfliktusként induló viták, nézeteltérések tovább mélyülnek akkor, amikor kiderül, hogy a konfliktusban érintett felek értékrendje is különbözik (Pallai, 2011). Fontos észrevennünk tehát, hogy a más típushoz tartozó konfliktusok hátterében húzódik-e érték-konfliktus. Ha igen, a konfliktuskezelés során még mindig dönthetünk úgy, hogy nem az érték-konfliktusra fókuszálunk, mert az természeténél fogva nem könnyen oldható fel, ha feloldható egyáltalán (Forester, 2009). A másik lehetőség az, hogy a konfliktusban érintett felek értékrendszerének metszetét tárjuk fel, és azt próbáljuk erősíteni (Forester, 2009).

Végül, Moore (1996) utolsó konfliktustípusa a *strukturális konfliktus* (5). Ez a konfliktus a szervezeti és a közösségi élethez kapcsolódik (Moore, 1996). A hátterében kiegyensúlyozatlan hatalmi viszonyok, az erőforrások elosztásának anomáliái vagy az elhibázott munkamegosztásból fakadó összeütközések éppúgy meghúzódhatnak, mint a szervezeti és közösségi kapcsolatrendszerben kialakuló feszültségek. Ebből is látható, hogy a strukturális konfliktusban a formális és az informális szervezeti aspektusra visszavezethető ellentétek, feszültségek egyaránt megjelenhetnek, melyek eszkalálódását nagymértékben segíti a szervezetben, közösségben való összezártság érzése (Pallai, 2011).

Konfliktuskezelési stratégiák

A konfliktusok felismerése, és típusának azonosítása után a konfliktuskezelés következő lépése annak a viselkedési stratégiának a megválasztása, amellyel a konfliktushelyzetben a céljainkat, érdekeinket és értékeinket megjeleníteni és képviselni fogjuk.

Abban az esetben, ha a kezelendő konfliktushelyzetben legalább valamelyik félnek az érdekei szerephez jutnak, akkor érdekérvényesítési stratégiáinkkal kapcsolatban – többé-kevésbé tudatos módon – döntést hozhatunk.

Kenneth L. Thomas és Ralph H. Kilmann koncepciójában, melyben az érdekérvényesítő stratégiák rendszerezésére törekedtek, ötféle út, lehetőség fogalmazódik meg az ilyen jellegű konfliktusok kezelésének vonatkozásában (Thomas és Kilmann, 2008).

A (1) *versengő stratégiát* követő egyén konfliktushelyzetben kizárólag a saját érdekeit tartja szem előtt, egyáltalán nem veszi figyelembe a konfliktusban érintett többi szereplőt. Domináns stílusban kommunikál, versengő módon kizárólag a saját nyereségének maximalizálására törekszik (Thomas és Kilmann, 2008) A konfliktushelyzetről úgy gondolkodik, hogy abban a saját nyeresége csak a másik vesztesége árán valósulhat meg (Budavári Takács, 2011).

Az (2) *alkalmazkodó stratégiát* elsősorban akkor alkalmazzuk, ha az adott konfliktushelyzetet alapvetően kellemetlennek tartjuk, és attól tartunk, hogy az emberi kapcsolatainkat rombolni fogja. Ebben az esetben a személy passzív, nem törekszik a saját érdekei érvényesítésére, hagyja, hogy a másik fél érdekei érvényesüljenek (Thomas és Kilmann, 2008). Az alkalmazkodó stratégiát alkalmazó személy azt szeretné, hogy nagylelkűnek, emberségesnek, engedelmesnek tűnjön mások szemében. De az is meghúzódhat a háttérben, hogy az alkalmazkodó stratégiát alkalmazó fél könnyebben feladja céljait, vagy bizonytalan az adott szituációban, ezért lehetővé teszi a másik szereplő számára a nyereségének maximalizálását. Fő cél tehát a kapcsolat fenntartása, és a konfliktushelyzetről az a kép él az alkalmazkodó stratégiát alkalmazó személyben, hogy saját nyereségre csak azon az áron tehetne szert, hogy a másik fél veszít (Budavári Takács, 2011).

Az *elkerülő stratégia* (3) esetében a személy passzív, kilép a helyzetből és egyáltalán nem keresi a megoldást a konfliktushelyzetre (Thomas és Kilmann, 2008) Az elkerülő stratégia lényege, hogy kivitelezője semmilyen módon nem működik közre abban, hogy a konfliktushelyzetben bármelyik fél érdekei érvényesüljenek vagy érvényesülhessenek. A konfliktushelyzeteket e stratégia esetében úgy látjuk, hogy jobb azokból kimaradni. Sok esetben azonban ez a stratégia ahhoz vezet, hogy a passzivitás és kivonulás akadály is lesz annak, hogy valamilyen elfogadható megoldás születhessen. Ez a stratégia kitolja a konfliktust, és a konfliktushelyzet megoldatlansága minden szereplőben jelentős feszültséget generál (Budavári Takács, 2011).

A *kompromisszumkereső stratégia* (4) alkalmazása során a személy egyrészt az arany középutat keresi a versengő és az alkalmazkodó stratégia közt. Enged valamit abból, amit versengőként képviselne, de annyit nem enged az érdekeiből, mint ahogy azt az alkalmazkodó stratégia esetében tenné. Másrészt köztes stratégiának tekinthető abból a szempontból is, hogy milyen mértékben hajlandó a konfliktuskezelést felvállalni. A személy jóval nyíltabban vállalja fel a konfliktushelyzetet ahhoz képest, mint ahogy azt az elkerülő stratégia esetében

tenné, ugyanakkor a konfliktus többoldalú megismerésében viszont nem hajlandó olyan mértékben elmélyülni, mint amit a problémamegoldó stratégia igényelne (Thomas és Kilmann, 2008).

A *problémamegoldó stratégia* (5) alkalmazása során a személy aktívan keresi azt a megoldást, amely számára is és a másik fél számára is a maximális nyereség lehetőségével jár (Thomas és Kilmann, 2008). A konfliktushelyzetről a személy úgy gondolkodik, hogy azt fejlesztő hatásúnak tartja, mert megoldásával új minőség jöhet létre. Ezért az együttműködésre törekszik, viselkedését a feladatra irányultság és a racionalitás jellemzi. Arra törekszik, hogy a konfliktusban érintett felek fejezzék ki szükségleteiket, és fogalmazzák meg céljaikat. Ezért az energiaigényesebb: időt, szervezést, tudatosságot kíván, eredményeként viszont erősödik a kapcsolat és kölcsönös megelégedéssel záródik a konfliktushelyzet (Budavári Takács, 2011).

A konfliktuskezelés vonatkozásában mindannyiunkra jellemző, hogy vannak domináns stratégiáink, másfajta konfliktuskezelési módokhoz viszont alig-alig folyamodunk. Nem biztos azonban, hogy valakire minden élethelyzetben ugyanaz a domináns stratégia lesz a jellemző. Lehet, hogy valaki az egyetemen vagy a munkahelyén elsősorban problémamegoldó stratégiát használ, családi körben lehet, hogy alkalmazkodó, a barátaival viszont versengő. A konfliktushelyzet, a konfliktus tárgyának és a másik fél viselkedésének ismerete nélkül azonban egyik felsorolt stratégiáról sem állapítható meg, hogy megfelelő vagy nem megfelelő az adott konfliktus kezelése szempontjából. A konfliktuskezelés kulcsa tehát az, hogy az adott helyzetben megfelelő stratégiát tudjunk választani és kivitelezni (Thomas és Kilmann, 2008).

A konfliktuskezelés lépései

Budavári Takács (2011) modellje alapján a konfliktuskezelés folyamatának lépései a következők. Az első lépés a helyzettel való szembesülés, tehát (1) *annak felismerése, hogy konfliktushelyzetbe kerültünk*. Ez a felismerés részben a konfliktushelyzetből származó feszültség, stressz alapján történik meg, de az is szerepet játszik, hogy a személyes tapasztalatok alapján az adott helyzet kognitív szinten is valamilyen okból konfliktusnak definiálható (Budavári Takács, 2011).

Ezután kerülhet sor a konfliktuskezelő stratégiáról szóló döntés meghozatalára⁸, amely azt is megszabja, hogy (2) *az együttműködésről milyen döntés születik (Budavári Takács, 2011).*

A következő lépés a felek szükségleteire, érdekeire, értékeire és nézőpontjaira irányul, azok felismerését és megfogalmazását foglalja magában. Optimális esetben ez a lépés, tehát (3) *a szükségletek feltárása, meghatározása*, mégpedig olyan légkörű megbeszélés vagy tárgyalás keretében, amely lehetővé teszi a nyílt és őszinte, bizalomteljes kommunikációt (Budavári Takács, 2011).

A szükségletek nyílt és őszinte megfogalmazása után kerülhet sor (4) *a konfliktusmegoldási módok, alternatívák átgondolására*, és minél kreatívabb megközelítésére is. A konfliktushelyzetek megoldása sok esetben nem valamilyen „kész” válasz alkalmazását igényli, hanem valamilyen kreatív vagy laterális gondolkodást igénylő, személyre szabott alternatíva megfogalmazását és kidolgozását (Budavári Takács, 2011).

Az utolsó lépésben a felek elkötelezik magukat az egyik alternatíva mellett és végiggondolják a megvalósítás lépéseit, kialakul tehát (5) *egy megállapodás és az ahhoz tartozó megvalósítási terv (Budavári Takács, 2011).*

A testmozgásfókuszú egészségnevelés vonatkozásában, a hallgatói kortárs csoportok működése során vélemény-, érték- és érdekkülönbségek több formában is jelentkezhetnek. Előfordulhatnak a csoportfejlődési folyamat szerves és természetes részeként csoportkeretek között is, de megvan arra is a lehetőség, hogy a csoporttagok életmód- és szokásváltoztatási törekvésük következtében szembesülnek konfliktussal családi, baráti vagy egyetemi, munkahelyi környezetük vonatkozásában. A konfliktusok felismerése és a megoldáskeresés támogatása jelentős felkészültséget és tapasztalatot igénylő feladat, amelyben a kortárs csoport vezető hallgatók folyamatos szakmai támogatása, szupervíziója elengedhetetlenül szükséges.

A fejezet önálló feldolgozását segítő kérdések:

- 1) Határozza meg a konfliktus fogalmát és lehetséges típusait!
- 2) Mutassa be a fontosabb konfliktuskezelési stratégiákat!
- 3) Melyek a konfliktuskezelési folyamat főbb lépései?

⁸ vö. Thomas és Kilmann (2008) ötféle konfliktuskezelési stratégiájával.

Irodalomjegyzék

- Benkő Zsuzsanna (2016): Homo Sanus: az egészséggel megáldott ember, In: Tarkó Klára, Benkő Zsuzsanna (szerk.) *"Az egészség nem egyetlen tett, hanem szokásaink összessége": Szemelvények egy multidiszciplináris egészségfejlesztő műhely munkáiból.* Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 25-31.
- Budavári Takács Ildikó (2011): *A konfliktuskezelés technikái.* Szent István Egyetem, Budapest.
- Forester, J. (2009): *Dealing with Difference: Dramas of Mediating Public Disputes.* Oxford UP, New York.
- Moore, C. W. (2004): *The Mediation Process: Practical Strategies for Resolving Conflict.* Jossey-Bass, San Francisco.
- Pallai Katalin (2011): *Vitarendezés és konfliktuskezelés - jegyzet/gyakorlati segédlet.* Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest.
- Schwartz, S. H. & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58 (5), 878-891.
- Smith, B. M. (2003): Attitűdök, értékek és öazonosság. In Váriné Szilágyi Ibolya (2003, szerk.): *Értékek az életben és a retorikában.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 2003. 25-61.
- Váriné Szilágyi Ibolya (2003): Az értékek egyetemes és kultúrspecifikus természetéről. In: Váriné Szilágyi Ibolya (2003, szerk.): *Értékek az életben és a retorikában.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 2003. 7-24.
- Wagner János (2001): Konfliktuskezelés a szervezetben In: Klein Sándor (2001, szerk.): *Vezetés- és szervezetpszichológia,* SHL Hungary Kft., Budapest, 509–535.

**XVI. A TESTMOZGÁSFÓKUSZÚ EGÉSZSÉGNEVELÉST MEGVALÓSÍTÓ
KORTÁRS CSOPORTFOGLALKOZÁSOK LEVEZETÉSÉHEZ KAPCSOLÓDÓ
EGÉSZSÉGNEVELÉSI FELADATOK MÓDSZERTANA**

Nádudvari Gabriella

Nyilvános beszéd és prezentációs technikák

A testmozgásfókuszú egészségnevelés kapcsán a kortárs csoport vezetőjének vannak olyan feladatai, melyek jó prezentációs készségeket igényelnek. E fejezet ehhez kíván módszertani ismereteket nyújtani, annak bemutatásával, hogy a jó nyilvános beszédhez szükséges megfelelő jelenlét, beszélői egység és hitelesség milyen módon erősíthető a technikai eszközök megfontolt használatával, és a nyelvi és a nem nyelvi elemek összhatásával. A fejezet témáinak részben önálló hallgatói munkát igénylő, részben szemináriumi feladatok segítségével történő feldolgozása hozzájárul ahhoz, hogy a két féléves kurzus végére a hallgató:

[TUDÁS]

- értse az egészségfejlesztés koncepcióját és behatóan ismerje az egészség holisztikus és szalutogenetikus megközelítését, valamint azonosítsa az egészségnevelés helyét, szerepét az egészségfejlesztésben és az egészséges életmód kialakításában
- átfogó ismeretekkel rendelkezzen az egészségfejlesztők feladatairól, azonosítsa az egyetemi kortárs csoportvezetők feladatait a testmozgásfókuszú egészségnevelés vonatkozásában

[KÉPESSÉG]

- képes legyen hiteles és meggyőző csoportos tájékoztatót tartani az egészség, mint erőforrás értékéről, az egészségfejlesztés koncepciójáról, valamint az egészséges életmód jelentőségéről
- képes legyen csoportvita beindítására alkalmas, szakszerű kérdéseket felvetni az egészség, egészségfejlesztés, és az egészségfejlesztő céllal végzett testmozgás vonatkozásában

[ATTITÚD]

- a kortárs csoportban végzett egészségnevelő munkája közben elkötelezett legyen az egészség értékének képviselője iránt,

[AUTONÓMIA ÉS FELELŐSSÉG]

- készen álljon arra, hogy a hallgatói öntevékeny csoportok egyes foglalkozásait oktatói szupervízió mellett előkészítse, önállóan megvalósítsa, majd oktatói segítségével kiértékelje és tovább folytassa a következő foglalkozás előkészítését

A retorika jelentősége a 21. században

Az internet korában már nemcsak úgy tudunk nyomot hagyni a világban, hogy létrehozunk egy műalkotást, vagy levelet, újságcikket és könyvet írunk, hanem az is elegendő, ha kiállunk és beszélünk. „Mert a mondandónk és a szavainkból sugárzó szenvedély egyaránt képes fénysebességgel végigszágulni a világon” – írja *Chris Anderson* (2016, 13. o.). Ennek előnyeit és hátrányait latolgatva egyértelművé válik, hogy a 21. században a nyilvános beszédet és az ezt támogató prezentációs technikákat már gyermekkorban tanítani kellene. A könyvkiadás megjelenése előtt a retorika része volt az oktatásnak. A nyelvtan, a dialektika, a csillagászat, a számtan, a mértan és a zene mellett a retorika a hét szabad művészet egyik volt. Fel kellene ismerni újra a retorika fontosságát, és újradefiniált formában, a mai trendekhez igazítva be kellene építeni a tantervekbe az írás, az olvasás és a számolás mellé (*Anderson*, 2016).

„A retorika verbális eszközrendszer, amely a nyelvi építkezés egészére vonatkozik úgy, hogy a logika, az esztétika és az erkölcs nem nyelvi elemeit a nyelvi struktúrában a hatás elérése végett használja fel” (*Aczél*, 2001. 21. o.). A hatásos beszéd művészetéről van tehát szó, amely alapvetően elsajátítható. *Mück és Zimmer* (2017) Démoszthenész példájával érvel, aki gyermekkorában félszeg, halk szavú volt és dadogott, mégis kitartó és következetes gyakorlással a 10 attikai szónok egyikévé válhatott. A szónoklás terén elérhető fejlődés lehetőségéről tanúskodnak az elmúlt évek TED-es konferenciáinak tapasztalatai is, melyekről több összefoglaló jellegű könyv és megszámlálhatatlan egyéb publikáció is született. A TED konferenciát eredetileg évenként egyszer hirdették meg, mely alkalmakkor az információtechnológia („Technology”), a szórakoztatás („Entertainment”) és a formatervezés („Design”) területének legjelesebb képviselői mutatták be eredményeiket. Az utóbbi években a TED minden olyan tudásterületet bevon, amely közérdeklődésre tarthat számot. Az előadók közérthető, rövid (18 perces), ám többnyire tökéletesen megkomponált előadásokat tartanak. A statisztikai adatok tanulsága szerint 2015 óta az előadások nézettsége meghaladja az egymilliárdot, aminek a nagy hatású gondolatok közvetítése mellett az is a hozadéka, hogy lassan kialakulni látszik egy TED-es előadói stíluskommunikáció. Mindez hozzájárulhat ahhoz is, hogy az igényes nyilvános beszéd újra a virágkorát élje. Ennek színtere az internet korában már nemcsak az emberek ezreit befogadó tér lehet, hanem sokszor elég hozzá csupán az előadó és egy kamera, hogy az egész világ a szemtanúja lehessen (*Anderson*, 2016).

A jó előadás ismérvei a TED-es stíluskommunikáció tükrében

1. A gondolatközvetítés, mint ajándékatadási aktus.

Anderson (2016) meglátása szerint az előadó legfontosabb feladata, hogy keressen valamit, ami számára rendkívüli jelentőséggel bír, és azt konstruálja újra a hallgatói fejében, egészen az alapoktól kezdve. Ezt a valamit nevezi gondolatnak, egy olyan szellemi építménynek, „amelybe a hallgatók belekapaszkodhatnak, amelyet hazavihetnek, amelyben értéket találhatnak, és amely, bizonyos értelemben, megváltoztathatja őket” (Anderson, 2016, 30. o.).

2. A szó, mint az alapgondolat felépítésének eszköze

Kijelenthetjük, hogy a nyelv olyan erő, amelyből minden szónok bátran meríthet, jóllehet bizonyos kommunikációs irányzatok csak csekély jelentőséget tulajdonítanak a szónak. Ehhez gyakran Albert Mehrabian professzor 1976-os kutatásának azon állítását idézik, miszerint a kommunikációnk sikeréhez a szó csak 7%-ban járul hozzá, míg 38%-a a hangszínen, 55%-a pedig a testbeszédén múlik. E felfogás bővületében sok kommunikátor a magabiztos és karizmatikus szónoki stílus kialakítására törekszik, és a szavakra alig fordít hangsúlyt. Az utókor a fentiek tükrében nem teljesen helyesen értelmezte az eredményeket, minthogy Mehrabian kísérletei az érzelmek kommunikálását vizsgálták. Mehrabian a nem-verbális üzenetek jelentéseit három elkülönült dimenzióban írta le: 1. a közvetlenség (a szeretet és a megbecsülés kommunikációjára alkalmazzuk), az ellazulás (a státuskülönbségek kommunikálására alkalmazzuk és 3. az aktivitás (az éberség és válaszkészség kommunikációjára alkalmazzuk) jelzéseiben (Anderson, 2016; Aczél és Bence, 2007).

Mindazonáltal nagyon fontos kiemelni a hatékony nem-verbális kommunikáció jelentőségét (Tarkó és Benkő, 2009), hiszen „a nem-verbális kommunikáció (...) az emberek közötti gondolatok, érzékelések, jelentések és érzések hatékony közvetítője” (Hackney és Churchill, 2009. 110. o.). A jól megválasztott szavaink mesélik el a történetet, építik fel a gondolatot, magyarázzák el a bonyolult jelenségeket, érvelnek. Fontos, hogy előadásunkban többek között a nyelv segítségével mindig arra koncentráljunk, mit akarunk ajándékozni a közönségünknek (Anderson, 2016).

3. A vezérfonal

Minden előadásnak kellene, hogy legyen vezérfonala, amely összetartja a narratíva valamennyi elemét. Egy előadás természetesen nemcsak egyetlen témát ölelhet fel, nemcsak

egyetlen történetet mesélhet el, nemcsak egyetlen irányba haladhat. Itt arról van szó, hogy minden egyes egységnek kapcsolódnia kell a másikhöz. Próbáljuk meg az előadásunk vezérfonalát maximum 15 szóba sűriteni, ám ezt úgy tegyük, hogy ebben a 15 szóban benne legyen a lényeg! Ügyeljünk arra, hogy vezérfonalunk ne legyen túl kiszámítható, banális vagy lapos és unalmas! Éljük a váratlanság eszközével! Íme, néhány jó példa: „Minél több a választási lehetőségünk, annál boldogtalanabbak leszünk.”, „A sebezhetőséget megbecsülni kell, nem rejtegetni.”. Nem kell tehát, hogy a vezérfonal nagyratörő legyen, de azért fontos, hogy legyen benne legalább egy érdekes, megfontolásra érdemes nézőpont (Anderson, 2016).

Tartsuk szem előtt, hogy az előadás vezérfonala nem egyezik meg az előadás tematikájával! Kidolgozásánál célszerű figyelembe venni a rendelkezésünkre álló időt és a közönséget, hiszen egy gondolatot csak azoknak az embereknek tudunk átadni, akik készek egy adott típusú gondolat befogadására. Figyelnünk kell továbbá arra, hogy az a vezérfonal, amelynek túl sok fogalmat kell összefognia, sosem lesz eredményes. Amennyiben sok témát érintünk, de egyiket sem fejtjük ki részletesen, mind erőtlen és hatástalan marad. A közönségben az az érzés erősödhet fel, hogy az előadó túlzottan elvont, száraz vagy akár felszínes. Ahhoz, hogy mondanivalónk érdekes legyen, időt kell szánunk az alábbi feladatok elvégzésére: Érzékeltesük, miért fontos a témánk! Minden érvünket támasszuk alá a való életből vett példákkal, történetekkel! Ez segít abban, hogy mások fejében is felépüljön az általunk közvetíteni kívánt gondolat. „Az előadásunkkal csak akkora területet fedjük le, amelyet kellő mélységben fel is tudunk tárni ahhoz, hogy hatása legyen.” (Anderson, 2016. 61. o.)

4. A Szerkezet

Az előadásunk kidolgozásához tehát célszerű kiválasztanunk a gondolatot, amely a rendelkezésünkre álló időn belül kibontható, majd úgy kell felépítenünk az előadás szerkezetét, hogy annak minden eleme kapcsolódjon ehhez a gondolathoz. Az előadói stílus függvényében különböző szerkezeti elveket lehet követni. A legegyszerűbb, de annál hatásosabb szerkezet például a következőképpen írható le: bevezetés (bemelegítés, témafelvetés), kontextus (a téma jelentőségének megindokolása), fő fogalmak, gyakorlati jelentőség, konklúzió (Anderson, 2016).

A TED-es stíluskommunikáció eszközszerrendszere

1. Kapcsolatteremtés

A világos magyarázatokkal, logikus érvekkel alátámasztott, zseniális előadás is elszállhat a levegőbe, ha nem teremtünk előbb kapcsolatot a közönséggel. A jó előadók ismerik ennek a jelentőségét és módját. Sokszor elegendő, ha magabiztosan kísértálnak a színpadra, majd körülnéznek, felveszik a szemkontaktust néhány emberrel, és elmosolyodnak. Ha szívélyesek, emberek, önmagunk vagyunk, könnyebben elérjük, hogy a közönség bízzon bennünk és elkezdje magáénak érezni az „ügyünket” (Anderson, 2016).

A közönség megnyerésének másik módja, ha felvállaljuk saját sebezhetőségünket. A kommunikációs folyamatokban előnyös lehet az önfeltárás, hiszen segít empátiát kialakítani a beszélő és a hallgató között (Hackney és Churchill, 2009). Ily módon még az izgatottságunkat is fel tudjuk használni az előnyünkre. Természetesen ezzel az eszközzel is óvatosan kell bánni, hiszen ha túlzottan kidolgozott a vallomásunk, ellenségesen is viszonyulhatnak hozzánk és az előadásunk üzenetéhez. Személyes élményeink megosztása akkor hatásos, ha hiteles és a fellépésünket szolgálja. Amennyiben csupán el szeretnénk adni magunkat, sérül az emberek belénk vetett bizalma. Minden tehát a szándék függvénye (Anderson, 2016).

A humor csodálatos eszközével szintén felhívhatjuk magunkra a figyelmet, hiszen a nevetés szétrobbanthatja a gátakat, ami által az előadónak lehetősége lesz a valódi kommunikációra. A humor persze művészet is, amihez tehetség kell, nem való mindenkinek. Ha élünk ezzel az eszközzel, meséljünk humoros, de megtörtént eseteket, amelyek közvetlenül kapcsolódnak a témánkhoz, vagy valamilyen kulturált nyelvi humorra alapoznak. A viccmesélést kerüljük!

Sajnálatos módon egyes előadók visszaélnek a humor eszközével, és arra használják azt, hogy egójukat fényezzék. Minden előadás célja, hogy gondolatokat vagy szemléletet ajándékozzunk a közönségnek, nem pedig az, hogy önmagunkat reklámozzuk (Anderson, 2016).

A történetmesélés egyik legfontosabb funkciója, hogy kapcsolatot teremtsen az előadó és a közönség között, melynek körében érdeklődés, együttérzés, érzelem és kíváncsiság ébred. A történetek szövegösszefüggésbe helyezik az előadásunkat, megteremtik az ideális atmoszférát. A történetmesélés terén egyetlen alapelv működik: hitelesnek kell lenni! Ha

sikerül egyetlen történetbe gyúrni humort, önkritikát és bölcsességet, sikeres kezdésre számíthatunk (Anderson, 2016).

A kapcsolatteremtés fent felsorolt eszközei ne csupán eszközök legyenek, hanem annak az őszinte vágnak a kifejezései, hogy szeretnénk kapcsolatba kerülni a közönséggel. „Emberek vagyunk, ahogy a közönség soraiban is emberek ülnek. Tekintsük barátainknak. És egyszerűen szólítsuk meg őket” (Anderson, 2016, 85. o.)! Amikor pedig olyanokat akarunk megszólítani, akiknek az álláspontja lényegesen eltér a sajátunktól, próbáljuk megmutatni, milyen a világ az ő szemszögükből.

2. Narráció

A történetmesélés során az alábbi négy szempontot kell szem előtt tartanunk: 1. A történetet olyan szereplőre kell építenünk, akivel a közönség képes azonosulni. 2. Célszerű fokozatosan növelni a feszültséget (a kíváncsiság felcsigázásával, társadalmi bonyodalmakkal, valódi veszélyhelyzetekkel). 3. Figyeljünk a részletezés módjára. Ha nincs elegendő részlet, a történet nem tud kibontakozni. A túl sok részlet bonyolulttá teszi a történetet. 4. Mindenképpen éljünk a kielégítő feloldás (vicces, megható vagy akár leleplező) eszközével. Érdeemes tökéletesre csiszolni a sztorit. Sok esetben szerencsés különböző példázatokkal élni, azaz olyan történeteket mesélni, amelyek voltaképpen erkölcsi és szellemi tanulságot hordozó, kidolgozott hasonlatok (Anderson, 2016).

3. Magyarázás

„A magyarázás az a tevékenység, amely tudatosan új elemeket ad hozzá az ember fejében létező világmodellhez, vagy újrendezi annak elemeit, hogy kielégítőbb képet alkossanak a világról” (Anderson, 2016, 105. o.). A mesteri magyarázás alapelveit öt lépésben foglalja össze Anderson (2016): 1. Ott kell kezdeni, ahol a közönség tart. 2. Fel kell lobbantani a kíváncsiság tüzét. 3. A fogalmakat egyesével, egymás után kell bevezetni. 4. Célszerű hasonlatokkal operálni. 5. Érdeemes mindenre példát hozni. A jó magyarázat révén a közönség közelebb kerül a megértéshez.

4. Meggyőzés

A magyarázással felépíthetünk egy gondolatot a másik ember fejében, míg a meggyőzés célja „egy sajátos, közös hangulat, intellektuális lelki tér megteremtése (...), a gondolkodás, a viszonyulás és a cselekvés megváltoztatása retorikusan felépített szöveggel, érveléssel; egy olyan kommunikációs alkalom vagy helyzet létrehozása, (...) amely emlékezés, élményszerzés vagy ismeret forrásaként működhet tovább az életünkben” (Aczél, 2017. 54.

o.). Az emberek többsége meggyőzhető észérvekkel, de nem mindenki hagyja magát felvillanyozni. A hideg logika segítségére kell sietni olyan eszközökkel, amelyekről a következtetés nem csupán bizonyított lesz, hanem tartalmas, izgalmas és kíváncsú is. A logikát még hatásosabbá tehetjük a hitelességet megalapozó egyéb eszközökkel. Például: Indítsunk egy kis humorral! Meséljünk el egy anekdotát! Hozzunk életszerű példákat! Vonjuk be harmadik fél véleményét is! Használjunk hatásos szemléltetőeszközöket (Anderson, 2016)!

5. Feltárás

Vannak olyan előadások, amelyek arra épülnek, hogy az előadó élvezetes és inspiráló módon tárja fel munkásságát a hallgatóság előtt. A feltárasalapú előadás során az alábbi eszközökkel élhetünk: Levetíthetünk egy egész képsorozatot, miközben szavakkal is ismertetjük azt. Bemutatjuk a legújabb találmányunk prototípusát. Részletesen elmeséljük elképzelésünket. Mutathatunk fényképeket. Ennél az előadásmódnál az a cél, hogy esztétikai élményt nyújtsunk, elkápráztassuk a hallgatóságunkat (Anderson, 2016).

Felkészülés az előadásra

Amennyiben megvan az előadásunk vezérfonala, tartalmi része, végiggondoljuk a kapcsolatteremtés lehetőségeit, átgondoljuk a narráció funkcióját, végigfuttatjuk a magyarázást, a meggyőzés és a feltárás számunkra adott lehetőségeit, elkezdhetjük a produkciónk megkomponálását. Előtte azonban tegyük fel magunknak az alábbi kérdéseket: Használjunk, vagy ne használjunk szemléltetőeszközt? Ha használunk, akkor melyet? Írjuk meg előre és tanuljuk be a szöveget, vagy beszéljünk a helyzethez igazodva, szabadon? Hogyan kell gyakorolni az egyiket és hogyan a másikat? Hogyan nyissuk és hogyan zárjuk az előadást, hogy tökéletes hatást érjünk el?

A 21. század fejlett technológiája számtalan megoldással támogatja előadásunkat. Ennek ellenére mégis célszerű feltenni azt a kérdést, hogy egyáltalán szükségünk van-e ezek közül bármelyikre. Figyelemre méltó tény, hogy a TED-előadások legalább egyharmadában egyáltalán nincsenek diák. Ez a tény arról tanúskodik, hogy minden bizonnyal az a legfontosabb, hogy rátaláljunk a számunkra legmegfelelőbb előadói stílusra. Alapvetően két út áll egy előadó előtt. Vagy megírja az előadás teljes szövegét (amelyet betanul, felolvas, vagy a kettőt kombinálja), vagy kidolgozza az előadás szerkezetét, és az egyes pontokhoz tartozó részeket spontán módon megfogalmazza.

Abban az esetben javasolt előre megírni a szöveget, amikor érvelésünkből egyetlen szó sem hagyható ki, vagy olyan jellegű (filozófiai, szépirodalmi témájú) előadást tartunk, ahol minden egyes szót tökéletesre kell formálni. A megszövegezés akkor működik jól, ha az előadásmód autentikus, tehát a hallgatóságban nem merülnek fel az alábbi kérdések: Vajon szívügye a téma? Vajon ezt tényleg komolyan gondolja? *Anderson (2016)* szerint három lehetséges út áll az előtt, aki előre megírja a szöveget: 1. Olyan alaposan megtanulja, hogy az egy pillanatra sem tűnik előre megírtnak. (Itt az élő beszéd stílusjegyeit szerencsés alkalmazni.) 2. Kiteszi maga elé a szöveget, de lehetőleg minden mondatnál felnéz, szemkontaktust teremt a közönséggel. 3. Az előadás anyagát pontokba sűríti, és az egyes pontokat a saját szavaival fejt ki. *Anderson (2016)* úgy véli, akkor nézhető el a tényleges felolvasás, ha a beszédet lenyűgöző képek, videók kísérik vagy az előadó lírikus hangvétellű szöveget olvas fel, amelynek kapcsán érzékeli a hallgatóság, hogy az egy tökéletesen megkomponált, írott szöveg.

Nagyon sok érv szól az előre meg nem írt előadás mellett, amikor az előadó az adott témán gondolkodik, és beszéd közben keresi a legmegfelelőbb szavakat, hiszen a szabad előadásmód frissnek, élőnek, valóságosnak tűnik. Mindazonáltal még a zseniális, kifogástalanul felkészült előadók közül sem mindenki alkalmas arra, hogy spontán módon nyilatkozzon meg. E módszernek is van néhány buktatója: 1. Az adott alapkoncepciókat elfelejtjük. 2. Kihagyunk valami kulcsfontosságú dolgot. 3. Kifutunk az időből (*Anderson, 2016*).

Bármelyik előadói módszer mellett is döntünk, sikerünk kulcsa a próba. Ezt emeli ki *Carmine Gallo (2010)* is Steve Jobs-ról, a prezentáció nagymesteréről szóló könyvében. Jobs nemcsak a tehetségének köszönhetette a legjobb vállalati kommunikátor titulust, hanem annak is, hogy hosszú órákig próbálta beszédét, és mániákusan csiszolta azt a legapróbb részletekig. A fentiekből is leszűrhető, hogy Démoszthenész példája még mindig követésre méltó.

A fejezet önálló feldolgozását segítő kérdések

- 1) Melyek a jó előadás ismérvei?
- 2) Mely elemek alkotják a TED-es stíluskommunikáció eszközrendszerét?

Irodalomjegyzék

- Aczél Petra (2001): *Retorika. A szóból épült gondolat. Gyakorlókönyv.* Krónika Nova Kiadó, Budapest.
- Aczél Petra (2017): *Neked van igazad? Érvelés és meggyőzés a gyakorlatban.* Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Aczél Petra és Bencze Lóránt (2007): *Hatékonyság és meggyőzés a kommunikációban. Gyakorlati retorika.* Zsigmond Király Főiskola; L'Harmattan, Budapest.
- Anderson, C. (2016): *Így készülnek a TED-előadások. Hivatalos TED-útmutató a nyilvános beszédhez.* HVG Kiadó Zrt., Budapest.
- Gallo, C. (2010): *Steve Jobs a prezentáció mestere.* HVG Könyvek, Budapest.
- Hackney, M. és Churchill, H. (2009): Kommunikációs készségek. In: Benkő, Zsuzsanna (2009, szerk.): *Egészségfejlesztés módszertani kézikönyv.* Mozaik Kiadó, Szeged. 119-127.
- Mück, F. és Zimmer, J. (2017): *Wie man perfekt visuell präsentiert für TED-Talks, Youtube, Facebook, Videokonferenzen & Co.* Redline Verlag, München.
- Tarkó Klára és Benkő Zsuzsanna (2009): Társadalmi és médiahatások. In: Benkő Zsuzsanna (2009): *Egészségfejlesztés.* Mozaik Kiadó, Szeged. 177 – 190.

Kis Bernadett

Egy szokásváltozást támogató egészségnevelési módszer: a motivációs interjú

A fejezet célja, hogy betekintést nyújtson egy szokás- és viselkedésváltoztatást segítő egészségnevelési módszer, a motivációs interjú (Miller és Rollnick, 1991) szemléleti keretébe és módszertani eszköztárába. A fejezet témáinak részben önálló hallgatói munkát igénylő, részben szemináriumi feladatok segítségével történő feldolgozása hozzájárul ahhoz, hogy a két féléves kurzus végére a hallgató:

[TUDÁS]

- értse az egészségfejlesztés koncepcióját és behatóan ismerje az egészség holisztikus és szalutogenetikus megközelítését, valamint azonosítsa az egészségnevelés helyét, szerepét az egészségfejlesztésben és az egészséges életmód kialakításában
- átfogó ismeretekkel rendelkezzen az egészségfejlesztők feladatairól, azonosítsa az egyetemi kortárs csoportvezetők feladatait a testmozgásfókuszú egészségnevelés vonatkozásában

[KÉPESSÉG]

- képes legyen hiteles és meggyőző csoportos tájékoztatót tartani az egészség, mint erőforrás értékéről, az egészségfejlesztés koncepciójáról, valamint az egészséges életmód jelentőségéről
- képes legyen csoportvita beindítására alkalmas, szakszerű kérdéseket felvetni az egészség, egészségfejlesztés, és az egészségfejlesztő céllal végzett testmozgás vonatkozásában

[ATTITÚD]

- a kortárs csoportban végzett egészségnevelő munkája közben elkötelezett legyen az egészség értékének képviselője iránt,

[AUTONÓMIA ÉS FELELŐSSÉG]

- készen álljon arra, hogy a hallgatói öntevékeny csoportok egyes foglalkozásait oktatói szupervízió mellett előkészítse, önállóan megvalósítsa, majd oktatói segítségével kiértékelje és tovább folytassa a következő foglalkozás előkészítését

A testmozgásfókuszú egészségnevelést megvalósító hallgatói kortárscsoportok vezetője, akár a kortárscsoport tagjainak toborzása, akár a kortárscsoport működtetése során is, kerülhet olyan helyzetbe, amikor egy-egy résztvevőnek nem csoportszinten, hanem személyközi szinten szükséges támogatást nyújtania a szokásváltoztatás megkezdése vagy fenntartása érdekében. A kortárscsoport vezetőjének fő feladata mindenképpen a csoportszintű beavatkozásra irányul, azonban – különösen a csoporttagok toborzásának fázisában – a fejezetben bemutatott egészségnevelési technika – a motivációs interjú – módszertani fogásai is hasznos segítséget jelenthetnek.

A motivációs interjú

A motivációs interjú módszerét Miller és Rollnick dolgozta ki 1991-ben alkoholfüggőséggel küzdők kezelésére. Az azóta eltelt évtizedekben számos egyéb addikció (drog, dohányzás, játékszenvedély stb.) kezelésében és új egészségmagatartási szokások kialakításában (pl. testmozgás és egészséges táplálkozás) sikerrel alkalmazzák önálló módszerként vagy egyéb más módszerek kiegészítőjeként (Ivarsson és Prescott, 2010). A módszer népszerűsége nagymértékben köszönhető annak, hogy a segítő (terapeuta, tanácsadó stb.) és a kliens együttműködésére alapoz és a kliens autonómiáját tiszteletben tartva segíti aktiválni annak változásra való motivációját és a változáshoz szükséges erőforrásait (Rollnick, Miller és Butler, 2008; Urbán, 2009). A motivációs interjú jelentőségét növeli, hogy jól adaptálható különböző környezetekbe, színterekbe, így a módszer elterjedt nemcsak az egészségügyben, hanem a tanácsadás számos különböző területein is. Fontosságát jelen kötetünk szempontjából több tényezőben is látjuk. Egyrészt a motivációs interjú szemléletmódja és eszköztársa nagyon jól kapcsolható az egészségfejlesztés alapelveihez és értékeihez (Lippai, 2016; Benkő, 2016). Másrészt mivel számos egészségmagatartás kialakulásához, köztük a fizikailag aktív életmód eléréséhez az egyetlen út a motiváció megszerzése és fenntartása, ezért a testmozgásfókuszú egészségnevelést végző kortárscsoportok vezetőinek látniuk kell, hogy hogyan tudják kortársaikat a leghatékonyabban segíteni ezen az úton. Harmadrészt pedig kapcsolódva az előző kötetünkben bemutatott transzteoretikus változás modelljéhez (Prochaska, Norcross és DiClemente, 2009; Lippai, 2018), a motivációs interjú abban segítheti a kortárscsoportok vezetőit, hogy specifikusabban lássák a motiváció jelentőségét az egészségmagatartás változási folyamatában és tudatában legyenek, hogy az egyes változási fázisokban más és más feladatuk lehet a motivációval kapcsolatban. E fejezet keretei között jelenleg arra vállalkozhatunk, hogy bemutatjuk a

viselkedés megváltoztatására vonatkozó motivációt és az ezzel kapcsolatban kidolgozott motivációs interjú alapelveit és fázisait hangsúlyozva azt a szemléleti keretet, hogy a segítő a konfrontatív vagy éppen autoriter stílust mellőzve, hogyan tud egy olyan pozitív légkört megteremteni, melyben a személynek szabadsága van éppúgy a tanácsok elfogadásában mint el nem fogadásukban vagy épp egy viselkedés megváltoztatásában vagy megtartásában (Urbán, 2009).

A viselkedés megváltozására vonatkozó motiváció

A motivációs interjú tárgyalása kapcsán első és legfontosabb, hogy tisztázzuk hogyan értelmezhető a viselkedés megváltozására irányuló motiváció. Miller és Rollnick megfogalmazásában ez „a változásra való készenlét vagy hajlandóság állapota, amely változik helyzetről helyzetre. Ez az az állapot, amire befolyást gyakorolhatunk.” (Miller és Rollnick, 1991. 14. o.). A viselkedés szempontjából tehát a motiváció megnöveli annak a valószínűségét, hogy a kliens nemcsak belekezd, hanem kitartóan követ is valamilyen a változására irányuló stratégiát (Urbán, 2009).

Sokszor elhangzik segítői körökben, hogy mennyire fontos és a közös munka elengedhetetlen eleme, hogy legyen a kliensnek motivációja. De ehelyütt mindenképpen szükséges hangsúlyoznunk, hogy a motivációs interjú egyik alapvetése, hogy a kliens motivációjának hiánya nem csakis kizárólag a kliens személyiségjellemzőinek tudható be, hanem számos egyéb tényező közrejátszhat benne, így például a beavatkozás típusa, a tanácsadás stílusa vagy a kontextus. Tehát éppen a segítőnek (is) lesz feladata a motiválás vagyis a motiváció megteremtése, hisz ezáltal biztosítható jobban, hogy a kliens követni fogja a javaslatokat. Kutatások azt mutatják, hogy a kliensek bevonódása a változási folyamatba leginkább a segítő személyközi stílusával függ össze, mely egy barátságos, empatikus, elfogadó és a kliens autonómiáját tiszteletben tartó interakciós stílust jelent (Urbán, 2009). Ezen kívül természetesen létezik a motiváció erősítésének számos módszere, melyek közül néhányat kiemelünk Miller és Rollnick (1991) nyomán:

- jól időzített és világos tanácsok, melyek konkrét változási stratégiát tartalmaznak;
- a változás útjában álló gátak, akadályok azonosítása;
- választási lehetőségek nyújtása, hogy a kliens megérezhesse a választási szabadságát és felelősségét;

- empátia gyakorlása, mely csökkenti a kliens ellenállását;
- visszajelzés nyújtása, mely tájékoztatja a klienst az aktuális helyzetéről és annak következményeiről, esetleges kockázatairól;
- és végül a világos, érthető, konkrét és megvalósítható célok felállítása az, amely elengedhetetlen a viselkedés megváltoztatása szempontjából (Miller és Rollnick, 1991).

A motivációs interjú alapelvei

A motivációs interjú az alábbi öt alapelvre épül: 1. az empátia kifejezése, 2. a vita kerülése, 3. a diszkrepancia felismerése, 4. az ellenállás feldolgozása és 5. az én-hatékonyság vagy önbizalom erősítése. A következőkben részletesebben bemutatjuk mind az ötöt.

Az *empátia kifejezése* által válik nyilvánvalóvá, hogy a tanácsadó megérti a kliens érzéseit és az empátia közvetíti az elfogadást is, mely elősegíti a kliens változásba történő bevonódását. Az empátia legfontosabb eszközének Miller és Rollnick (1991) a visszatükröző figyelmet tartja. A visszatükröző figyelem által a tanácsadó arra törekszik, hogy megítélés és hibáztatás nélkül megértse a kliens érzéseit és szempontjait. Vagyis az empátia nem a kliens perspektívájával való egyetértést jelenti, hanem azt, hogy a tanácsadó a felmerült szempontokat a kliens értelmezési keretében értelmesnek és érvényesnek tekinti. A visszatükrözés során általában egy hipotézist fogalmaz meg a tanácsadó állítás formájában arról, ami feltételezhetően a kliensben zajlik, vagy amit ki szeretne fejezni. A visszatükrözés négy különböző formában történhet: megismétlés, más szavakkal történő megismétlés, átfogalmazás és az érzések visszatükrözése (Miller és Rollnick, 1991).

A kliensnek ezt a hipotézist szabadságában áll megerősíteni, kiegészíteni vagy akár megcáfolni. Fontos lehet tudni a segítőknek, hogy bizonyos viselkedések akadályozhatják a visszatükröző figyelem működtetését és így az empátiát is. Ezek például az utasítás, figyelmeztetés vagy fenyegetés, a meggyőzés logikus érvekkel, a prédikálás, vagyis annak a megmondása, hogy a kliensnek mit kellene tennie, a kérdezés, a kritizálás, a címkézés, az értelmezés, az együttérzés és a humorizálás vagy a témaváltás (Urbán, 2009). Természetesen a tanácsadó nemcsak tükröz, hanem időnként kérdez is. A kérdésekre vonatkozóan Miller és mtsai az alábbiakat javasolják: nyitott kérdések alkalmazása, egyszerre csak egy kérdés felvetése és minden kérdésre jusson legalább két visszatükrözés (Rollnick, Miller és Butler, 2008). Ez utóbbit azért tartják fontosnak, mert ahogy említettük, a visszatükröző figyelem közvetíti az empátiát, tehát mindenképp túlsúlyban kell lennie a kérdésekkel szemben, melyek

sokszor pedig éppen a visszatükröző figyelem alkalmazását akadályozhatják. Összességében az empátia kifejezése nagy odaszentelődést kíván a tanácsadótól, a segítőtől, de mindenképpen meghozza az eredményét, hiszen a kliens megéli, hogy meghallgatják és megértik (Urbán, 2009), ami pedig segíti a változási folyamatba való mélyebb bevonódását.

A *vita kerülése*, mint alapelv a motivációs interjúban azért fontos, mert szociálpszichológiai kutatások alapján tudjuk, hogy ha egy személy úgy észleli, hogy korlátozzák a szabadságát, akkor úgy fogja visszaszerezni az észlelt kontrollját, hogy nem engedelmeskedik, vagyis ellenáll; ez az ellenállás pedig visszavetheti a változás folyamatát. Sokszor vitát okozhat egy-egy diagnosztikus címke használata a tanácsadó részéről, mellyel a kliens nem ért egyet és ez okozza az ellenállást. Természetesen nem azt mondjuk, hogy a kliens probléma-felismerése ne lenne fontos, hanem azt, hogy a tanácsadónak finom technikákat kell alkalmaznia, hogy ne generáljon vitát a kliens és saját maga között (Urbán, 2009).

A *diszkrepancia felismerése*, vagyis az ellentmondásosság felerősítése a tanácsadó részéről kulcsfontosságú a motivációs interjú keretrendszerében, mert a jelen viselkedés és a jövőbeli célok közti ellentmondás feltárása kiválthatja a változásra való készenlétet, mely során már maga a kliens érvelhet a változás mellett. Több módszer is alkalmazható a diszkrepancia felismerésére. Ilyen például a döntési egyensúly vagy a szélsőségek alkalmazása, az előre-vagy visszatekintés és a célok feltárása. A döntési egyensúly felállítása segít abban, hogy a viselkedésváltozással kapcsolatos ambivalencia mindkét oldala megjelenjen (Urbán, 2009), vagyis például egy jelenlegi egészségkárosító magatartásforma előnyei és a hátrányai a kliens szempontjából, vagy egy új egészséges magatartásforma kialakításával járó nehézségek, kényelmetlenségek és az ehhez kapcsolódó hosszú távú előnyök. Kérdések, melyek segíthetnek például egy fizikailag aktívabb életmód kialakítása kapcsán: „*Mi az amit szeret/nem szeret a jelenlegi életmódjában?*” „*Mi az ami jó lenne/nem annyira lenne jó, ha elkezdené többet mozogni a mindennapok során?*”

Az ellentmondásosság felismerésére a szélsőségek is használhatók, vagyis a tanácsadó szélsőséges félelmek, aggodalmak leírását is kérheti a kienstől például a következő formában: „*Mi az a legrosszabb, amitől fél, mi az a legrosszabb, ami történhet akkor, ha nem változtat a viselkedésén?*” (Urbán, 2009, 284. o.) Vagy „*Milyen lenne az élete, ha nagyon intenzíven mozogna?*”.

A vissza-vagy előretekintés is alkalmazható a diszkrepancia felismertetésére. Ebben az esetben arra kérjük a klienst, hogy emlékezzen vissza olyan periódusokra az életében, amikor még nem volt jelen egy problémaviselkedés az életében, vagy képzelje el, hogy milyen lenne, ha felhagyna egy problémaviselkedéssel. Az egészségfejlesztő szempontú testmozgás kialakítása során pedig rákérdezhetünk, hogy voltak-e már fizikailag aktív időszakok az életében és mi változott azóta az életében, vagy hogy hogyan változna meg az élete, ha (újra) bevezetné a mozgást a mindennapjaiba.

A motivációs interjú legfőbb célja és egyben a tanácsadó és a kliens közt zajló munkának jó indikátora az, ha a kliens kezd el érvelni a változás mellett, ezért fontos odafigyelni azokra a nyelvi formulákra, melyek ezt közvetítik. Rollnick, Miller és Butler (2008) alapján ezek a következők lehetnek:

- a vágy kifejezése (*Szeretnék...; Akarok változtatni...; Bárcsak...*);
- a képességre vonatkozó állítás (*Tudnék tenni valamit azért, hogy...*);
- konkrét ok melletti érvelés (*Bizonyára jobban érezném magam, ha...*);
- szükséglet kifejezése (*Igazából változtatnom kellene...*);
- az elkötelezettség kifejezése (*Kész vagyok arra, hogy...*);
- lépések megtétele (*Pár napig megpróbálom, hogy...*).

Az itt felsorolt elemek úgy tűnik egymással szoros kapcsolatban állnak, mert az elkötelezettség erőssége fogja közvetíteni a vágy kifejezésének, a képességre vonatkozó állításnak, a konkrét ok melletti érvelésnek és a szükséglet kifejezésének a hatását a konkrét viselkedésváltoztatásra.

A motivációs interjú negyedik alapelve az *ellenállás feldolgozása* vagy pontosabban fogalmazva az ellenállás kialakulásának vagy megerősödésének a megelőzése. Az ellenállás a motivációs interjú szemléleti rendszerében jelzésként használható arra, hogy a tanácsadó változtasson interakciós stílusán, mert feltételezhetően nem egy ritmusban haladnak a klienssel. Többféle módon jelentkezhet az ellenállás:

- a kliens megkérdőjelezi a tanácsadó tudását;
- a kliens félbeszakítja a tanácsadót;
- a kliens nem ismeri fel a problémát, nem hajlandó együttműködni, nem vállal felelősséget (*Urbán, 2009*).

Az ellenállás az aktív-értő figyelem mellett jól kezelhető az olyan technikák által, mint az egyszerű vagy összetett visszatükrözés, fókuszváltás vagy a személyes felelősség és választás hangsúlyozása.

Végül a motivációs interjú ötödik alapelve az *én-hatékonyság vagy önbizalom erősítése*. Ha valaki nincs meggyőződve arról, hogy tud változtatni a viselkedésén, akkor feltételezhetően kevesebb erőfeszítést is fog beletenni, ezért a motivációs interjú során kulcsfontosságú a kliens önbizalmának és változásba vetett hitének a megerősítése. Fontos lehet ugyanakkor elkülöníteni, hogy a kliens mennyire tartja fontosnak a változást és mennyire biztos abban, hogy véghez is tudja vinni (önbizalomra vonatkozó kérdés) (Urbán, 2009). Ezt a két tényezőt skálakérdésekkel (1-től 10-ig terjedő skálán melyikben hol tart a kliens) méri fel a tanácsadó és az értékeknek megfelelően alakítja a további beavatkozását.

A motivációs interjú fázisai

A motivációs interjú két szakasza (1) a változásra vonatkozó motiváció kialakítása és megerősítése és (2) a változás melletti elköteleződés erősítése más stratégiákat kívánnak a tanácsadótól. Az első fázis kapcsán Miller és Rollnick (1991) az alábbi stratégiák fontosságát hangsúlyozzák: a nyitott kérdések használata, a visszatükröző figyelem, a kliens támogatása és megerősítése, az összefoglalás használata és az önmotivációs állítások kiváltása. Mivel az első három stratégiát és azok jelentőségét részben érintettük, ehelyütt most csak az utolsó két stratégiát fejtjük ki részletesebben. Az összefoglalás vagy áttekintés rendszeres használata nagyon fontos a tanácsadás folyamatában, hisz ilyenkor lehetőség van összekapcsolni különböző, eddig tárgyalt témákat, megerősíteni és kiemelni azt, ami különösen fontos volt ezekből. Az ambivalencia feldolgozásával kapcsolatban is segítség lehet az összefoglalás a kliens számára például az *”egyfelől... másfelől...”* típusú mondatok alkalmazásával. Végül az összefoglalás vagy áttekintés jelentőségét az első ülés vagy kezdeti fázis kapcsán abban látjuk, hogy segít láttatni a kliens számára, hogy meddig jutottak, hol tart a folyamat és merre halad (Urbán, 2009).

A motivációs interjú első fázisa kapcsán az önmotivációs állítások kiváltása stratégiát emeljük még ki. Ez az, ami segíthet a kliensnek kibillenni, túljutni az ambivalencia állapotán. Azt már említettük, hogy a motivációs interjúban a kliens érvel a változási folyamat mellett, de ahhoz, hogy ide el tudjon jutni, a tanácsadónak érdemes önmotivációs állításokat kiváltó kérdéseket használni. Erre lehet példa Rollnick, Miller és Butler (2008) alapján: *„Mire*

vágyik...?” „Miben reménykedik...?” „Mit tud vagy tudna megtenni?” „Miért változtatna a viselkedésén?” „Mi az a három fontos előny/nyereség, amit vár a változtatástól?” „Mennyire szükséges ez a változás az Ön számára?” „Mit gondol, mit fog tenni?” „Mit tesz már most is, hogy elérje a változást?” Ezek a kérdések jó eséllyel előre viszik a folyamatot.

Ellenben vannak olyan kérdések, melyek alkalmazásától óva intenek a motivációs interjú szerzői. Ezek például a „Miért nem akarja...?” „Miért nem tudja...?” (pl. beiktatni az életébe a mozgást?). Az ilyen típusú kérdések pontosan arra vonatkoznak, hogy kliensek miért nem változnak és a válaszaikkal tulajdonképpen megerősítik a jelenlegi helyzetüket, ezért használatuk nem javasolt (Rollnick, Miller és Butler, 2008).

A motivációs interjú második, vagyis a változás melletti elköteleződés megerősítése fázisában a korábbi stratégiák mellett egy terv kidolgozása történik, melyhez az alábbi stratégiákat javasolják a szerzők: célok felállítása, lehetőségek figyelembevétele, a terv megvalósítása. A célokkal kapcsolatban már említettük, hogy mennyire fontos a világos, egyértelmű és elérhető célok kitűzése, melyek után a tanácsadási folyamatban a módszerek kiválasztása történik. Itt nagyon fontos az összes rendelkezésre álló lehetőség figyelembevétele, mert ez egyrészt növeli a kliens autonómiáját, másrészt megnöveli annak az esélyét, hogy a kliens számára legüdvözítőbb megoldási mód lesz kiválasztva. Végül a terv megvalósításához vezető úton Rollnick, Miller és Butler (2008) az alábbi mondatok kiegészítését javasolják:

- *A legfontosabb okaim, amiért változtatni akarok...*
- *Saját fontos céljaim a változással kapcsolatban...*
- *A cselekvési tervem...*
- *Az első lépésem...*
- *Akik segíthetnek a változásban...*
- *A cselekvési tervem ezekhez a pozitív eredményekhez vezethet...*

A motivációs interjú második fázisának lezárásakor tehát rendelkezésre áll egy cselekvési terv. Rendkívül fontos, hogy a kliens el legyen köteleződve a terv végrehajtása mellett. Az elköteleződés erősíthető, ha a kliens ezt a cselekvési tervet nyilvánosságra hozza családjá, barátai és ismerősei körében.

Összességében úgy véljük, hogy az itt bemutatott viselkedésváltozás motiválására vonatkozó módszer nagy segítség lehet a testmozgásfókuszú egészségnevelést végző

kortárs csoportok vezetőinek, hisz a motivációs interjú során következetesen alkalmazott kommunikációs eszközök alkalmazása által bővül a segítők módszertani repertoárja.

A fejezet önálló feldolgozását segítő kérdések

- 1) Hogyan értelmezhető a viselkedésváltozásra vonatkozó motiváció?
- 2) Mi a visszatükröző figyelem és mi a jelentősége a motivációs interjú módszerében?
- 3) Fogalmazzon meg néhány olyan mondatot a módszer ismeretében, amelyeket biztosan alkalmazna egy kortársa testmozgásra való motiválása kapcsán a folyamat kezdetén!

Irodalomjegyzék

- Benkő Zsuzsanna (2016): Homo Sanus: az egészséggel megáldott ember. In: Tarkó Klára, Benkő Zsuzsanna (szerk.) *"Az egészség nem egyetlen tett, hanem szokásaink összessége": Szemelvények egy multidiszciplináris egészségfejlesztő műhely munkáiból.* Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 25-31.
- Ivarsson, B.H és Prescott, P. (2010): Motivational interviewing about physical activity. In: *Physical activity in the prevention and treatment of disease.* Swedish National Institute of Public Health. 83-96. <http://www.fyss.se/wp-content/uploads/2018/01/5.-Motivational-interviewing-about-physical.pdf> (Letöltve: 2018. május 21.)
- Lippai László (2018): A fizikális aktivitást elősegítő szokások kialakításának transzteoretikus megközelítése. In: Lippai László (2018, szerk.): *Testmozgásfókuszú egészségnevelést megvalósító kortárs csoportok kialakításának módszertani ismeretei.* Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Alkalmazott Egészségtudományi és Egészségfejlesztési Intézet, Szeged. 42-50.
- Lippai László Lajos (2016): Előszó helyett... bevezetés az egészségfejlesztésbe, avagy miként járul hozzá a tudomány az egészséges élet művészetéhez. In: Tarkó Klára, Benkő Zsuzsanna (szerk.) *"Az egészség nem egyetlen tett, hanem szokásaink összessége": Szemelvények egy multidiszciplináris egészségfejlesztő műhely munkáiból.* Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. 9-22.
- Miller, W. R. és Rollnick, S. (1991): *Motivational interviewing: Preparing people to change addictive behavior.* New York: Guilford Press.
- Prochaska, J. O., Norcross, J. C. és DiClemente, C. C. (2009): *Valódi újrakezdés: hatlépcsős program ártalmatlan szokásaink leküzdésére és életünk jobbá tételére.* Ursus Libris, Budapest.
- Rollnick, S., Miller, W. R. és Butler, C. C. (2008): *Motivational Interviewing in Health Care: Helping Patients Change Behavior.* New York, The Guilford Press.
- Urbán Róbert (2009): A motivációs interjú. In: Demetrovics Zsolt (szerk.) *Az addiktológia alapjai III.* Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. 29-45.

A hatékony dokumentálás lehetőségei

Egy egészségfejlesztő projekt megvalósítása során számos alkalommal használjuk az írásos kommunikáció valamely típusát. Ez a fejezet a hatékony írásbeli üzenetváltás alapjait és az üzleti levelezés elemi szabályait mutatja be. A fejezet témáinak részben önálló hallgatói munkát igénylő, részben szemináriumi feladatok segítségével történő feldolgozása hozzájárul ahhoz, hogy a két féléves kurzus végére a hallgató:

[TUDÁS]

- értse az egészségfejlesztés koncepcióját és behatóan ismerje az egészség holisztikus és szalutogenetikus megközelítését, valamint azonosítsa az egészségnevelés helyét, szerepét az egészségfejlesztésben és az egészséges életmód kialakításában
- átfogó ismeretekkel rendelkezzen az egészségfejlesztők feladatairól, azonosítsa az egyetemi kortárs csoportvezetők feladatait a testmozgásfókuszú egészségnevelés vonatkozásában

[KÉPESSÉG]

- képes legyen hiteles és meggyőző csoportos tájékoztatót tartani az egészség, mint erőforrás értékéről, az egészségfejlesztés koncepciójáról, valamint az egészséges életmód jelentőségéről
- képes legyen csoportvita beindítására alkalmas, szakszerű kérdéseket felvetni az egészség, egészségfejlesztés, és az egészségfejlesztő céllal végzett testmozgás vonatkozásában

[ATTITÚD]

- a kortárs csoportban végzett egészségnevelő munkája közben elkötelezett legyen az egészség értékének képviselője iránt,

[AUTONÓMIA ÉS FELELŐSSÉG]

- készen álljon arra, hogy a hallgatói öntevékeny csoportok egyes foglalkozásait oktatói szupervízió mellett előkészítse, önállóan megvalósítsa, majd oktatói segítségével kiértékelje és tovább folytassa a következő foglalkozás előkészítését

A testmozgásfókuszú egészségnevelést megvalósító kortárs csoport vezetői munkája során a formális, hivatali kommunikáció írásos formáinak alkalmazására is szükség lehet. Egy-egy hivatalos kérelem megfogalmazásakor, egy-egy esetleges szponzori támogatás igénylésekor vagy átvétele esetében, beszámolók vagy feljegyzések készítése során az alábbi dokumentációs kompetenciák alkalmazása mindenképpen fontos.

Ahhoz, hogy írásban hatékonyan kommunikáljunk, jól olvasható, értelmezhető, átlátható, tiszta stílusú és igényes megjelenésű anyagokat szükséges létrehozni. Mielőtt bármit is leírnánk, gondoljuk végig, hogy nem lenne-e hatékonyabb, ha szóban közölnénk mondandónkat? (*Hackney és Churchill, 2009*) Írásban akkor fogalmazzuk meg közölnivalónkat, ha több embert szeretnénk tájékoztatni és túl sok időbe telne mindenkivel személyesen beszélni; ha valamilyen célból szeretnénk megőrizni az információt és ehhez írásban rögzíteni szükséges; ha bizonyítani szeretnénk, hogy az információ továbbítva lett; vagy ha valamilyen oknál fogva nem szeretnénk vagy nem is tudunk (pl. távolság) találkozni a célszeméllyel. Az így elkészített írásbeli anyagokat postán, faxon, vagy az interneten keresztül tudjuk a címzetthez eljuttatni (*Juhász, 2008*).

A hivatalos iratoknak általában két célja lehet: vagy információt kívánnak közölni, vagy az információközlés mellett meggyőzni is szeretnének. A hivatalos levélváltás esetén célszerű érthetően és minél egyszerűbben fogalmazni, valamint mondandónkat valamilyen logika mentén felépíteni. A logikai sorrendet meghatározhatjuk időrend, földrajzi fekvés vagy fontossági sorrend alapján (*Juhász, 2008*).

A hivatalos iratok típusai a *nyugta*, az *elismervény*, a *meghatalmazás*, a *feljegyzés*, az *emlékeztető*, a *jegyzőkönyv* és a *hivatalos levél* (üzleti, magán és elektronikus). Az egyszerű ügyiratoknak nincs kötött alakjuk, általában A/4-es méretű papíron készülnek el (*Juhász, 2008*).

Nyugta

A nyugta olyan írásban készült nyilatkozat, amely egy bizonyos pénzösszeg átvételét igazolja. A szerkesztője és aláírója a pénzösszeg átvevője, így ő egyes szám első személyben fogalmazza meg a szöveget. A nyugtának tartalmaznia kell a nyugta megnevezést, a pénzösszeget számmal és betűvel kiírva, a pénz átadójának nevét, a keltezést és az átvevő nevét és aláírását (*Juhász, 2008; Langer és Raátz, 2001; Veres, 2011*).

Nyugta

12 000 Ft-ról. azaz **tizenkétezer** forintról, amelyet a mai napon átvettem Minta Mártontól (1051 Budapest, Vass utca 17.).

Budapest, 2018. május 14.

Példa Petra
1051 Budapest
Nevesincs utca 4.

Elismervény

Az elismervény hasonló a nyugtához, akkor írjuk, amikor valakitől átveszünk valamilyen tárgyat, árut, szolgáltatás. Az átvétel megtörténtét igazoló papír az elismervény. Az elismervény tartalmazza az elismervény megnevezést, az átvett tárgy, szolgáltatás megnevezését, az átadó nevét, az átvétel napját és az átvevő aláírását (*Juhász, 2008; Langer és Raátz, 2001*).

Elismervény

Elismerem, hogy a mai napon átvettem a Mintapélda Intézet (6724 Szeged, Boldogasszony sgt. 6.) fényképezőgépét Dr. Fix Ilona főiskolai docenstől, kifogástalan állapotban, kétnapi használatra.

Szeged, 2018. 05. 14.

Megbízható Ágota
II. éves hallgató
Lakcím: 6724 Szeged,
Ábécé utca 5.

Meghatalmazás

Ebben az iratban feljogosítunk valakit arra, hogy a nevünkben helyettünk valamely ügyben eljárjon. A meghatalmazást írásba vagy jegyzőkönyvbe kell foglalni. Az iratnak tartalmaznia kell a meghatalmazás megnevezését, a meghatalmazó nevét, lakcímét; a meghatalmazott nevét, lakcímét; az ügyet, amire a meghatalmazottat feljogosítjuk, a keltezést, a megbízó és a megbízott aláírását. A meghatalmazást két tanúval is alá kell íratni, ebben az esetben a tanúk nevét és lakcímét saját kézírásukkal is fel kell tüntetni (*Juhász, 2008; Borgulya és Somogyvári, 2009; Veres, 2011*). Sok esetben a tanúk a személyigazolvány-számát is kiírják, de ez a polgári perrendtartás szerint nem szükséges (2016. évi CXXX. tv.).

Meghatalmazás

Alulírott Minta Béla (szig. szám: 789812AB, lakcím: 1051 Budapest, Nevesincs utca 17.) meghatalmazom Példa János (szig. szám: 123456 AB, lakcím: 1051 Budapest, Nevesincs utca 4.), hogy a Példabeli Egyetem Tanulmányi Osztályán diplomámat helyettem átvegye.

Dátum: Szeged, 2018. 05. 14.

.....	
Meghatalmazó	Meghatalmazott
1. tanú	2. tanú
név:	
lakcím:	
aláírás:	

Feljegyzés

Egy szervezet belső ügyviteli iratai közé tartozik a feljegyzés, amely akkor készül, ha olyan ügyben járt el, amely hatáskörét meghaladja, de mégis őt érintő feladatot látott el, amelyre felettese küldte. Az eljáró személy tájékoztatást készít az elvégzett feladatról, vagy egy megbeszélésen elhangzottakról (Juhász, 2008; Borgulya és Somogyvári, 2009).

Emlékeztető

Az emlékeztető főként céljában tér el a feljegyzéstől, mert fő funkciója, hogy például egy megbeszélésen elhangzottakra emlékeztessen, figyelmeztessen az esetleges határidőkre. Az emlékeztető tartalmazza az elvégzett és/vagy elvégzendő feladatokat, a határidőket és a felelősök neveit is.

Jegyzőkönyv

A jegyzőkönyv üléseken, tárgyalásokon, megbeszéléseken elhangzottak rögzítésére szolgál. Lehet tanácskozási, esemény- és kihallgatási jegyzőkönyv. Három fő részből áll a bevezetésből, a tárgyalásból és a befejezésből (Juhász, 2008; Borgulya és Somogyvári, 2009).

A bevezetésnek tartalmaznia kell a megbeszélés helyét, idejét, a megbeszélésen jelenlévők nevét és beosztását, a jegyzőkönyvvezető nevét, valamint a megbeszélés tárgyát.

A fő részben a megbeszélésen elhangzottak kerülnek rögzítésre. Felszólalások, megjegyzések, kérdések, megállapítások, javaslatok, a hozzászólást tett neveivel együtt (Juhász, 2008; Borgulya és Somogyvári, 2009; Veres, 2011).

A *záró rész* a megbeszélésen született megállapításokat, jövőbeni feladatokat és határidőket tartalmazza. A jegyzőkönyv keltezését nem szükséges újra feltüntetni, ha az elején azt megtettük, elég a K.m.f. (kelt, mint fentebb) rövidítést alkalmazni. Azonban a jegyzőkönyv csak úgy hiteles, ha a jegyzőkönyvvezető aláírása szerepel a dokumentum végén (Juhász, 2008; Borgulya és Somogyvári, 2009).

Hivatalos levél

A hivatalos leveleknek két típusa van, a *magán* és az *üzleti* hivatalos levelek. A kettő felépítése nagyon hasonló, az üzleti hivatalos levél azonban tartalmaz egyéb olyan részeket, amelyeket a magán hivatalos levelekben nem releváns feltüntetni. Éppen ezért ez utóbbival foglalkozunk bővebben, de mintát mindkettőre közlünk.

Az üzleti levél olyan írásos műfaj, amelynek célja a vállalatokon belüli és kívüli, valamint a vállalatok közötti írásos kommunikáció. A levél stílusa és felépítése kötött, így törekedjünk arra, hogy szabványpapírra (A/4), géppel írjuk a levelet (Hofmeister-Tóth és Mitev, 2007; Borgulya és Somogyvári, 2009; Langer és Raátz, 2001). Ezen kívül az alábbi elemeket tartalmazzák a hivatalos levelek:

(1) A papír tetején a fejlécben vagy a jobb felső sarokban a küldő szervezet neve, címe és elérhetőségei (tel., fax, honlap, e-mail), esetleg logója található.

(2) A címzett adatait bal oldalon kell feltüntetni, így a címzett nevét, annak beosztását vagy foglalkozásának megnevezését, valamint címét.

(3) A jobb oldalon kell feltüntetni a levél irattárazási és hivatkozási adatait, így az *iktatási számát*, amely mindig egy adott szervezethez kapcsolódik és az ott szokásos módon hozzák létre. Ezek mellé fel kell tüntetni⁹ a levélen az *ügyintéző nevét*, akihez a felmerülő kérdésekkel lehet fordulni, valamint a *levél tárgyát*. A magán hivatalos leveleknél az irattárazási és hivatkozási adatok közül csak a levél tárgya marad meg, amit viszont minden esetben szükséges feltüntetni a címzett adatai alatt, egy sor kihagyásával (Hofmeister-Tóth és Mitev, 2007; Borgulya és Somogyvári, 2009; Langer és Raátz, 2001; Szegőfi, 2008).

⁹ <https://ugyved.hu/tartalom/145/uj-pp-az-okirat-tanuzas-csak-kezirassal>; 2016. évi CXXX. tv. a polgári perrendtartásról

(4) A levél következő része a megszólítás. Leggyakrabban használt formák a „Tisztelt Igazgató Úr!”, „Tisztelt Elnök Úr!”, „Tisztelt Ügyfelünk!”, „Tisztelt Tanár Úr!”, „Tisztelt Tanárnő!”, esetleg „Kedves Kocsán Nándor!”, „Kedves Hallgatók!” Ezekhez hasonló a levél végi búcsúforma is: „Üdvözlettel”, „Tisztelettel”, „Őszinte híve”, „Köszönettel”, „Baráti üdvözlettel”, „Segítségét előre is köszönve” (*Hofmeister-Tóth és Mitev, 2007; Borgulya és Somogyvári, 2009; Langer és Raátz, 2001; Szegőfi, 2008*).

(5) A levél tartalma legyen rövid és érthető. Logikusan felépített. Ne használjunk idegen szavakat, bonyolult megfogalmazásokat, többszörösen összetett mondatokat.

(6) A záró részeknél szükséges egy keltezés a település és a pontos dátum megadásával, majd a fentebb említett búcsúformula után a levél írójának neve és aláírása következik (*Hofmeister-Tóth és Mitev, 2007; Borgulya és Somogyvári, 2009; Langer és Raátz, 2001*).

(7) A levél végén szokás feltüntetni, amennyiben indokolja a tartalom, a *mellékleteket*. Ebben a részben fel kell sorolni, hogy a levélhez milyen egyéb dokumentumokat csatoltak. Valamint itt kell azt is megjeleníteni, ha a levélből mások is kaptak egy-egy példányt (*Hofmeister-Tóth és Mitev, 2007; Borgulya és Somogyvári, 2009; Langer és Raátz, 2001*).

Céges jellegű hivatalos levél

A feladó szervezet jelzése („cégjelzés”)	
Dr. Példa Gábor Ügyvezető Igazgató EXAMPLE KFT. 6725 Szeged, Nincsisilyen. sgt. 7.	Hivatkozási/iktatási szám: Ügyintéző neve: Tel.: Fax: E-mail:
Levél tárgya:	
Tisztlt Ügyvezető Igazgató Úr!	
Tisztelettel: _____	
Minta Melinda mb. igazgató	
Kelt: Szeged, 2018. 05. 14.	
Melléklet:	
1. igazolás	
2. jelenléti ív	
A levél másolatát megkapja még:	
1. Irattár	

Magánjellegű hivatalos levél:

Példa Béla II. évf. alapszakos hallgató 1051 Budapest, Nevesincs utca 17.	Levél tárgya: kérvény
Minta Márta Tanulmányi Osztály vezető SZTE JGYPK 6724 Szeged, Nincsisilyen sgt. 6.	
Tisztlt Osztályvezető Asszony!	
Tisztelettel: _____	
Példa Béla	
Kelt: Szeged, 2018. 05. 14.	

Elektronikus hivatalos levelezés

A mai felgyorsult világban egyre elterjedtebb és elfogadottabb, ha a hivatalos leveleinket elektronikus formában küldjük és kapjuk. A gyorsaság viszont nem mehet a minőség rovására, így ügyeljünk arra, hogy az elektronikus levelek formáját és a stílusát illetően is a papír alapú levelek szabályait alkalmazzuk (*Hofmeister-Tóth és Mitev, 2007; Paulus és Petzel, 2009; Tarkó és Benkő, 2009*).

Amiben az elektronikus és a papír alapú levelezés alapvetően eltér, az a válasz megérkezésének ideje. Általában a papír alapú hivatalos leveleknél a válasz megírására a kézhezvételtől számított 8, 15, ritkább esetekben 30 nap áll rendelkezésükre a szervezeteknek, cégeknek, hivataloknak. Az elektronikus üzeneteknél azonban a küldő minden esetben azonnali reagálást vár a levelére. A reagálás nem mindig esik egybe a tényleges problémamegoldással, de érdemes minden esetben visszajelzést adni a megkeresőnek, hogy levele megérkezett a szervezethez és a megkeresés tárgyára hány napon belül kap választ. Érdemes élni az automatikus üzenetküldés lehetőségével is, amely a beérkezett levelekre azonnali visszajelzést küld, ezzel megnyugtatta a levél íróját, hogy a levele megérkezett, valamint arról is információt kap, hogy a szervezet hány nap alatt vállalja az esetleges probléma megoldását (*Hofmeister-Tóth és Mitev, 2007; Szegőfi, 2008*).

Ebben a fejezetben olyan hivatalos dokumentációs lehetőségeket és azok szabályait ismerhettük meg, amelyekkel szinte minden ember találkozhat élete során, akár magánéletében, akár a munkája kapcsán. Az olvasó megismerhette a hivatalos iratok típusai közül a nyugtát, az elismervényt, a meghatalmazást, a feljegyzést, az emlékeztetőt, a jegyzőkönyvet, és a hivatalos levél különböző formáit, így az üzleti, a magán és az elektronikus levél formai és stilisztikai követelményeit.

A fejezet önálló feldolgozását segítő kérdések

- 1) Mi a legalapvetőbb különbség a feljegyzés és az emlékeztető tartalma között?
- 2) Sorolja fel, milyen részei vannak egy üzleti hivatalos levélnek?

Irodalomjegyzék

2016. évi CXXX. tv. a polgári perrendtartásról

Borgulya Ágnes és Somogyvári Márta (2009): *Kommunikáció az üzleti világban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Hackney, M. és Churchill, H. (2009): Kommunikációs készségfejlesztés. In: Benkő Zsuzsanna (szerk.): *Egészségfejlesztés módszertani kézikönyv*. Mozaik Kiadó, Szeged. 110-125.

Hofmeister-Tóth Ágnes és Mitev Ariel Zoltán (2007): *Üzleti kommunikáció és tárgyalástechnika*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Juhász Anna (2008): *Hivatalos iratok, okmányok, szerződések készítésének szabályai*. NSZFI, Budapest.

Langer Katalin és Raátz Judit (2001): *Üzleti kommunikáció*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Paulus, P. és Petzel, T (2005): Az információforrások értékelése és felhasználása. In: Benkő Zsuzsanna (szerk.): *Egészségfejlesztés módszertani kézikönyv*. Mozaik Kiadó, Szeged. 172-176.

Szegőfi Anna (2008): *Levelezés hivatalos szervekkel*. NSZFI, Budapest.

Tarkó Klára és Benkő Zsuzsanna (2009): Társadalmi és médiahatások. In: Benkő Zsuzsanna (szerk.): *Egészségfejlesztés módszertani kézikönyv*. Mozaik Kiadó, Szeged. 177-190.

Veres Gabriella (2011): *Ügyviteli ismeretek*. Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza.

Prievara Dóra

A gamifikáció és a mobil applikációk jelentősége az egészségnevelés területén

A fejezet célja a gamifikáció fogalmának ismertetése, kapcsolódási pontok keresése az egészségnevelés területéről. Emellett hangsúlyt kapnak az olyan mobil alkalmazások is, melyek sikeresen alkalmazhatóak a testmozgás népszerűsítésében. A fejezet témáinak részben önálló hallgatói munkát igénylő, részben szemináriumi feladatok segítségével történő feldolgozása hozzájárul ahhoz, hogy a két féléves kurzus végére a hallgató:

[TUDÁS]

- értse az egészségfejlesztés koncepcióját és behatóan ismerje az egészség holisztikus és szalutogenetikus megközelítését, valamint azonosítsa az egészségnevelés helyét, szerepét az egészségfejlesztésben és az egészséges életmód kialakításában
- átfogó ismeretekkel rendelkezzen az egészségfejlesztők feladatairól, azonosítsa az egyetemi kortárs csoportvezetők feladatait a testmozgásfókuszú egészségnevelés vonatkozásában

[KÉPESSÉG]

- képes legyen hiteles és meggyőző csoportos tájékoztatót tartani az egészség, mint erőforrás értékéről, az egészségfejlesztés koncepciójáról, valamint az egészséges életmód jelentőségéről
- képes legyen csoportvita beindítására alkalmas, szakszerű kérdéseket felvetni az egészség, egészségfejlesztés, és az egészségfejlesztő céllal végzett testmozgás vonatkozásában

[ATTITÚD]

- a kortárs csoportban végzett egészségnevelő munkája közben elkötelezett legyen az egészség értékének képviselője iránt,

[AUTONÓMIA ÉS FELELŐSSÉG]

- készen álljon arra, hogy a hallgatói öntevékeny csoportok egyes foglalkozásait oktatói szupervízió mellett előkészítse, önállóan megvalósítsa, majd oktatói segítségével kiértékelje és tovább folytassa a következő foglalkozás előkészítését

A gamifikáció jelensége

A gamifikáció (magyarul a játékosítás szó a leggyakrabban használt erre a jelenségre) kifejezést 2002-ben fogalmazták meg először. Igazán a 2011-es évtől terjedt el a használata és „azt a trendet jelenti, amelynek célja, hogy a játékokat és a játékos mechanizmusokat értékteremtés céljából végre a való életben is, a társadalmi folyamatokat meghatározó intézményrendszerekben bevezessék és működtessék.” (Fromann, 2017, 18. o.). Ugyanis a jó játék olyan alapvető emberi szükségleteket képes kielégíteni a gamifikáció szemlélete szerint, mint az autonómia, a kiválóság érzése, és a személyiség, valamint a problémamegoldó képesség fejlődését is elősegíti (Fromann, 2017). Mindamellet természetesen, hogy a játékos elemek jó kikapcsolódási és szórakozási lehetőséget rejtjenek magukban, a szórakoztatás önmagában nem cél, csupán eszköz ebben az értelmezési keretben.

A számítógépes játékok a felhasználókra gyakorolt bevonó és benntartó hatásának esetében Fromann (2017) úgy találta, három alappillért lehet meghatározni, ami a játékosítás által számos egyéb területen felhasználható. Az első az optimális terhelés, mely során a játékoskal szemben állított követelmények összhangban vannak a képességeivel. Ilyenkor a játékos flow állapotba kerül, a játék, azon kívül, hogy egy örömteli esemény, sikerélményt is nyújt. A második fontos eleme a sikeres számítógépes játékoknak az ideális beszíntezés. Ez azt jelenti, hogy a játéknak van egy kerettörténete, egy végső, nagy cél, melynek elérésére a játékos törekszik. A nagy cél önmagában azonban nagyon távoli és nehéznek tűnne, épp ezért elérését különböző szintekre és részcélokra bontják a játék készítői, hogy a felhasználók folyamatos visszajelzéseket és sikerélményeket szerezhessenek a szintlépésekkel, az egyes alküldetések teljesítésével. A harmadik jellemző az ideális jutalomrendszer, ami biztosítja, hogy a játékosok pozitív élményben részesüljenek, ami sokszor a valós életükből hiányzik vagy nem elégséges mértékű. Ez a jutalomrendszer azonnali, pozitív és a teljesítés nehézségével azonos arányú jutalmat, visszacsatolást jelent, amik az élet más területein is megvalósíthatóak.

A játékosítás már egyre inkább begyűrűzik a marketingbe, az oktatásba, de alkalmazható kulturális területeken, az egészségügyben, de akár munkahelyeken is, ahol a folyamatok a játékmechanizmusok beépítésével érdekesebbé és hatékonyabbá tehetőek (Fromann és Damsa, 2016). Szükség is van a megújulásra, mivel a felnövekvő generációk az online világban megszokták figyelmük megosztását, a gyors és változó ingereket. Igénylik a változatosságot, az impulzusokat, az élményeket az élet minden területén (Fromann, 2017). A játékosítási folyamatok beemelásával pedig növelhető az egyéni és csoportos motiváció, a csoport összetartása és az eredmény-centrikusság.

A gamifikáció alkalmazási lehetőségei a pedagógiában

A fiatal Z- és Alfa-generáció már abszolút az online világgal nő fel, és az arra jellemző azonnali, minden esetben pozitív érzetet biztosító jutalmazást várná el a tanulásban és a munkavégzése során is. Ehhez az attitűdhez motivációs rendszerében az oktatásnak is alkalmazkodnia szükséges ahhoz, hogy a tanulás során a diákok leköthetővé váljanak és érdeklődésük fenntartható legyen. A játékosítás kutatói egyenesen a jövő lehetséges módszertanaként tekintenek a gamifikációra, ami a visszajelzés és értékelés során is hasznosítható elemekkel rendelkezik. Már nem csupán úgy gondolhatunk a játékos elemek beemelésére, hogy azok funkciója a közösségépítésre, a pihenésre és levezetésre szorítkozik, hanem egyes tananyagrészek elsajátítását segítő módszerként.

Az oktatás során a játékosítás hasznosítható része lehet például valamilyen pontrendszer bevezetése (Fromann és Damsa, 2016). Ez a módszer a fejlődést, a pontok gyűjtését helyezi a középpontba, a hagyományos osztályzattal szemben jobban mutatja a haladást, a diákok következő szinthez való folyamatos közeledését. A motiváció mellett a módszer másik előnye, hogy a tanár számára is informatív az osztály összteljesítményéről, és lehetőséget nyújt egyéni visszajelzésekre. A rendszer átlátható, motiváló és játékos mind a diákok, mind a tanárok számára.

Hosszú távú célok esetén a pontrendszer mellett a számítógépes játékokból más elemeket is érdemes beépíteni a mindennapos tanítás során. Ilyen megoldás lehet különböző szintek bevezetése, küldetések kialakítása, melyek során a diákok folyamatos fejlődési érzete megmarad. A pontok azonnali, pozitív visszajelzése mellett ezeknek a szinteknek az elérése már késleltetett jutalmat jelent, hosszabb időszakról nyújtanak visszajelzést. Motiváló erejük növelhető érmék, trófeák bevezetésével, melyek automatikusan megszerezhetőek a szintek, küldetések teljesítésével.

Számos olyan gamifikáción alapuló alkalmazás létezik, amiket nemzetközi szinten évek óta sikeresen alkalmaznak a mindennapos oktatás során (Fromann és Damsa, 2016). Ezek az alkalmazások – amilyen például a ClassDojo, a GoalBook vagy a CourseHero – a tanár-diák, diák-diák interakciókat serkentik, lehetőséget teremtenek a csapatmunkára, a szülők aktív bevonására. Arra is van próbálkozás, hogy a játékosítás mellett szórakozva tanuljanak a diákok, ahogy az a Classcraft esetében történik, ami az online szerepjáték elemeit ötvözi az oktatási helyzettel. Ebben az esetben a tanár kalandmesteri szerepkört tölt be, a diákok különböző karakterek közül választhatnak, és osztályzatok helyett tapasztalati

pontokat gyűjtenek. Magyar nyelven az Okosdoboz kínál különböző oktatási segédleteket, játékosított tananyagrészeket műveltségi területek és korosztályok alapján csoportosított rendszerben.

Gamifikáció az egészségnevelésben

A játékfolyamatok fő elvei az egészségnevelő munkába szintén beemelhetők, hiszen sokszor a motiváció megteremtése és fenntartása okoz problémát például egy életmódváltás során. Ebben pedig a játékosítás jó megoldásokkal tud szolgálni. Ugyanígy hasznos elemként átemelhető a nagy cél lebontása, és alcélok meghatározása, szintek kialakításával vagy akár valamilyen jutalmazási (pont)rendszer kiépítése.

Vannak kutatók, akik a gamifikáció egészségre és jóllétre gyakorolt hatását tűzték ki kutatási célul. 19 empirikus vizsgálat összevetését követően azt állapították meg, hogy különösen az egészséggel kapcsolatos magatartásra van pozitív hatással a gamifikáció alkalmazása. Johnson és munkatársai (2016) pontokba szedve fogalmazták meg az alkalmazás előnyeit, figyelembe véve az evidencia szintjét, a hatás típusát és az alkalmazási területet: A játékosítás belső motivációt biztosít a pozitív egészségmagatartási elemek betartásához és támogatja a személyes jóllét fejlődését, hiszen növeli az elégedettséget önmagukkal szemben, társas kapcsolatok kialakítására nyújt teret, erősíti az elkötelezettségérzetet. A mérhetőség, valamint a programok elérhetősége széles körben megoldható a mobil eszközök és aktivitásmérők használatával. Ráadásul jól beilleszthető a hétköznapi életbe, mivel a játékosításnak nem egy újabb alkalmazással való időtöltés a célja, mint a korábbi egészséggel kapcsolatos játékoknak, hanem a meglévő szokások újraszervezése, egészségesebb magatartáselemek formájában. A gamifikáció a játékon kívüli kontextusban történik, és valamilyen játékon kívüli céllal rendelkezik (Fromann, 2017).

A legtöbbször használt játékosítási elem az egészséggel kapcsolatos alkalmazásokban a díjak bevezetése (Johnson és mtsai, 2016). Ezt követte az avatárok (vagyis a felhasználók online megjelenése változtatható volt a teljesítmény függvényében) és a ranglista alkalmazása, a használók közötti szociális interakciók teremtése, szintek létrehozása és a haladási lehetőség biztosítása, különböző kihívások kialakítása. Míg legkevesebbszer a visszacsatolás fordult elő a vizsgált kutatásokban. A hatékonyságot sok esetben mérték kérdőívekkel, interjúkkal, naplóbejegyzések elemzésével, többek között vizsgálták az egészségjellemzőket, a stresszkezelést, a táplálkozási szokások javulását és a fizikai aktivitás növekedését is. Összességében a játékosítás egyszerre volt pozitív hatással a megismerő

folyamatokra, a viselkedésre és a felhasználók élményeire is. Segítette azt, hogy az emberek jobban tisztában legyenek szokásaikkal és tudatosabban figyeljenek önmagukra, egészségi állapotukra.

A mobil applikációk használatának elterjedése

A fiatal korosztályok körében teljesen természetes a napi több órás internetezés, akár négy óránál is hosszabb időtartamban (Prievara és Pikó, 2016). Azonban az internetezési szokások átalakulóban vannak. A comScore¹⁰ a médiahasználat mérésével és elemzésével foglalkozó amerikai cég 2017-es adatai alapján az internetezés többségében már áttevődött a mobil eszközökre. Míg az amerikaiak körében 71 százalékos a mobilhasználat, addig például Indonéziában az online eltöltött idő 91 százalékban a mobil eszközökhöz kapcsolódik. Ezen belül pedig a különböző mobil applikációkkal eltöltött idő az amerikaiak esetében 87, míg Kínában például 99 százalék.

Az internethasználat tehát már nem az asztali gépekhez, laptopokhoz kötődik, hanem az okostelefonokhoz – viszont az okostelefon használata javarészt applikációk alkalmazásából tevődik össze, nem pedig például böngészésből. Ilyen applikációk a játékok, a közösségi oldalak, az üzenetküldő alkalmazások és a vásárlói oldalak, amikkel az online időnkét töltjük. Reggel jellemzően aktívabbak a hírekkel kapcsolatos applikációk, míg a nap végén a közösségi alkalmazások használata népszerűbb. A mobil eszközök használatával pedig azt is fontos megemlíteni, hogy az internetezés helyszíne is „mobilabbá” vált, az online tartalmak folyamatosan, út közben is elérhetőek. A megváltozott internethasználati körülményeket pedig akár a hasznunkra is fordíthatjuk.

A mobil applikációk és az egészségnevelés kapcsolódási területei

Az okostelefonok mindennapos használatához az egészségügy is próbál alkalmazkodni. Nyugati országokban már több éves múltra tekint vissza a mHealth, azaz a mobil egészségügy, kihasználva azt a lehetőséget, hogy főként a fiatal korosztályba tartozók napi szinten használják azokat, így ez egy újfajta csatorna lehet például a tájékoztatásban, az adatgyűjtésben, állapotkövetésben vagy akár az orvos-beteg kapcsolatban is. Amerikai szakemberek úgy becsülik, hogy az elkövetkezendő években a betegek és az egészségügyi szervezetek közötti kommunikáció 65 százaléka mobil alkalmazásokon keresztül fog lezajlani

¹⁰ <https://www.comscore.com/Insights/Presentations-and-Whitepapers/2017/The-2017-US-Mobile-App-Report>
Letöltés: 2018. június 6.

(Roberg-Perez, Schultz és Thorkelson, 2015). Ezáltal kiváltható lesz a páciensek monitorozása, az alkalmazások fogják jegyezni a páciens adatait, elemezni azokat, visszajelzéseket szolgáltatni.

A mobil applikációk népszerűsége az egészségnevelő munka során is széleskörűen és kreatívan hasznosítható. Egy magyar mintán történt igényfelmérés során a megkérdezettek 86 százaléka hallott már valamilyen, az egészséggel kapcsolatos mobil alkalmazásról (Romvári, 2016). A legtöbben sportolással kapcsolatos alkalmazásokkal találkoztak, közel 50 százalékban, nem sokkal maradtak el ettől az aránytól a menstruációs ciklust követő applikációk. Ezt követték a táplálkozással kapcsolatos, a gyógyszertárkereső, a gyógyszer bevitelére emlékeztető, az általános egészségügyi információt nyújtó, az alvást monitorozó, a biológiai mérést szolgáló, végül a konkrét betegséggel kapcsolatos alkalmazások. Mindezekon felül egészségnevelő applikációként tekinthetünk mindenféle táplálkozási naplóra, folyadékfogyasztást számláló alkalmazásra, a teendő-listára is (mely az időmenedzselést hivatott segíteni), míg a relaxációs zenét játszó applikációk a stresszkezelésben játszhatnak kiegészítő szerepet.

A testmozgással kapcsolatos mobil applikációk

Manapság számtalan lehetőség kínálkozik olyan alkalmazások használatára, melyek a testmozgáshoz kapcsolódnak. Aranykorukat élik az aktivitásmérő, a megtett lépéseket/métereket számláló, elégetett kalóriát kalkuláló alkalmazások és okosórák, de a testmozgás témaköréhez kapcsolhatóak akár a zenelejátszó applikációk, stopperek is. Arról nem is beszélve, hogy a testmozgás közben vagy annak végeztével népszerű dolog fotódokumentációt készíteni, és a testmozgás tényét a különböző közösségi médiumokban megosztani a követőkkel vagy akár ismeretlen, de hasonló érdeklődési körrel rendelkező személyekkel.

A kutatási eredmények azt mutatják, hogy a napi aktivizációs szint részletes mérése és az arról mobil alkalmazáson keresztül érkező visszajelzés pozitívan hatott a vizsgálatban részt vevő személyek testmozgásának alakulására, ugyanis aktívabb életmódra sarkallta őket szemben a kontrollcsoport tagjaival, akik csupán egyszerű lépésszámlálót használtak (Cadmus-Bertram és mtsai, 2015). Ráadásul a fent említett vizsgálatban 60 éves nők vettek részt, bizonyítva azt, hogy a modern technológia használata nem csupán fiatalok esetében lehet eredményesen alkalmazható. A mérés sikeressége több összetevőből áll. Egyrészt már az a tudat, hogy mérésre kerülnek az aktív mozgással töltött percek motiválja a személyeket.

Másrészről pedig ezek az alkalmazások képesek emlékeztető jelzést küldeni, ha például ülő munkát végezve egy órája nem állt fel a személy a székről, akkor itt az ideje, hogy szünetet tartson és mozogjon pár percet.

A mobiltelefonokhoz kapcsolható aktivitásmérők általában olyan funkcióval is bírnak, hogy a felhasználói fiókok összekapcsolhatóak egymással, láthatóak a barátok és ismerősök eredményei, akik ugyanazt az eszközt használják. Ennek célja az élmények megosztása és a további motiválás például szöveges üzenetek írásával, esetleg játékos versengés kialakítása. Az ilyen jellegű digitális platformok használata serdülők körében hatékonyan segítheti a diéták betartását, a fizikai aktivitás növelését, a testtömegindex javulását (Lappan, Yeh és Leung, 2015).

Összefoglalás

A különféle mobil alkalmazások közös vonása, hogy valamilyen jutalmazási rendszert dolgozott ki, mely motiválja a felhasználókat. Az elvégzett tevékenységek gyakoriságától függően különböző érmék, trófeák gyűjthetők, a teljesítményt elismerik – ezzel használva fel a gamifikáció által bizonyítottan sikeres jutalmazási módszereket. Ugyanakkor az alkalmazások tovább motiválják a személyeket a következő szint elérésére, például napközbeni értesítések küldésével, amelyek emlékeztetik a felhasználókat arra, milyen teljesítmény szükséges az előzőleg megállapított napi cél teljesítésére, vagy hogy az aznapi tanulás/gyakorlás ne maradjon el.

Természetesen motivációs tényezőként kell tekintenünk a közösségi oldalakra is, mivel például a testmozgásról megosztott bejegyzést, ha az ismerősök kedvelik, illetve ösztönző hozzászólásokkal látják el, az további biztatást jelent a felhasználóknak. Tehát a játékosítás azonnali, pozitív visszacsatolásai mellett a társas közegtől érkező visszajelzéseket sem szabad figyelmen kívül hagyni. A kettő hatása erősíti egymást, amit érdemes kihasználni a motiváció hosszú távú kialakításában és fenntartásában. Az ötletes, játékos megoldások és a különböző kreatív mobil alkalmazások jól segíthetik a tudatosabb és egészségesebb szokások nyomon követését, az önmonitorozás fejlesztését.

A fejezet önálló feldolgozását segítő kérdések

- 1) Milyen típusú mobil applikációk használata növelhetné egy egészségnevelő program hatékonyságát?
- 2) Idősebb korosztály esetén milyen lehetséges módokat lát a gamifikáció hasznosítására, milyen szituációban alkalmazná a játékosítást?

Irodalomjegyzék

- Cadmus-Bertram, L. A., Marcus, B. H., Patterson, R. E., Parker, B. A. és Morey, B. L. (2015): Randomized trial of a fitbit-based physical activity intervention for women. *American Journal of Preventive Medicine*, 49 / **3. sz.** 414–418.
- Fromann Richárd (2017): *Játékoslét – A gamifikáció világa*. Typotex Kiadó, Budapest.
- Fromann Richárd és Damsa Andrei (2016): Gamifikáció (játékosítás) és pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, 66 / **3–4.sz.** 76-81. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-gamifikacio-jatekositas-motivacios-eszkoztara-az-oktatasban> Letöltés: 2018. június 6.
- Johnson, D., Deterding, S., Kuhn, K.-A., Staneva, A., Stoyanov, S. és Hides, L. (2016): Gamification for health and wellbeing: A systematic review of literature. *Internet Interventions*, 6. 89–106.
- Lappan, L., Yeh, M. és Leung, M. (2015): Technology as a platform for improving healthy behaviors and weight status in children and adolescents: A review. *Obesity: Open Access*, 1/3. **sz.** <https://www.sciforschenonline.org/journals/obesity/OOA-1-109.php> Letöltés: 2018. június 6.
- Prievara Dóra Katalin és Pikó Bettina (2016): Céltalanul a világhálón – a problémás internethasználat háttértényezőinek vizsgálata. *Psychiatria Hungarica*, 31 / **2.sz.** 146–156.
- Rogberg-Perez, S. E., Schultz, R. M. és Thorkelson, K. J. (2015): A primer on mHealth app regulations. <https://www.robinskaplan.com/resources/articles/a-primer-on-mhealth-app-regulations> Letöltés: 2018. június 6.
- Romvári Zsófia (2016): Legyen kéznél a gyógyszerésze! – Egy ideális mobilalkalmazás a gyógyszerészeti gondozás támogatására. *Pharma Praxis*, 25 / **3.sz.** 8–11. http://www.magangyogyszereszek.hu/media/ujsag/2016/u_2016_03.pdf Letöltés: 2018. június 6.

Jelen tananyag a Szegedi Tudományegyetemen készült az Európai Unió támogatásával.

Projekt azonosító: EFOP-3.4.3-16-2016-00014