

KAMARAI GYAKORLATI OKTATÓI KÉPZÉS

Pedagógiai,
Szociálpszichológiai és
Kommunikációs
ismeretek

I. kötet

2021

Szerzők:
© Kozma Béla
© Suhajda Éva Virág PhD

Lektorálta:
Dr. Domschitz Mátyás

Nyelvi lektor:
Téglásy Katalin

Módosította:
Dr. Závaczki Tamás
Lektorálta:
Bangó-Rodek Viktória

Kiadó:
Magyar Kereskedelmi és Iparkamara
Budapest

A kiadvány az Innovációs és Technológiai Minisztérium,
illetve a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal
támogatásával a foglalkoztatási programokkal kapcsolatos
elkülönített állami pénzalap képzési alaprésze terhére nyújtott
forrás felhasználásával jött létre.

TARTALOM

BEVEZETÉS	4
I. ÖRÖKLŐDÉS – FEJLŐDÉS – FEJLESZTÉS: A PEDAGÓGIA HÁT- TERE ÉS LÉNYEGE	6
1. SZAKMAI OKTATÁS ÉS NEVELÉS.....	6
2. A SZEMÉLYISÉG FEJLŐDÉSÉT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK	10
3. „EZEK A MAI FIATALOK”	17
II KAPCSOLÓDÁS ÖNMAGUNKKAL ÉS MÁSOKKAL SZOCIÁL- PSZICHOLÓGIAI ALAPISMERETEK	20
1. AZ ÉRZELMI INTELLIGENCIA ÉS AZ INTELLIGENCIATERÜLETEK.....	20
2. VISZONYUNK ÖNMAGUNKKAL	26
3. VISZONYUNK MÁSOKKAL	31
4. A SERDÜLŐK ÉS AZ ÉRZELMI INTELLIGENCIA.....	33
5. AZ ÉRZELMILEG INTELLIGENS OKTATÓ.....	35
III. A PEDAGÓGIA ALKALMAZÁSA A GYAKORLATI KÉPZÉS FO- LYAMATÁBAN	36
1. AZ OKTATÁS ÉS A GYAKORLATI KÉPZÉS ELVEI ÉS FOLYAMATA.....	36
2 A SZAKMASZOCIALIZÁCIÓ ÉS A SZERVEZETI KULTÚRA A SZAKKÉPZÉS FOLYAMATÁBAN.....	40
3. A KOMPETENCIÁK.....	43
4. SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓK A SZAKKÉPZÉSBEN	46
IV. A SZAKMAI GYAKORLATI KÉPZÉS FOLYAMATA.....	49
1. A SZAKMAI GYAKORLATI KÉPZÉS ELVEI ÉS FOLYAMATA.....	49
2 A GYAKORLATIVEZETŐI TEVÉKENYSÉG TERVEZÉSE, A TEVÉKENYSÉGHEZ TARTOZÓ KÉPESSÉGEK	54
3. A GYAKORLATIVEZETŐ NEVELÉSI STÍLUSA, MÓDSZEREI.....	56
V. KOMMUNIKÁCIÓS ALAPISMERETEK.....	60
1. AZ ÉRZELMILEG INTELLIGENS KOMMUNIKÁCIÓ	60
2. A KONFLIKTUSOK ÉS KEZELÉSÜK	64
FELHASZNÁLT IRODALOM.....	70

BEVEZETÉS

„*Más lett a világ. Érzem a vízben, érzem a földön, érzem a levegőben*” – hangzik el egy ismert film első kockáin¹, és ez az érzet talán mindannyiunkban visszhangot vet. Azok, akik ma a magyar munkaerőpiacon dolgoznak, és fiatalabbakat képeznek, nagyon más korban születtek, és nőttek fel, mint az őket követő generációk. Nem kell ahhoz túl idősnek lenni, hogy gyerekkorunkból még felidézzük a hétfői műsorszünetet a tévében, és szembe állítsuk azzal az információtömeggel, amivel ma mindannyian szembesülünk – a tévécsatornák száma, az internet folyamatos elérhetősége, az okostelefonok mentén.

A másmilyen világ másmilyen emberközi kapcsolatokat is szül, ami az oktatás, és talán még inkább a szakképzés, ezen belül is a gyakorlati helyeken történő tanulás–tanítás mentén érződik, hiszen a ma munkahelye már nagyon nem ugyanaz, mint ahol még a mai oktatók tanultak. Szinte mindenhova betört már a technológiai fejlődés, a mai eladónak, gépésznek, sőt a kozmetikusnak is értenie kell a számítógépek, okostelefonok nyelvén: a munkavégzés során, a klienseivel kommunikálva, sőt az adóbevallását készítve sem kerülheti ezt el. Ezzel párhuzamosan, a globalizáció mentén, az egész világ mintha egy nagy világfaluvá alakulna: nem ritka, hogy más nyelven gondolkozó munkatársaink, klienseink, vezetőink, vagy munkahelyi tulajdonosaink vannak. Néha azt is érezzük már, hogy van, ami túl sok. Túl sok az információ, túl sokat tudunk másokról, vagy legalábbis úgy néz ki, mintha túl sokat tudnánk. Túl könnyen vagyunk utolérhetők, túl kevés a valódi privát szféra.

Aki fiatalokkal dolgozik, ennek egy még szélsőségesebb állapotát tapasztalhatja. A mai tizenévesek, korai huszonévesek – akik elsődlegesen a szakképzés tanulói – már nem vethetők össze a régebbiekkal. Általában nyelveket beszélnek, jól értenek a számítógéphez – és alig akarják elengedni egy pillanatra is az okostelefonjukat, amin akár egyszerre párhuzamosan csebelnek több emberrel és csoporttal.

Ezek a mai fiatalok! – sóhajtnak fel. De ehhez érdemes felidéznünk, hogy ezzel a – nagyon sok értetlenséget tartalmazó – mondattal ránk is ugyanúgy legyintettek pár évtizede, sőt már ugyanezt mondták az ókorban is az idősebbek az épp fiatalabb generációkra, akik ma már nekünk az antik történelem alakjai. A fiatalok nem „csak úgy” lettek olyanok, mint amilyenek. Ebben az a környezet és kultúra, valamint azok az emberek segítették, akik körülvették őt. S mivel azt is tudjuk már, hogy az ember élethosszig változik, fejlődik, ez azt is jelenti, hogy mi magunk is hatással leszünk rájuk.

A szakmai gyakorlatnak, és épp ezért a gyakorlati oktatónak is kiemelt szerepe van abban, hogy egy fiatal megszereti-e a szakmát. Ma már nagyon távol vagyunk attól a modelltől, amikor egy mester egy inast évekig formálgatott, és csepegtette bele a szakma információit és szeretetét. Ám a személyközi kapcsolatok jelentősége cseppet sem lett kevesebb, ha a szakmaátadásra szánható időcsökkent is. Ha egy tanuló és az oktató között jó a viszony, egyértelműen nagyobb eséllyel marad a tanuló a szakmában, mintha egy életre megutálja az egészet. Ez nagy felelősség, és nagyon távol áll attól a feladattól, ami a gyakorlati oktató eredeti munkája, legyen az könyvelő, gépész, vagy bolti eladó.

Ez a könyv, valamint a képzés ebben kíván segítséget nyújtani. Célunk olyan használható ismereteket átadni a gyakorlati oktatóknak, amelyek segítik őket abban, hogy az emberformálás, a tanítás nemes feladatát is könnyebben megvalósítsák. A könyvből sok olyan tudást

1 J. R. R. Tolkien: *A Gyűrűk Ura* című regényéből készült filmadaptáció első része, *A Gyűrűk Ura: A Gyűrű Szövetsége* című film ezzel a mondattal kezdődik.

is kaphat az Olvasó, amely nemcsak a szakmai, hanem a magánéletében is segíti más emberekkel, barátaival, családtagjaival való kapcsolataiban.

A tankönyv hat fejezetből áll, amelyből öt foglalkozik ezzel a témával, az általánosabb elmélettől indulva a konkrét gyakorlati oktatási kérdésekig, míg a hatodik a gyakorlati oktatással kapcsolatos adminisztrációs feladatokhoz nyújt segítséget. Az egyes fejezetek részben egymásra épülnek, de arra buzdítanánk a kedves Olvasót, hogy nyugodtan forgassa a fejezeteket olyan sorrendben, ahogy érdekesnek találja őket, és akár térjen is vissza egy-egy témához, fejezethez.

A fejezetrészek végén az Olvasók ellenőrző kérdéseket találnak: ezek segítenek az ismeretek rendszerezésében, kiemelik a legfontosabb fogalmakat, amelyekkel feltehetően a vizsgán is találkozni fognak. A fejezetek végén irodalomjegyzékkel is lehet találkozni, amelyek egy nagy része ismeretterjesztő könyv, és sok szeretettel ajánljuk őket a témával mélyebben foglalkozni kívánó Olvasóinknak.

Az első fejezetben a neveléstudomány alapjairól esik szó: arról, hogy mi határozza meg azt, hogy milyenné válunk. Szó esik arról, hogy mit öröklünk a szüleinktől, és mit határoz meg a környezetünk, a kultúránk, más emberek. Itt olvashatunk arról is, hogy miért is olyan különbözőek a napjainkban élő generációk. Az eddigi gyakorlati oktatókkal történt képzések azt mutatják, hogy ez a téma különösen érdekes, és hasznos ahhoz, hogy jobban értsük, miért viselkednek máshogy a mai fiatalok, mint a mi generációnk.

A második fejezet az érzelmi intelligencia elméletébe vezet be minket. Hogyan is köthető össze, amit érzünk, és amit gondolunk. Mi határozza meg azt, ahogy magunkról és másokról gondolkodunk. Ez azért fontos, mert oktatóként értően kell figyelni ahhoz, hogy megértjük, miért hatnak a többiek úgy ránk, ahogy hatnak. Miért reagálunk másképpen az egyik és a másik emberre, illetve az egyik és a másik mondatra – és miért reagálnak másképp a tizenévesek ugyanarra.

A harmadik fejezetben „ráfordulunk” a szakmai oktatás mikéntjére: szó esik a nevelés során fejlesztendő képességekről, a gyakorlati képzés elveiről és a gyakorlatvezető nevelési stílusairól. Ez a fejezet kicsit talán szárazabb, mint az előzők, hiszen különbség van az általános „emberműködés” összegabalyodó szálai, és a konkrét pedagógia pontokba szedett jellege között. Ez a fejezet már a mindennapi gyakorlati oktatói munkához fontos ismereteket tartalmazza.

A negyedik fejezet a gyakorlatvezetéshez ad fontos, megfogható információkat: milyen elvek alapján tervezzük meg a gyakorlati képzést, hogy alakítsuk ki a gyakorlatvezetői tevékenységet. Ha az első fejezeteket a mindennapok, akár otthoni élet világában is újra és újra használhatónak találjuk, a harmadik és a negyedik fejezet a gyakorlati oktatói munka mindennapjaiban segítenek.

Az ötödik fejezetben egy olyan praktikus és konkrét készségterülettel foglalkozunk, amely az összes előző területen nélkülözhetetlen: a kommunikációval és a konfliktuskezeléssel. E téma mellett a pszichológiai ismeretek azok, amelyek átvezetik az Olvasót a gyakorlati oktatói képzés második felébe, a 25 órás tréningbe.

A hatodik fejezetben végül a szakmai gyakorlati oktatással kapcsolatos kamarai ismereteket, tudnivalókat gyűjtötte össze a képzés kidolgozását is végző Magyar Kereskedelmi és Iparkamara.

Jó olvasást, jó szórakozást kívánunk!

A kötet szerzői

I. ÖRÖKLŐDÉS - FEJLŐDÉS - FEJLESZTÉS: A PEDAGÓGIA HÁTTERE ÉS LÉNYEGE

1. SZAKMAI OKTATÁS ÉS NEVELÉS

A szakmai nevelést a történelem során mindig olyan mesterek végezték, akik az adott szakma tudorai voltak. Amikor fiatalokkal dolgozunk, hamar rájövünk, hogy a szakmánkhoz jól érteni nem elég. Személyiségeket is formálunk. Ebben a pedagógia tudománya segít minket.

A pedagógia görög eredetű szó, a *paidagógosz* kifejezésből származik, amely gyermek-kísérőt jelent. A rómaiaknál a *paedagogus* szó a gyermek nevelőjét jelentette. Bár ma már különálló szakmaként tekintünk a tanárookra, pedagógusokra, a gyermekek nevelése korokon át ívelően nem csupán a tanárok, tanítók, oktatók feladata volt, sőt nem is a szűkebb családé, hanem a tágabb közösségé.

A fiatalokat nevelve rájövünk, hogy minden fiatal más és más: eltérő háttérrel, képességekkel, tanulási stílussal, motivációval érkeznek hozzánk. Fontos ezért azt megértenünk, hogy miből fakadnak ezek a hatalmas különbségek, és mik azok a dolgok, amelyekben a diákok mégis talán kicsit hasonlítanak egymásra.

Így a szakmai oktatás több, mint információk és tapasztalatok megosztása, a tudás átadása. Beletartozik a fiatalok nevelése is: a közösség erre a célra megbízott személyeiként feladatunk, hogy elősegítsük a munkaerőpiacra, társadalomba való beilleszkedésüket is. A nevelés történeti és egyben nemzeti jellegét hangsúlyozza az a nevelési felfogás, amely szerint a nevelés a kultúra értékes elemeinek egyik nemzedékről a másikra való átszármaztatása. Ez kapcsolatot teremt a nemzedékek között, és olyan tevékenységet jelent, amelynek célja a kultúrártékek átadása. A gyermek pedig ezen értékek és képességek birtokában bekapcsolódik a kulturális folyamatokba.

A **nevelés** a nevelő szándékos, tudatos és tervszerű hatása a növendékre. Ez a nevelő hatás a gyermekre irányul, a nevelő szempontjából pedig cselekvés. A nevelés egy tágabb megfogalmazása szerint nevelés valamennyi hatás, amely a gyermeket a társas együttélés folyamán éri. Jellemzője, hogy kölcsönös, állandó és az emberi együttélés alap jellemvonása, alapfunkciója. Ezek a megfogalmazások mutatják, hogy a nevelés nem egy adott pillanat feladata, hanem folyamatjellegű, hosszú időn át tartó. Szereplői valójában pedig a gyerek, majd fiatal környezetén élő felnőttek, akár vállalják ezt tudatosan, akár nem.

NORMATÍV ÉS ÉRTÉKRELATIVISTA NEVELÉSI KONCEPCIÓK

A nevelésről szóló gondolatoknak két különböző irányzata van:

- A **normatív nevelési koncepciók** lényege, hogy egyértelműen kinyilvánítják és fontosnak tartják a hosszabb távon fennmaradó emberi–etikai értékeket. Tudatosan töreksenek az elfogadott magatartási normák közvetítésére és interiorizálására (viselkedési szabály elsajátítása; valamely norma ösztönössé válása). Az eszerint gondolkodók azt vallják, hogy ezek az értékek és normák az egyén életében, magatartása és életvezetése irányában döntő, konstruktív (építő, haladást segítő) szerepet töltenek be. Ugyanakkor meg kell jegyezni, hogy önmagában a normatív nevelési koncepció nem jelenti automatikusan a múlt megismétlését, a múlt utánzását. A normatív nevelési koncepció elsősorban a direkt nevelési módszerek (amelyet sokszor frontális tanításnak hívunk) alkalmazásának kedvez. Ennek lényege, hogy létezik egy megfogható külső tudás, amelyet bele

kell csepegtetni a gyermek fejébe, és e nevelő hatás fő forrása a pedagógus. A gyermek ebben a folyamatban elsősorban befogadó.

- Az **értékrelativista koncepciók** lényege, hogy a magatartási normák vagy erkölcsi értékek közvetítése helyett a gyerekeket életszerű körülmények között kell tevékenykedtetni. Értékrelativista, mert azt állítja, hogy nincsen egyértelmű, külső tudás, annak értékelése mindig viszonylagos, vagyis relatív. Ez a megközelítés ezért nagyfokú tapasztalatszerzést biztosít a gyermekek számára. A tapasztalatok alapján alakítja majd ki azokat a normákat, amelyeket magatartásában is érdemes követni. Ebben a nevelési koncepcióban a nevelő közvetlenül nem hat a gyermekre. A gyermek építi fel („konstruálja”) önmagában a világot, és az ehhez való hozzájárulás a nevelő dolga. (Ezért nevezik ezt a pedagógiai irányzatot konstruktivistának – a *konstruál*, ’épít’ kifejezésből, amely a gyermek fejlődésére utal, amelyet a nevelő és a nevelt egyaránt alakít). A közösséget, a csoportot, azok életét és tevékenységét célirányosan szervezi, és közvetett úton irányítja. Eza nevelési felfogás nagyban segíti a gyermeki önállóság és autonómia kialakulását.

Alison Gopnik, a babákat vizsgáló híres agykutató ezt a két irányzatot leegyszerűsítve úgy hívja, hogy „az asztalos és a kertész”. Az asztalos kifaragja, összeszögeli a bútort, a kertész pedig olyan körülményeket teremt, amely mentén a növény a kívánt irányba, formába fejlődik. Bár ma a magyar oktatásban még inkább az „asztalos”, normatív irányzat az elterjedt, fontos tudni, hogy az emberi elmét és fejlődést vizsgáló kutatások ma a második megközelítést támasztják alá. Amit ma a csecsemők és a gyermekek fejlődéséről tudunk, mind azt bizonyítják, hogy nem létezik olyan, hogy a gyermeki fejlődés során alakul ki és épül fel a gyermek belső világa, amelybe csak közvetetten tudunk beavatkozni. (Ezt szülőként is megtapasztalhatjuk, amikor a gyerekünk minden vágyunk ellenére sem fogja szeretni például a technikaórákat vagy a történelmet).

Éppezért a nevelés bonyolult, összetett folyamat, ez nehezíti fogalmának meghatározását is. A meghatározásokból kitűnik, hogy szinte mindegyik velejárója a változás, a fejlődés. A fejlesztő hatás lényeges jellemzője azonban az, hogy ez a fejlődés csak tudatosan megtervezett, megszervezett és irányított tevékenység révén mehet végbe. Nem elegendő az a meghatározás, hogy a gyermek aktív résztvevője a folyamatnak. Az aktivitás „csak” cselekvésre való képesség, kedv, míg a tevékenység tartós, rendszeres cselekvést jelent.

Egy másik lényeges jegye a definícióknak, hogy mindegyik hatásról beszél. A nevelés folyamatában nagyon lényeges a „hatás, hatásrendszer” szerepe. Jelenti egyrészt magát a folyamatot, hogy valaki hat valakire, másrészt ennek a folyamatnak az eredményét, mint valamilyen változást, harmadrészt jelent képességet, erőt, amellyel valaki vagy valami valakiben változást idéz elő – nem elfeledve azt, hogy a hatásrendszer része a gyermek saját cselekvésének hatása is.

A **fejlesztő hatás**nak két formáját különböztetjük el. Az egyik a **tervszerű** (másképpen intézményes) fejlesztő hatás, amelynek meghatározott célja van, és ennek eléréséhez tudatos eljárásmodokat alkalmaz. A másik a **spontán** (másképpen intézményen kívüli) hatás. Ennek sorába tartozik minden környezeti tényező, amellyel az egyén valamilyen módon kapcsolatba került. Ez a kapcsolat lehet közvetlen vagy közvetett. A spontán hatás mindig kihat a tervszerű, intézményes hatótényezőkre, azok szerepét erősítheti vagy gyengítheti.

Fontos kiemelni, hogy bár spontán módon mindig hatunk a körülöttünk élőkre, a nevelés tudatos feladat. A nevelőnek van a fejében valami, amit át kíván adni a fiatalabb generációnak, vagyis nevelési céljai vannak. Ezek konkrét megfogalmazása a pedagógiai tervezési folyamat alapja. Ehhez rendel aztán hozzá a pedagógus vagy az oktató módszertant, feladatokat, a különböző nevelési szintereken (például az iskolában, otthon, gyakorlati helyszínen).

A nevelés tehát tudatos, tervszerű, de sokszor konfliktusokkal terhelt folyamat, amely-

nek eredményeképpen fokozatosan kiépül az egyén értékrendszere, viszonyuló- és viszonyítóképessége önmagához, társaihoz és a társadalomhoz. Az egyre magasabb szintű szükségletrendszer kiépülése elősegíti személyiségének fejlődését, gazdagodását, önalkító és társadalomformáló tevékenységét. (Ezekre még később visszatérünk.) A nevelés mindig közvetített – több-kevesebb sikerrel – bizonyos értékeket, kialakított várt vagy nem várt emberi tulajdonságokat. Ilyen érték lehet például a pontosság, alaposság, az emberekkel foglalkozó szakmákban az empátia.

Szintén fontos megértenünk, hogy a **nevelési folyamat** egyik jellemző sajátossága a **sztochasztikus**, azaz véletlenszerű jelleg.² Ennek lényege: a hatás és annak eredménye között az ok-okozati kapcsolatok nem mutatkoznak meg egyértelműen és azonnal. A hatótényezők következtében létrejövő jelenségek, történések eredményei nem számíthatók ki egyértelműen. Bármit teszünk a nevelés során, a végeredmény több megoldású lehet, ugyanis a tervezett hatások mellett spontán tényezők is érvényesülhetnek, illetve ismert vagy ismeretlen hatótényezők sem ugyanazt az eredményt váltják ki az egyes emberekben. A nevelési folyamat eredményei ezért tendencia jellegűek, vagyis inkább valamilyen irányban hatnak. Arról, hogy mi az, ami befolyásolja ezeket az eredményeket, kicsit később még bővebben írunk.

NEVELÉSI ÉS FEJLESZTÉSI CÉLOK

A nevelés, és a szakmára nevelés folyamán fontos, hogy a nevelésnek ne csupán a tudásátadás oldalát vizsgáljuk, és amikor nevelési, fejlesztési célokat fogalmazunk meg, azt több területen is tegyük meg.

Ezek a nevelési területek a következők:

- Az **erkölcsi nevelés** mind a családi, mind az intézményes (iskola, gyakorlati képzőhely) nevelésben fontos szerepet tölt be. Három fő pillére van: az erkölcsi fogalom és norma (szabály) ismeret, a gondolkodásmód és a magatartás. Az erkölcsi nevelés *célja* az értékek megismertetése, elfogadtatása, azok rangsorolása, erkölcsileg helyes magatartásformák és tevékenységek kialakítása. Az erkölcsi nevelés fontos területe az adott szakmai etikai írott és íratlan szabályainak ismerete.
- Az **értelmi nevelés** célja olyan személyiségjegyek kialakítása, amelyek ösztönzik az egyént műveltségük (általános, szakmai) aktív gyarapítására, ismereteik önálló alkalmazására. A tudásalapú társadalom a nevelési terület feladatkörének tartalmát is megváltoztatta. Ez jelenti az élethosszig történő tanulásra való felkészítést, az infokommunikációs képesség fejlesztését, ismeretek önálló megszerzésének, feldolgozásának és alkalmazásának képességét is, továbbá a kreativitás, a kombinatív gondolkodási képesség és a problémamegoldás fejlesztését, az alkotó tanulás kialakítását.
- Az **esztétikai nevelés** a szép és értékes meglátására való képesség kialakítását, a befogadást, az esztétikai értékű aktivitás kibontakoztatását jelenti. Az esztétikum, a szépség megtalálható többek között a művészetben, a környezetben, a természetben, az emberi magatartásban vagy akár a gyakorlaton elkészített munkadarabban is. Ennek felismeretése és a viselkedésben való megjelenítése az esztétikai nevelés alapvető feladata. Van olyan szakmaterület, ahol az esztétikumnak kiemelt jelentősége van (például kozmetika), ám valamennyire mindenhol megjelenik. A szépre való törekvés együtt jár a minőségre való törekvéssel. Az, hogy a tanuló meglássa a szépséget, az esztétikumot a saját munkájában, a minőségre törekvésben is megjelenik, ám egyben ahhoz is hozzájárul, hogy szeresse a szakmáját, és élvezetét lelje benne.
- A **testi nevelés** olyan műveltség tartalmakkal van kapcsolatban, mint az egészségkul-

2 Kozma Béla: *Pedagógia I.* Comenius Bt., Pécs, 2001, 25.

túra és cselekvéskultúra. Nagyon fontos ez a terület, még akkor is, ha nem testnevelők vagyunk. A mai fejlett társadalmak (és mi is oda tartozunk) egyik fő problémája a túlsúlyosság, és a mozgáshiány. Ma a fiatalok mintegy 70-80%-a emellett tartásproblémákkal küzd. Mindezek nem túl hosszú távon súlyos betegségek kialakulásához vezethetnek. Fontos, hogy tudatosan tanítsuk a területünk biztonsági előírásait, és ráneveljük a ránk bízott tanulókat a helyes testtartásokra, a szakmavégzés során a megfelelő, a saját testi épiséget szem előtt tartó mozdulatokra, és emellett általában is ösztönözzük az aktív életmódot. Ehhez a területhez tartozik még egy fontos probléma, amellyel a gyakorlati oktatók is találkozhatnak: a szerhasználat, amely lehet „csak” a dohányzás, de sok fiatal (és nem csak fiatal) rendszeresen fogyaszt például energiatalt, amelyek rövidtávon tényleg növelhetik a koncentrációt, de hosszú távon károsak. Emellett még súlyosabb problémákkal is találkozhatunk e téren: alkohol, vagy drogfüggőséggel. Ilyen esetekben javasoljuk, hogy a gyakorlati oktató javasolja a fiatalnak, hogy keressen segítséget.

- Az **érzelmi kultúra** fejlesztése fontos területe a nevelésnek. Az egyén viselkedését mindig érzelmek kísérik, amelyek mindig viszonyulást tükröznek a másik személyhez és a tárgyakhoz. Nincs olyan, hogy a tetteinkre ne gyakorolnának hatást. Az érzelmi intelligencia kérdésével a könyv későbbi fejezete részletesen foglalkozik.
- A személyiség nevelésének emellett kiemelten fontos témája a **kompetenciák kialakítása, fejlesztése**. A fogalmat 1959-ben írta körül egy amerikai pszichológus, aki a motiváció elméletét kívánta újraértelmezni azzal, hogy az ember eredendő aktivitási törekvésének jelentőségét hangsúlyozta általa. A kutató szerint az embert mozgató legfontosabb erő az, hogy törekszik képességeinek használatára és ez megelégedettséget és örömet jelent számára. Ez által tehát a kompetencia fogalma egy tevékenységelméletbe ágyazódik. A kompetencia kifejezés szorosan értelmelve a készségek, ismeretek, adottságok és attitűdök együttesét jelenti, amely alapját képezi a tanulásnak. A *Pedagógiai lexikon* definíciója szerint „*alapvetően értelmi (kognitív) alapú tulajdonság, de fontos szerepet játszanak benne motivációs elemek, képességek, egyéb emocionális (érzelmi) tényezők*”³. (A kompetenciákról a későbbiekben részletesen szólnunk.)

A fentieket összesítve tehát nevelőként nagyon fontos, hogy végiggondoljuk, valójában milyen nevelési céljaink vannak. Mire szeretnénk nevelni a jövő generációját az etika, esztétika, értelem, érzelem területén? Milyen komplex tudást – kompetenciát szeretnénk átadni?

A következő lépés az, hogy ezekhez a célokhoz módszereket rendelünk: eszközöket, tevékenységeket, színtereket. Nem feltétlenül kell vadonatúj módszerekben gondolkodnunk. Sokszor elegendő az, hogy átgondoljuk, hogy amit most csinálunk, azzal valójában milyen nevelési célok felé hatunk? Mit tehetnénk még jobban?

Ahhoz, hogy erre a kérdésre valóban releváns választ adjunk, fontos megérteni, hogy a mi törekvéseinken túl mik befolyásolják a ránk bízott fiatal fejlődését, melyek azok a tényezők, amelyek szerepet játszanak ebben, amelyekre támaszkodhatunk, és melyek azok, amelyek akár pont az ellentétes irányba nyomják őt. Erről lesz szó a következő alfejezetben.

Ellenőrző kérdések

1. Mit értünk nevelés alatt?
2. Melyek a nevelés fő irányzatai?
3. Melyek a nevelés területei?
4. Mi a fejlesztő hatások két fő csoportja?
5. Mi a kompetencia?

3 Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai lexikon*. II. kötet. Keraban Könyvkiadó, Budapest, 1997, 266.

2. A SZEMÉLYISÉG FEJLŐDÉSÉT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK

Mindig is izgatta az embereket, hogy mitől válik valaki olyanná, amilyen. Vajon a szülői háttér (az öröklés) vagy inkább a környezet hat inkább? Az angol szavakat használva *nature* ('természet') vagy *nurture* ('gondozás')?

Szülőként néha vágyunk arra, hogy a természet, az öröklődés „nyerjen”, mert valójában ez sokat csökkentene a mi felelősségünkön. Ám ahogy egyre többet és többet tudunk a genetikáról, az öröklődést befolyásoló sejtrészek, a gének működéséről, úgy ez a kép lassan tisztul. Ma már a tudományban általánosan elfogadott nézet szerint a géneknek sok tekintetben van meghatározó szerepe, de inkább csak „lehetőségeket” hordoznak. A környezet, amelyben a magzat, majd a gyermek fejlődik, maga is hat arra, hogy egy adott gén miként aktiválódik, azaz pontosan milyen folyamatokat indít be a fejlődésben.⁴

Nagyon szemléletesen fejezi ki ezt az összefüggést Allport elmélete, illetve az általa használt képlet:

$$\text{Személyiség} = \text{Öröklés} \times \text{Környezet}$$

Tehát e két tényező a személyiség fejlődése, fejlesztése során nem összeadandó, hanem szorzandó. Ha bármelyik nulla lenne, nem alakulhatna ki a személyiség. A **személyiség** az egyén gondolatainak, tulajdonságainak, érzéseinek és viselkedésének egyedi és jellegzetes mintázata, amely az egyénre jellemző személyes kapcsolatot feltételez a környezettel. Erre a kapcsolatra jellemző az állandó, folyamatos dinamizmus, mozgás.⁵ A környezet a személy cselekvéseinek színterét is jelenti, és persze az őt körülvevő társadalmi/családi környezetet is.

Tekintsük át ezt a két fő tényezőt alaposabban!

A BIOLÓGIAI ÖRÖKLŐDÉS

Az **öröklődés** az a folyamat, amely során az utódokban megjelennek a szülőktől örökölt gének és kromoszómák, illetve ezek kombinációja. A biológiai öröklődés olyan folyamat, amelyre például az állattenyésztésben és a növénytermesztésben kifejezetten építenek. Nagyon izgalmas folyamat, ahogy csak a genetikai tényezőkkel játszva pár generáció alatt mennyire meg lehet határozni az utód kinézetét (csak zárójelben említve a kifejezést: fenotípusát) – így „alakították ki” a különböző kutya- vagy macskafajokat, sőt alig száz év alatt egy káposztaszerű növényből termesztették ki a karfiolt, kelbimbót, káposztát, kelkáposztát is.

A kinézettel kapcsolatosan az embereknél is egyértelműen látszik az öröklődés szerepe. „Tiszta apja/anyja ez a gyerek!” „A nagyapja pont így nézett ki babakorában!”. Ám embereket nem „tenyésztünk”, az emberi génállomány befolyásolása egy olyan tudományterület, amit etikai viták öveznek. A régi korok is „próbálkoztak” ilyennel, persze nem a Petri-csészékben. Például visszatérő gondolat volt a királyi családon belüli házasság (pl. unokatestvérek között) a királyi vér „tisztaságát megőrzendő”. Az is elég egyértelmű, hogy ilyen keresztezéseknél a problémák is jelentősen felerősödnek (lásd az elmebeteg uralkodók hosszú sorát).

A fejlődést befolyásoló biológiai tényezők szerepe kétségtelen, de meghatározó jelentőségüket nem szabad eltúlozni. Viszonylagos állandóság található az arcvonásokban, a mozgulatokban, a hanghordozásban, a temperamentumban, a kommunikációs szokásokban stb., de

4 Ez az epigenetika területe, amely egy izgalmas új tudományág, és azzal foglalkozik, hogy a génállományt miképpen határozza meg a környezet. Például egy ilyen felfedezés, hogy azok között, akik kisgyermek korukban éheztek (pl. a világháborúban), sokkal gyakoribb a hízásra hajlamos utódok száma – mert a kapcsolódó gének így módosultak, majd így öröklődtek át.

5 Atkinson, Richard C. – Hilgard, Ernest: *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest, 2005. 479–482.

ezek egy része nem feltétlenül biológiai (pl. a mozdulatok). Mindezek azt jelzik tehát, hogy a személyiség elég erős biológiai gyökerekkel is rendelkezik.

A modern genetikai determinizmus (meghatározottság) lényege a következőkben foglалható össze: az ember örökletes adottságai tények, amelyek az öröklődés folyamatában alakulnak ki. A genetikai lehetőségek tehát a fogamzást követően már eldőlték. A gyermek adottságait befolyásolni csakis külső hatásokkal, elsősorban neveléssel lehet. Ezért a nevelésnek egy viszonylag tág, de csak adott intervallumon belül van lehetősége arra, hogy adottságainkat az egyéni és társadalmi céloknak megfelelően tudatosan és hatékonyan kiaknázza.

Valamennyire ez igaz is, hiszen „kutyából nem lesz szalonna”, ha valaki például sérülten születik, kisebb lehetőségei vannak, de ma már az is egyértelmű, hogy a környezet szerepe sokkal, de sokkal fontosabb. Egy átlagos adottságú gyerek egy magas gazdasági státuszú, értelmiségi családban például szinte biztosan könnyebben ér el tanulási sikereket, mint egy szegény háttérből származó, akár jobb adottságú társa, ennek okaira most térünk rá. Ezeknek a különbségeknek ellensúlyozása az oktatási rendszer feladata.

A KORAI ÉVEK - A „MINTA” ÖRÖKLŐDÉSE

A biológiai öröklődésen kívül a „minta” öröklődése az élővilágban is mindenütt megtalálható. Ez utóbbi téma kutatása eddig elsősorban az etológia tárgykörébe tartozik. Lényege, hogy az utód a fejlődés korai szakaszában a szülőktől, elsősorban az anyától látott és tanult mintákat követi, utánozza. A továbbiakban a fentiek leírására használjuk a pedagógiában is az **imprinting** fogalmát. Jelentése: az élet korai szakaszában igen gyorsan végbemenő nem tudatos bevésődési folyamat. Ezt a kifejezést használjuk a gyermek életében az „első napok” sajátos érzékenységi periódusának jelzésére is. Ezek a bevésődési mechanizmusok nemcsak a gyermekben dolgoznak, hanem az anya számára is rögzítik az anyai viselkedést.⁶ Nagyon fontos tudni azonban, hogy szemben több állatfajjal, ahol az imprinting szerepe nagyon magas, az embernél sokkal nagyobb rugalmasság van ezek alakításában.

Az újszülöttet, bár mi nagyon tehetetlennek látjuk, a természet még ellátta egy sor olyan tulajdonsággal, amelyek segítik őt a túlélésben. Az egyik kutató szellemesen úgy fogalmazott, hogy az újszülöttek világrajövele egy rendszeres, ismétlődő „barbár invázió”, hiszen a csecsemőknek fogalmuk sincs annak a társadalomnak a szabályairól, normáiról, értékeiről, amelybe beleszületnek. Csak a saját szükségletei mozgatják őket, önző, egoista módon. Viszont elmondhatjuk erről a „barbár invázióról”, hogy a gyermek születése után szinte azonnal készen áll arra, hogy a környezetével kapcsolatot létesítsen.

Az épp megszülető baba például már tud mászni, és keresni anyja mellbimbóját, tehát mozog az étel megkeresése érdekében. Van kapaszkodó, ölelő reflexe, szopóreflexe (a reflex egy adott ingerre automatikusan kiváltott viselkedés, reakció), amelyek az idővel egyébként eltűnnek, beépülnek a mozgástanulás folyamatába. Hangokat (de még milyen hangokat!) tud kiadni, amelyekkel felhívja magára a figyelmet. Ám mégis nagyon kiszolgáltatott az őt gondozóknak. Valószínűleg ez volt az „ára” annak a fejlődési képességnek, amit az ember, szemben az állatokkal, magában hordoz: ha tovább fejlődne az anyaméhben a baba, túl nagygyá válna ahhoz, hogy még az anya egészségét is megkímélve biztonságban megszülessen. Ezért a kisbabák, szemben például egy kis gidával, még nagyon-nagyon fejletlenek.

Az újszülöttnak még nincs személyisége. A személyiség magja (amit a pszichológia *szelfnek* hív) az első néhány hétben alakul ki, és az alap személyiség az első néhány évben.⁷ Ebben legelőször még az anya, vagy elsődleges gondozó (aki lehet apa is!) viselkedése, a babá-

6 Buda Béla: *Szociálpszichológia I.* Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest, 1987.

7 Stern, Daniel N.: *A csecsemő személyközi világa.* Animula Kiadó, Budapest, 1985.

hoz való kapcsolata a meghatározó. A baba először a saját testhatárait tanulja meg, megérti, hogy a testrészei hozzá tartoznak (a pici babáknak ez még messze nem egyértelmű, ezért is nézegetik olyan alaposan magukat), hogy mik azok a testérzetek. Ezért fontos nagyon a fizikai érintés, ringatás, nem csupán kényeztetés. A saját érzéseit pedig később az anyától tanulja meg, aki ezeket megnevezi: „Éhes a pici baba?” stb. Épp ezért ez az érzelmi tükrözés nagyon fontos az érzelmi nevelés folyamatában.

Körülbelül két éves korára a baba már jár, beszél, és egyre jobban kapcsolódik a tágabban vett környezetéhez. Az egyén életének legelső évei döntők a személyiség kialakulásában, és azon alapvető érték- és gondolkodásbeli rendszerek megalapozásában, amelyek szerepet játszanak a társadalomba való beilleszkedésben, amelyben már a tágabb környezet is meghatározó szerepet játszik.

A TÁRSADALOMBA ILLESZKEDÉS - A SZOCIALIZÁCIÓ

Szocializációnak hívjuk azt a folyamatot, amely során az egyén beilleszkedik a társadalomba, elsajátítva annak fogalmi- és normarendszerét, valamint kialakítja az alkalmazásukhoz szükséges készségeket. A szocializáció folyamatában a magatehetetlen csecsemő fokozatosan öntudattal bíró személyiséggé válik. Az őt érő ingerek azonban nem csupán egyirányúak, a szocializáció nem tekinthető egyfajta „kulturális programozásnak”, mert a gyermek, illetve az egyén aktívan vesz részt a folyamatban. Mindemellett a család és a szűk közösség hatása, amelybe a csecsemő beleszületik, nagyon erős a gyermekre, hiszen innen tanulja nyelvét, kultúráját, itt tanul meg gondolkodni, ami már a későbbiekben befolyásolja azt, hogy milyen módon tud aktív lenni a saját fejlődésében.

A szocializáció eredményeképpen sajátítja el mindenki az anyanyelvét, a mindennapi kultúra elemeit, a különféle magatartásmintákat, ismereteket, képességeket, szokásokat a napi társas élethez. Végül az értékek átvétele mellett megtörténik az új értékek létrehozása is. Az eredmény tanulási folyamatokból tevődik össze.

A **szocializáció** tehát egy egész életen át tartó **szociális tanulási folyamat**. Ez egy bonyolult, sok részből álló „tevékenység, amely során egy adott közösség tagjai megtanítják és megtanulják a közösség kultúráját”.⁸ Elmondhatjuk tehát, hogy ez a folyamat a megszületéstől a halálig tart. A folyamat során az egyén elsajátítja a társadalom normáit, szokásait, értékrendjét, az együttélés elemi szabályait.

A CSALÁD SZEREPE

A szocializáció elsődleges színtere a család, főképp a korai években. Az itt megtapasztalt értékek, viselkedésformák meghatározóak a személyiség alakulásában. A család közvetíti a társadalom általános normáit, értékrendszerét. A család mint közvetítő, illetve mint szűrő jelenik meg ebben a folyamatban. Ez azt jelenti, hogy a család a társadalmi, külső hatásokat megszüri ugyan, de csak a maga szintjén. Ez nem olyan típusú szűrés, ami a „jót” átengedi, a „nem jót” pedig nem. A szülő a maga kialakult értékrendszere által szűri meg a hatásokat, és ad így egy sajátosan feldolgozott hatást a gyerekeknek. Ez nem tudatos szocializálás.

Miként is történik ez a folyamat? A család mindennapi életében folyamatosan történnek olyan dolgok, amelyek ezeknek az értékeknek, hozzáállásoknak a közvetítését biztosítják: más olyan családban felnőni, amely zárt, és ritkán vannak vendégek, olyanban, ahol együtt él több generáció, vagy épp olyanban, ahol rendszeresen költöznek akár országok között. Nem is beszélve arról, hogy békés, veszekedős, vagy a konfliktusokat csöndben elfojtó a kommu-

8 Kozma Tamás: *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest, 1994. 61.

nikáció a családon belül. Az alakuló személyiség ebben az „kamrában” érlelődik, és később ezt tekinti alapnak. A kisgyermek még nem kérdőjelez meg semmit.

Bár a későbbiekben igenis sok értéket megkérdőjelez a már serdülő gyermek, mégis az alapvető értékek olyan szinten bevésődnek, hogy nagyon kevesen változtatnak ezen. Ha mélyen magunkba nézünk, megtapasztalhatjuk, hogy nagyon sok mindenben úgy viselkedünk, gondolkodunk, mint a szüleink. A politikát kutatók már rég megállapították, hogy például a politikai nézetek is épp így „öröklődnek” generációkon belül. De éppígy öröklődhet sok olyan viselkedésminta is, amelynek már nincs értelme, jelentősége. Egy „városi történet” szerint a kislány megkérdezi az anyukáját, hogy miért pont ekkorra kell vágni a kinyújtott téstát. Az anya azt válaszolja, hogy én így tanultam anyukámtól, de nem tudom, miért. Megkérdezik a nagymamát, aki a dédihez irányítja őket – s végül kiderül, hogy dédijének ekkora volt a tepsije...

Ám a legtöbb dolog, amit a családban tanulunk, hasznos, és fontos. A gyerekek a szüleikhez, az első időben főleg az anyához fűződő kapcsolata modellértékű számára: megtanulja, hogy mit jelent az emberek közötti kapcsolat. A közvetített szeretet és kötődés mintáját ekkor építi be személyiségébe, amely később minden társas kapcsolatának alapmintázata, jellemzője lesz. A gyerekek azzal válnak társas lényekké, hogy bennünket utánoznak: először az arckifejezéseinket és gesztusainkat, azután a mozdulatainkat, és végül a viselkedésünket. Így és ekkor alakul ki az **empátia képessége**.

Acsaládkiemelt jelentőségű a nyelv megtanulásának szempontjából is. A kutatások kimutatták, hogy amilyen nyelvű hangokat hall a magzat már az anyuka hasában, arra a nyelvre lesz nyitottabb születése után. A nyelvtanulás annyira a személyiség kialakulásával párhuzamosan történik, hogy a nyelvészek szerint egy az egyben összefonódik a nyelv és a személyiség, vagyis meghatározó az a nyelv, amelyet használunk, az önmagunkról való gondolkodásban, és a környezettel való kapcsolatban is. Ezért vannak sokszor jelentős hátrányban egy magyar iskolában olyan roma fiatalok, akik számára a magyar nyelv már tanult. (Persze a többnyelvűségnek is vannak előnyei, de egészen más a többnyelvű család, mint amikor egy egynyelvű családból egy más nyelvű és más jellegű kulturális közegbe kell beilleszkednie.)

Iskolai, vagy gyakorlati oktatóként a családi befolyásokkal önmagában nem tudunk mást kezdeni, csak megérteni, és elfogadni azokat, és persze sokszor, ha nem is tudatosan, élvezzük azok pozitív hatásait is (például egy motivált, szorgalmas fiatal valószínűleg családi normákat követ ebben, bár nem mindig).

A SZOCIALIZÁCIÓ TOVÁBBI SZÍNTEREI, A SZOCIÁLIS TANULÁS

Természetesen a gyermek nem marad örökké a családjában. Egyrészt már kicsi korától körbeveszi őt a családját is befogadó közösség (pl. a lakhely szerinti), és ezt követően fizikailag is egyre gyakrabban lesz más közösségek tagja (pl. bölcsőde, óvoda, iskola, gyakorlati hely, majd a munkahely). Ezeken a helyszíneken folytatódik a szocializáció, és egyre tudatosabb módon a szociális tanulás is. Ezek (a családtól kezdődően) a szocializáció színterei).

A szociális tanulás lényeges jellemzői:

- Egyszerre több közösségben zajlik. A gyermek az egyéniséggé válás során számos szubkultúrát sajátít el.
- A folyamat az egész élet folyamán jelen van (pl. munkába állás, szakmaszocializáció stb.)
- A tanulási folyamat részben tervszerűen, szervezeten zajlik, de nem elhanyagolható a spontán tanulás ténye (pl. kortárscsoporttól is tanulunk).
- A folyamat mindig felgyorsul, ha a tanuló új közegbe kerül.

A szocializáció során tehát értékeket, képességeket, szociális viselkedésmintákat tanulunk és alakítunk ki. E folyamat fő mintaadói elsősorban a család és az iskola, majd a munkahely és kortársak. A szociális tanulás pedig a tanulási folyamat egy sajátos formája.

A szociális tanulás formái:

1. Az **utánzás** a fejlődés egyik alapvető fontosságú folyamata. A gyermek észleli a környezetében levő felnőttek viselkedését, megfigyeli cselekedeteit, azokat lemásolja. A szociális tanulás elsődleges formája. Az utánzás célja a modell, az utánzott, szeretett, elfogadott személy követése és nem az ismeretszerzés. Ennek különösen nagy jelentősége van a gyakorlati oktatásban. Az utánzás felnőttkorban sem veszti el létjogosultságát. A minta, a modell követése ekkor már tudatos kiválasztás és konkrét cél elérése érdekében történik, érzelmi alapon. Gyakorlati oktatóként nagyon fontos lehet, hogy ilyen utánozható mintát adjunk, hiszen a szakmai normákat is ezek alapján sajátítja el a tanuló.
2. Az **azonosulás** (identifikáció) viszont a szociális tanulásnak már tudatos formája, a modellkövetés magasabb szintje. Ez a folyamat értelmi elfogadáson és tudatos követésen alapuló elsajátítás. A folyamatban nemcsak a viselkedés cselekvéses mozzanatai kerülnek átvételre, hanem az érzelmi tényezők, az érzelmi kötődés is. Az azonosulás folyamatában tehát szükség van az empátiára, a beleélő képesség létrejöttére. Tehát az azonosulás az utánzással ellentétben már belső motivációval rendelkezik, és a létrejött hasonlóság akkor is fennáll, ha a modell nincs jelen.
3. A **belsővé válás** (internalizálás) a modellkövetés legmagasabb foka. Az egyén belső értékrendje megegyezik a követett személy, modell értékeivel, azokkal belsőleg is azonosul. A viselkedés ebben az esetben már függetlenedik a modelltől és beépül a személyiségbe. Ennek a folyamatnak jó példája az erkölcsi értékek, normák és szokások kialakulása.
4. A **szereptanulás** az a folyamat, amelyben megtanuljuk, hogy velünk hasonló helyzetben levő személyekhez hasonlóan viselkedjünk, érezzünk, lássuk a világot. Az egyén életében többféle szerepet tölt be. Ezek a szerepek hatással vannak egymásra. A gyermektől a család is elvárja, hogy tanuljon, majd dolgozzon, családot alapítson. A **szerep** a társadalomban elfoglalt hellyel (státusszal) szemben megnyilvánuló társadalmi elvárás, illetve ennek megfelelő tipikus magatartás. Vannak ún. kivívott szerepek, amelyet az egyén az elért eredményeivel nyer el, pl. kiváló szakember lesz a munkahelyén. Léteznek spontán betöltendő szerepek, amelyek adott szituációkhoz kapcsolódnak.

Mivel az egyén egy időben többféle csoportnak a tagja, így azok azonos vagy eltérő szocializációs hatást gyakorolnak a velük kapcsolatba kerülő személyre. Így kialakul egy szocializációs erőter, amelyben többféle szocializációs tendencia érvényesül. Mit is jelent ez? Például egy serdülő egyszerre szeretne lázadni és elszakadni a szüleitől, megfelelni a kedvenc tanárának, és beilleszkedni a kortárs csoportba – és ezek sokszor egymásnak ellentmondó igények, nyomások. Többnyire a legerősebb hatása a kortárs csoportnak van, de nagyon fontos megértenünk, hogy ez csak egy a hatások közül. A kortárs csoporttól fizikailag elkülönülve észrevehetjük például, hogy az addig szemtelen, kezelhetetlennek tűnő fiatal segítőkészsé válik.

Ahogy érik a személyiség, egyre jobban képes lesz az egyén arra, hogy a szerepeitől és a különböző csoportnyomásoktól függetlenül cselekedjen, de fontos tudni, hogy ezek mindig hatnak, hatni fognak rá, és ránk. Dönthetünk úgy, hogy nem veszem figyelembe például a rám vonatkozó szerepeket, de ennek az az ára, hogy nyomást gyakorol rám a környezet. Ilyen például az a helyzet, amikor egy olyan fiatalokból álló csoportban, ahol nem „divat” érdeklődést kimutatni, az egyik fiatal érdeklődést mutat. Ez járhat azzal, hogy őt a csoport kirekeszti.

Ezeknek a társadalmi szerepeknek jelentős része ráadásul mélyen gyökerezik: a kultúránkban.

A KULTÚRA SZEREPE

Az ember beleszületik egy társadalmi formációba. Élete, nevelése, személyiségfejlődése egymással kölcsönhatásban zajlik.

A **kultúra** azon értékek és viselkedési szabályok, valamint azon tárgyiasult formák összessége, amelyek egy-egy társadalmi közösségben az ember viselkedését irányítják és az emberek közötti viszonyokat közvetítik. Minden társadalmi jelenségnek és tevékenységnek van kulturális vonatkozása. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a kultúra a közösségek együttélésének terméke: magatartásformák és viselkedési szabályok, illetve ezeket megalapozó értékek. A kultúránk megjelenik fizikai formában is (pl. az épületeink tükrözik azt), a társadalmi érintkezésekben (pl. szokások, hagyományok), és természetesen a szellemi kultúra terén is (pl. művészet, szépirodalom).

Egy társadalmon belül mindig megtalálhatók változatos **szubkultúrák**, amelyek olyan csoportok kultúrái, amelyek valamiben eltérnek a többség kultúrájától. A fiataloknak kifejezetten fontos a szubkultúrákhoz tartozás: például az alapján, hogy milyen zenét hallgatnak szívesen. Ezekben a szubkultúrákban megtalálhatók az elképzelések, eszmék, értékek, magatartás, viselkedésformák (akár öltözködés révén) és célok olyan magja, amellyel azonosulnak a csoport tagjai, és amellyel megkülönböztetik magukat a csoporton kívüliektől. Ez a mag alkotja a csoport **kulturális identitását**, önazonosságát. Ha például fiatalokkal dolgozunk, és van kicsi rálátásunk a különböző zenei szubkultúrákra, sokszor már a kinézet alapján is beazonosítható, hogy kb. ki mit hallgat. A szubkultúrák további tipikus megjelenési formái az anyanyelvi, a különféle etnikumhoz tartozó, a különböző vallású csoportok sajátos, egyedi kultúrái, amelyek a többségi kultúra mellett hatnak az egyén fejlődésére.

Amíg a társadalom az egyén és közösség, illetve ezek valamilyen viszonyának, kapcsolatának rendszere, összessége, addig a kultúra középpontjába az ember és a kultúra által közvetített érték kerül. Végül is ez lesz az, amely az ember és közösség kapcsolatrendszerét, tartalmát meghatározza. A cselekvés, az életmód, az adott helyzetben történő viselkedés mutatja, hogy az ember milyen értékeket képvisel.

A kultúra nem igazán körülhatárolható fogalom. Vannak olyan értékek, viselkedési minták, amelyeket a társadalom minden tagja nagyjából elfogad, azonban ez is folyamatosan változik. A ma kultúrája, bár abban gyökerezik, már különbözik akár a harminc évvel ezelőtti kultúrától. A változás és a megtartás dinamikája, egyensúlyának megtalálása minden kultúrában egy folyamatos kérdés, konfliktusforrás.

A társadalomban meghatározott kultúrértékek hatással bírnak mind a személyiség kialakulására, mind a társadalomban betöltött szerepek viselkedési követelményeinek kialakítására, ahogy azt az 1. ábra is mutatja.

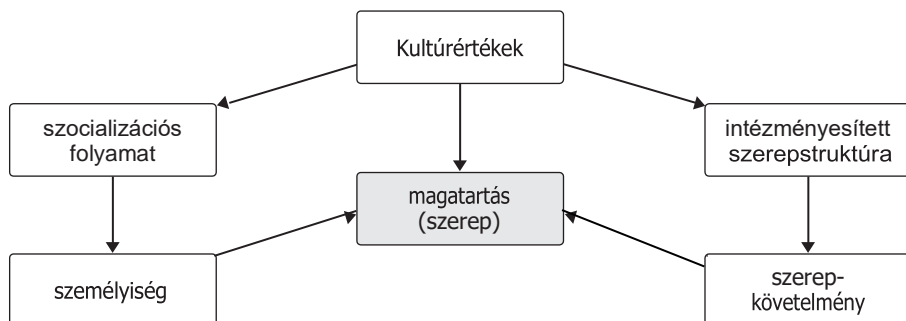
A társadalomban az elfogadott, a társadalom által preferált (előtérbe helyezett) értékek mint kultúrértékek adóttak. A szocializációs folyamatokat ezek az értékek befolyásolják, illetve meghatározzák. E folyamatok közül azok a leglényegesebbek, amelyek az első életévekben szocializálnak. Természetesen a későbbi évek szocializációs mechanizmusai is lényegesek. Így **a kultúrértékek mentén a szocializáció hatására kialakul a személyiség.**

A kultúra értékei hatnak arra is, hogy miként működnek a társadalom nagy intézményei. Az intézményesített szerepstruktúra a társadalom nagyobb egységeit (különböző közösségek, család, gazdasági, politikai, vallási szervezetek stb.) jelenti. Az ezekbe tömörült emberek célja a társadalom fenntartása. Működésük során, amelyre hatnak a kultúrértékek, különböző szerepkövetelményeket fogalmaznak meg és támasztanak a társadalom tagjaival szemben.

Az ábrából kiolvashatjuk, hogy a mindenkori szerepnek megfelelő magatartás két fontos tényező mentén alakul ki: az adott szerepre vonatkozó társadalmi elvárások, és a saját személyiség. Nem ugyanúgy viselkedik két gépész, két kozmetikus, két pedagógus, bár az

általános szerepkövetelmények, elvárások ugyanazok velük szemben. A konkrét adott magatartást meghatározza a személyiség is (sőt, bár az ábra nem tartalmazza, az is, hogy milyen a környezetünk, vagy éppen kivel vagyunk kapcsolatban).

1. ábra — Kultúrértékek és a szerep



Tehát az egyén magatartása, szerepmagatartása a három változó: a kultúra által meghatározott értékek, a személyiség és szerepkövetelmények függvénye.

ÖSSZEFOGLALÁS - A NEVELÉS SZEREPE A SZEMÉLYISÉG FEJLŐDÉSÉBEN

A fentiekből kiderült, hogy a közösség, a család, az iskola, a gyakorlóhely részeként, mindenképpen részei vagyunk a körülöttünk élő gyerekek és fiatalok szocializációjának. A nevelés, ahogy már szó esett róla, ennek a fejlesztő-alakító folyamatnak a tudatos felvállalása. A személyiségfejlődését így három fő tényező befolyásolja: az öröklés, a környezet és a nevelés.

Összességében a következő megállapítások fogalmazhatók meg:

1. Minden ember önálló egyed. Benne az adottságok mint lehetőségek jelennek meg. Van, ami genetikailag meghatározott, vagyis egy alapadottság, ám a fejlődésnek, fejlesztésnek mindig van tere és létjogosultsága.
2. A környezeti hatások – a szocializáció színterei, mint a család, az intézmények, a kortárs csoport és a társadalom – befolyásolják, hogy az adottságból mi, mikor és milyen mértékben és miképpen valósul meg.
3. A személyiség jellege, kialakulása tehát az örökletes és környezeti hatások, illetve ezek interakciójának, egymásra hatásának eredménye és ezek eredője.
4. Az ember adottságait – mivel azok a fogamzás pillanatában eldőlnek – befolyásolni csak külső hatásokkal lehet. Ezen tényezők között a legjelentősebb a nevelés személyiségformáló hatása.
5. A nevelésnek mint tudatos személyiségfejlesztésnek integráló szerepe van e három, az egyén fejlődését befolyásoló tényező viszonyában.

Ha a társadalmat az életkorok alapján két nagy csoportra osztjuk, amelyben egyik a gyerekek, a másik a felnőttek kategóriája, és a nevelés folyamatát nézzük, akkor azt tapasztaljuk, hogy a nevelés sokszor a gyermek és felnőtt közti különbséget próbálja lekicsinyíteni, ami nagy probléma. Tudatában kell lennünk, hogy a gyerek, és a fiatal sem „kicsi felnőtt”, sajátos fejlődési fázisban van. Emellett sokszor nem vagy alig figyelünk a gyermekek egymás közti különbségére. Ez utóbbi pedig nagyon lényeges kérdése a nevelésnek, a nevelés folyamatának.

A nevelés:

- a pozitív irányú személyiségfejlődés segítése és

- szándékos szocializáció, amelyben
 - szándékos személyes kapcsolatok együttese jön létre, továbbá
 - szocializációs rendszerek szándékos működtetése valósul meg.

Vagyis a cél, hogy a fiatal érett, pozitív személyiséggé fejlődjön, képes legyen jól működő kapcsolatok kialakítására. Ehhez tudatosan alakítunk olyan helyzeteket, környezetet, amelyben az ehhez szükséges kompetenciákat gyakorolhatja, tanulhatja. Például:

- együtt dolgoztatjuk a fiatalokat, hogy tanulják a közös munkát és az összehangolódást;
- saját célokat tűzünk ki nekik, sőt még jobb, ha velük közösen tűzzük ki, és hagyjuk önállóan dolgozni őket;
- felelősséget bízunk rájuk, és visszajelzéseinkben a pozitív és negatív eredményeket egyaránt megadjuk (nem csak a hibákat).

Ehhez még érdemes azonban egy kicsivel többet megtudnunk a fiatalokról. Erre vállalkozik a következő alfejezet.

Ellenőrző kérdések

1. Mi a környezet vagy öröklés dilemma?
2. Mit jelent a szocializáció?
3. Mit sajátítunk el a családban?
4. Mik a szocializációs szinterei?
5. Mik a szociális tanulás formái?
6. Mik befolyásolják a szerepmagatartást?
7. Mi a nevelés és a szocializáció között a különbség?

3. „EZEK A MAI FIATALOK”

FEJLŐDÉSLÉLEKTANI ISMERETEK - SERDÜLŐKOR

Az eddigiekben általánosságban tekintettük át a személyiségfejlődésének folyamatát, ám érdemes jobban is megnézni azt, hogy milyenek a fiatalok, akikkel dolgozunk. A fejlődépszichológia nehéz feladatra vállalkozik, amikor a serdülőkor pszichés jellemzőit, változásait igyekszik összefoglalni, bemutatni.⁹ A serdülőkor biológiai változásai mellett (amelyre a II. fejezetben részben még visszatérünk) a **családdal** és a **kortársakkal** való kapcsolatban jelentős súlyú változások következnek be.

Kiemelkedően fontossá válnak a kortárs csoportok. A kortárs kapcsolatokra legjellemzőbb ismérvek:

- A serdülők kétszer annyi időt töltenek kortársaival iskolán kívül, mint a szüleikkel.
- A serdülő csoportok már kevésbé függenek a felnőttektől, az ellenőrzés ideje, hatása és ereje is kisebb.
- A kortárs kapcsolatok már új helyszíneken (pl. tér, szórakozóhely, mobiltelefon, internet stb.) zajlanak és nem a közvetlen iskolai és családi környezetben.
- Az egyén számára a csoportok mérete is megnő, sőt változó, mint ahogy a baráti körök, barátságok száma is (pl. Facebook, Instagram stb.).

A barátságnak két fő kritériuma jelenik meg, az intimitás és a lojalitás. Az **intimitás folyamatában** annak keresi a serdülő a bizalmát, aki megértő és támogató vele szemben.

⁹ Cole, Michael – Cole, Sheila R.: *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest, 2006. 602–690.

A beszélgetések során határozzák meg önmagukat és fedezik fel identitásukat. A **lojalitás** hűséget, megbízhatóságot jelent. Azt várja, hogy a társa, barátja fogadja el nézeteit, együttműködését. A lojalitás azonban nem jelent teljes azonosulást a másik nézeteivel szemben.

A serdülő segítséget vár a baráttól a bizonytalan és szorongáskeltő helyzetekben (pl. a szakmaválasztás folyamatában is szerepe lehet egy jó barátnak, mert ő is azt a szakmát választja, mint barátja), illetve ezek megértésében és megküzdésében. **Kötődnek egymáshoz**, zajlik a **kortársi szocializáció** folyamata. A felmérések azt igazolták, hogy akik támogatást nyernek egy problémahelyzetben, azok iskolai beilleszkedése is jobb. A társas elfogadottság segít ebben. Ezért van fontos szerepe a gyakorlatvezetőnek a gyakorlati tevékenység során kudarcot vagy sikertelenséget átélő tanulók esetében. Ha feljük szemben támogató módon, megértően közelednek, az segíti a serdülő pályaszocializációs folyamatát.

A serdülőkor előrehaladtával végbemegy a társas élet újjászerveződése is. Mit jelent ez? Több időt tölt a társak körében. Csökken és közvetettebb a felnőtt irányítása. Fokozódik a nemek közötti interakció. Fontos a nagyobb létszámú társas csoportokhoz való tartozás.

Ezek a jellemzők a fiatalokra általában, ám az a kor, időszak, társadalmi környezet, amelybe születtek, szintén befolyásolja ezt. Ezt a folyamatot próbálja megragadni a következő alfejezetben a generációs elmélet (amelyről még a későbbi gyakorlati képzés folyamán is szó esik).

A GENERÁCIÓK KORA

A generáció-elmélet két amerikai szerző, William Strauss és Neil Howe nevéhez fűződik, akik a történelmet egymást követő generációk történeteként vizsgálják. Strauss és Howe úgy látják, hogy az egyazon időszakban születettek nagyon hasonló társadalmi/történeti folyamatok hatottak, amelyek hasonló gondolkodást alakítottak ki bennük. Az alábbiakban ennek az elméletnek egy Magyarországra is értelmezhető összefoglalását adjuk.

1920-1939 között születettek csoportja az „**Építők generációja**”. Ez az ún. építő korosztály, életük nagy részét a világháború és a szocializmus kora határozta meg. Nyugdíjba általában az első munkahelyükről mentek. Közösségi forrásuk a család, a munkahelyi brigád. A rendszerváltást öröm és kétely kettősségében élték meg. Egy részük az infokommunikációs eszközök használatát megtanulta (pl. Kattints nagy! akciók).

A világháború alatt és után, az 1950-es évek végéig születettek a „**Babyboom generáció**”, Magyarországon ide tartoznak például a Ratkó-gyerekek. Nekik a háború utáni politikai korszak, a szocializmus határozta meg életük nagy részét, a nyugdíj előtti 20-30 év pedig már a rendszerváltás utáni időszak. Az első időszak jellemzője a magas szintű szakmai tudás, a tapasztalat, a lojalitás, a magabiztosság, míg a rendszerváltás során a nyugalmat, a magabiztosságot felváltotta a függőség, szorongás és részben a félelem (Képes leszek-e alkalmazkodni? Tudásom elég-e az új szakmai kihívásoknak? Beszélek-e idegen nyelvet? stb.)

Az 1960-as-1970-es évek között születettek az „**X generáció**”. Őket nomádoknak is hívják. Erre a generációra használják a kutatók a „digitális bevándorló”(!) jelzőt, tehát már használja a digitális világ vívmányait, a fentiek segítik az alkalmazkodást, de nagy a feszültség bennük (pl. munka és pénz hiánya miatt széteső családok). Ők tudják, hogy a nyelvtudás már természetes igény, hogy a siker kulcsa a tudás, de fontos a kapcsolat, a gyors reagálás, a magas motiváció, a karrier, a szakmai igényesség, a kooperativitás. Ugyanakkor azzal is tisztában vannak, hogy a siker vagy a hajtás elmagányosodáshoz, érzelmi kiüresedéshez is vezethet. A munkahelyváltás már komoly feszültségeket okozhat. Ők a mai kamaszok szülei, a Kádár-korszak gyermekei.

1980-as és 90-es évek vége között születettek az „**Y generáció**” tagjai, úgy is hívják őket, hogy „hősök”. Ők a mai fiatalok, a gyermekkorban szinte a legtöbb törődést kapták, erős kötődés dominál a családdal. Az egyik kutató „helikopter-szülők” gyermekeinek nevezi őket,

mert állandó védelem alatt állnak és nehezen engedik önállósodni őket. Magabiztosak és optimisták, de a gazdasági váltás őket is megrendítette. Szeretnek és tudnak is csapatban, teamben dolgozni. Erős motivációs bázissal rendelkeznek, ambíciózusak, és még hosszú távra terveznek, bár helyzetük bizonytalanabb, mint a szüleiké, de „érdekvezérelt világban” élnek, amelyben ha nem törekednek sikerre és nem bizonyítanak, hamar marginalizálódnak, ezért az elvárások gyakran szorongást eredményeznek. Ők már a digitalizáció szülöttei, érdeklődnek az információ iránt. A karrier és a siker motiváló tényező munkájukban, ezért a munkahelyváltás nem okoz problémát. A fogyasztói társadalom „oszlopos” tagjai.

A 2000-es évek első évtizedében született a **„Z generáció”**, a „művészek”. Ők a mai fiatalok és kamaszok, ővelük találkozunk a gyakorlati oktatóhelyeken. Ők már „digitális bennszülöttek”, online nemzedék, a csetelés, fényképmegosztás az időtöltés legnagyobb része. Az online kapcsolatok egyik legfontosabb eleme a „lájk”, ki, mit és hányszor – ez a döntő a személyközi kapcsolatokban. A digitális és kommunikációs eszközök által rengeteg információhoz jutnak, a feldolgozás tartalmában az atomizáltság dominál. A fogalmak magyarázatára, összefüggések megértésére nem a gondolkodást, hanem az internet, a Google magyarázatát keresik (mindez a gyakorlatokon is megjelenhet: a gyakorlatvezető által mondott információ, összefüggés értelmezéséhez az internetet használja okostelefonján, ha eltérést talál, azonnal reagál, közbeszól, tehát a gyakorlatvezető szakmai hitelessége állandó kontroll alatt áll). Figyelemmegosztásuk jó, absztraháló (elvonatkoztató) képességük is megfelelő. Egyszerre, egy időben több médium felhasználói, szocializációs közegek döntően a virtuális „internetközösség”. Ugyanakkor konfliktuskezelésük gyenge, jellemző a társtalanság, a személyes kapcsolatok hiánya. Fő érték a siker, a pénz és a pörgés. Ők a leendő munkavállalók, a multikulturalitás teljes elfogadói.

A generációk sora természetesen folytatódik, illetve újraindul. A 2010-ben született generációt már **„alfa generációnak”** nevezzük, és ők azok, akik már nagyon kiskortól a számítógépek, okos eszközök használói.

Az egyes generációtípusoknál csak jelzésszerűen tudtuk feltüntetni azokat az ismereteket, tulajdonságokat, amelyek rájuk a leginkább jellemzőek. Reméljük, hogy ezek is segítséget nyújtanak az egyes tanulók viselkedésének megértésében – hogyan tanulnak, és miért úgy tanulnak; miért így viselkednek, és miért „problémáznak”, csodálkoznak ezen a felnőttek stb. A címkézés természetesen nem a probléma áthárítása, az nem segíti a megoldást. A tanulók változnak, de alapvető szükségleteik, nehézségeik és örömeik, sikereik előidézői nem vagy alig változnak/változtak. Aminek változnia kell, azok a módszerek, az eszközök, az ítéletek és a tanárok részéről a helyzetükbe, gondolkodásukba való beleélés, az érzelmi intelligencia. Ezekről a témákról esik szó a következő fejezetben.

Ellenőrző kérdések

1. Hogyan jellemezné általában a serdülőkorosztályt?
2. Gyakorlata során melyik generációtípus jellemzőivel találkozott? Gondolja végig mik voltak azok a jellemzők! Hogyan reagált az adott generációtípus képviselőinek viselkedésére?

II. KAPCSOLÓDÁS ÖNMAGUNKKAL ÉS MÁSOKKAL SZOCIÁL- PSZICHOLÓGIAI ALAPISMERETEK

1. AZ ÉRZELMI INTELLIGENCIA ÉS AZ INTELLIGENCIATERÜLETEK

INTELLIGENCIA - INTELLIGENCIÁK

Az előző fejezetben részletesen beszéltünk arról, hogy mi határozza meg az egyén személyiségfejlődését. Ebben a fejezetben már a „kész” személyiséggel foglalkozunk, azzal, hogy milyen módon működik, hogyan kell viszonyulnunk saját és a másik ember személyiségéhez. Ez az érzelmi intelligencia területe, amely fő témája ennek a fejezetnek. Elsőként áttekintjük, hogy milyen olyan fejlesztési irányai vannak a személyiségnek, amelyekkel gyakorlati oktatóként találkozhatunk. Ehhez a többszörös intelligencia elméletét hívjuk segítségül, amely kiindulópontot adhat ahhoz is, hogy miként tervezzük meg nevelési céljainkat.

A „hagyományos” intelligencia-megközelítés évtizedekig tartó monopolhelyezete az elmúlt évtizedben megdőlt. Bár mindig is köztudott volt, hogy a nem kiemelkedően okos embernek is „meg lehet a magához való esze”, az oktatástudomány berkeiben évszázadokig csak a kognitív készségek elismerése dominált. Howard Gardner szakított ezzel a nézőponttal. Eredetileg hét olyan területet határozott meg, amelyen az emberek – esetünkben diákok – „okosak” lehetnek. Az évek alatt Gardner kutatásai mentén e területek száma hússzá bővült. A pedagógiai szakirodalomban Gardner alapján nyolcféle intelligenciát különböztetünk meg:¹⁰

- **Verbális/nyelvi:** könnyen értik meg a szóbeli és írott nyelvet, és így könnyen tudják megértetni magukat. Szeretnek olvasni, és a nyelv segítségével tanulnak legkönnyebben (olvas, beszélget, ír).
- **Logikai/matematikai:** szeretik a számokat, nemcsak a matematika, hanem a társadalom-, vagy természettudományok területén is (pl. statisztikák), szeretik meglátni és átlátni a rendszereket.
- **Vizuális/térbeli:** részletes belső képeket alkotnak, így tárolják (és hívják elő) az információt. Vizuális eszközökkel fejezik ki legkönnyebben magukat.
- **Testi/kinesztéziás:** mozgással fejezik ki magukat (színművészet, sport, tánc). Jó finommotorikus képességekkel, és/vagy nagyizomerővel rendelkeznek. Abból tanulnak leginkább, ami a mozgáshoz kötődik (pl. egy tárgy elkészítése).
- **Zenei:** fogékonyak a hangmagasságra, ritmusra, hangszínre és a zenei formákra, jól tanulnak, ha ezekhez köthetik az információkat.
- **Interperszonális:** fontosak számukra a társas kapcsolatok, az emberek. Együttérzők, intuitívak. Születetten vezetői képességekkel bírnak.
- **Intraperszonális:** alaposan, magukban gondolják át a dolgokat, és a kész eredményekkel rukkolnak elő. Szívesen dolgoznak egyedül. Sokat gondolkodnak saját magukon. (De ez nem jelenti azt, hogy nem tudnak másokkal is együtt dolgozni.)
- **Természeti/praktikus:** ők birtokolják a „józan paraszti ésszt”. Mélyen kötődnek a természethez, szeretik megfigyelni és felfedezni a dolgok működését, jól eligazodnak a különböző élethelyzetekben, jól alkalmazkodnak a környezetükhöz.

10 Heacox, Diane: *Differenciálás a tanulásban és a tanításban – Kézikönyv a 3–12. évfolyam számára*. Szabad Iskolákért Alapítvány, Budapest, 2006, 45.

Más elméletekben akár ennél több, akár húszféle intelligenciaterület is megtalálható. Természetesen a fenti területek készség szintjét ugyanúgy skálaként kell elképzelni, mint az IQ-t (ami itt főleg a logikai/matematikai intelligenciának felel meg). Mindenki rendelkezik valamilyen fokú képességszinttel mindegyik intelligenciaterületen, ám mindig van néhány (1-3) olyan terület, amelyben magasabb fokon teljesít. Minden egyén egy teljesen külön „intelligencia-konfigurációval” rendelkezik, amelynek kialakulását a környezeti hatások is nagyban befolyásolják. Természetesen az is igaz, hogy így is, úgy is vannak általában véve jobb képességekkel bíró gyerekek, és kevéssé. Ráadásul valójában a legtöbb intelligenciaterület nem olyan jól mérhető, mint a logikai-matematikai, ami érthető, hiszen a mérés pont annak a területnek a sajátja, a többit inkább megfigyelés útján vehetjük észre.

A fő üzenete a Gardner-féle megközelítésnek, hogy mindegyik gyermek (ember) értékes, és sokszor egészen máshogy azok. Ráadásul a fiatalok profilja hullámzó. Általában jellemző, hogy az egyes területeken való jobb képességek nem járnak együtt a többi területen való sikerrel. Például sokszor a művészeti és zenei téren tehetséges fiatal logikai-matematikai képességei alacsonyabbak, viszont a zenében tehetségesek vizuális intelligenciája is gyakran magas. A sport iránt különösen érdeklődő gyerekek sokszor átlagon aluliak a tudományos ismeretek megszerzésében. Sőt az sem ritka, hogy míg valamilyen területen a gyermek/fiatal kiemelkedő, a másikon mélyen az átlag alatt teljesít, vagy akár részképesség-zavarral bír (pl. diszlexiás, de zseniálisan rajzol).

A Gardner-féle intelligenciaterületek nagyon jól használhatók arra, hogy megértsük, ki milyen módon tanul. Az interneten több olyan teszt is található, amellyel végiggondolhatjuk, hogy tanulóink (vagy saját magunk) melyik intelligenciaterületeken vagyunk erősebbek.

Az oktatásban a többszörös intelligencia megközelítését leginkább a módszertanok kiválasztásában érdemes használni, ún. **adaptív (alkalmazkodó) oktatásszervezési stratégiákat** alkalmazni. **Differenciálás** alatt azt értjük, amikor az egyes tanulóhoz, a tanuló szükségleteihez igazítjuk mind a tananyagot, mind a tananyag elsajátításának a módját, miközben a tanulás irányítása a tantervvel összhangban halad. Mindemellett természetesen a tanár saját tanítási stílusát, kapcsolódó szakértelmét, a megtanulandó tudás/készségek önmagában hordozott jellegzetességeit, és persze a rendelkezésre álló eszközöket is figyelembe kell venni.

Mit jelenthet ez a gyakorlatban?

- A diákcsoportot figyeljük meg, és próbáljuk megállapítani, hogy mire milyen intelligenciaterület jellemző. Ebben segíthetnek a már említett tesztek is, de pár hét alatt képhez kerülhetünk azok nélkül is. Erről akár egy saját térképet, jegyzetet készíthetünk.
- Érdemes többféle megközelítéssel tanítani, vagyis a frontális előadást váltogatni többféle gyakorlati feladattal. A frontális előadást színesíthetjük különböző eszközökkel, például összefüggéseket mutató ábrákkal, képekkel, videóklippekkel, hanganyagokkal.
- A gyakorlati feladatok tekintetében is többféle megközelítést érdemes alkalmazni: például párban vagy kiscsoportban dolgoztatni, önálló feladatokat kiadni, gyakoroltatni, háttér-zenét alkalmazni.
- A különböző, de egymást kiegészítő képességekkel rendelkező gyerekeket együtt érdemes dolgoztatni. Vigyázni kell azonban, hogy ne nyomják el egymást. Például az érdekes intraperszonális, vagyis a jól kommunikáló és a befele forduló gyerekek esetében sokszor látjuk azt, hogy a jó megoldás a csendesebb gyerek fejében fogalmazódik meg, de a hangadó a rossz irányba húzza el a dolgokat.
- A módszertanunkat a gyerekek profiljához igazítsuk.

Intelligenciaterület	Ezeket keresztül tanul leginkább
Verbális/nyelvi	<i>Olvasás, szavak hallása és látása, beszéd, írás, beszélgetés és vita: előadás, kivetített diasor (ppt), szakirodalmak, ezek megbeszélése</i>
Logikai/matematikai	<i>Viszonyrendszerek átgondolása, rendszerezés, kategorizálás, elvont fogalmakkal való munka, logikai feladatok, átlátást igénylő feladatok, trükkök, szétszedés, összerakás, kapcsolatok és összefüggések megértése</i>
Vizuális/térbeli	<i>Képekkel és színekkel való munka, vizualizálás, rajzolás, saját belső képek: képek mutatása, ábrázolás, ábrázoltatás (akár képek másolása is)</i>
Testi/kinesztéziás	<i>Érintés, mozgás, az ismereteket testi érzeteken keresztül feldolgozva. Tanulás közben mozgás, mozgás is</i>
Zenei	<i>Ritmus, dallam, éneklés, zenehallgatás (akár feladat elvégzése közben is), a feladathoz illeszkedő zene kiválasztása.</i>
Interperszonális	<i>Másokkal történő megbeszélés, összehasonlítás, összekapcsolás, interjú, páros és csoportmunka</i>
Intraperszonális	<i>Önálló munka, egyéni projektek, feladatok, elegendő tér, reflektálás</i>
Természeti/praktikus	<i>A természetben végzett munka, az élővilág felfedezése, tanulás növényekről és a természet jelenségeiről és összefüggéseiről</i>

Esetpéldák:

- Júlia eladó-tanuló. Elégé magába forduló, nehezen teremt kapcsolatot, örömmel vállal olyan feladatokat, amit teljesen egyedül meg tud csinálni. Jó vizuális memóriája van, a tanulás során sokszor „képként” tanulja meg az információkat („Ez az, ami baloldalon a felső harmadban helyezkedett el a könyvben). Elég jól is rajzol, jól készít ábrákat, ebben sokszor segít a társainak is. Szeret zenét hallgatni. (Profil: intraperszonális, vizuális/térbeli, zenei, esetleg testi/kinesztéziás intelligencia.)
 - Júliának érdemes önálló feladatokat adni, különösen, ha vizuális jellegűek: például kirakatrendezés, polcpakolás, vagy háttérzene kezelése (ha van).
 - Ha párban, csoportban dolgozik, vagy több tanulónak együtt adunk instrukciót, vigyázni kell, hogy utána személyesen is megkérdezzük, hogy érti-e az instrukciókat, mert esetleg a többiek előtt nem kérdez vissza akkor sem, ha szükséges lenne.
 - Érdemes kiemelni mások előtt a teljesítményét (mert ő kevéssé teszi meg).
- Dani erős, örökmozgó fiú, autószerelő-tanuló. Majdnem mindig van valami szerszám a kezében, amit mozgat, és a lába is jár. Nem szeret egy helyben lenni. Ügyes kezű, de nem tud sokáig figyelni. Könnyen teremt kapcsolatokat, nem okoz neki gondot elmondani a véleményét. (Profil: testi/kinesztéziás, interperszonális, természeti/praktikus intelligencia.)
 - Minél több gyakorlati feladatot adjunk neki, ahol van lehetősége mozogni, rábízhatunk pakolásokat, a szerelést, autó-karbantartást megelőző munkákat, de érdemes többször ellenőrizni a haladását.
 - Dolgoztassuk sokat párban, csoportban
- Bence logisztikai ügyintézőnek tanul. Nagyon könnyen meglátja az összefüggéseket. Szeret olvasni, odafigyel az oktató instrukcióira és magyarázataira, igazi mintadiák. Nem szeret másokkal

dolgozni, hamar megoldásokat talál. (Profil: logikai/matematikai, intraperszonális, verbális/nyelvi intelligencia.)

- Adjunk neki akár a szakmájához kötődő plusz olvasnivalót, anyagot, amely a képzéshez kapcsolódik.
- Hagyhatjuk azt is, hogy gyorsabban haladjon az anyaggal (gyorsítás).
- Adhatunk neki önálló megoldandó problémákat, végiggondolandó feladatokat.

AZ ÉRZELMI INTELLIGENCIA ÉS AZ ÉRZELMEK BIOLÓGIÁJA

A Gardner-féle már említett többszörös intelligencia csoportosításból az inter- és intraperszonális intelligenciaterületek fedik le azt a fogalmat, amit **érzelmi intelligenciának** hívunk. A közgondolkodásba ezt a fogalmat Daniel Goleman hozta be¹¹ (*Érzelmi intelligencia* című könyve Magyarországon már több kiadást megért), még hozzá természettudományos szempontból megvizsgálva a kérdést: miért van az, hogy nem, vagy nem csak a hagyományos (logikai-matematikai) IQ határozza meg a sikert.

Az emberről/önmagunkról való gondolkodást a mai napig nagyon áthatja az a nézet, amely a testet és az elmét különválasztotta (ezt hívja a filozófia dualizmusnak). Mára ez a nézet tudományosan is meghaladottá vált. A tudást és tanulást kutató tudományok pedig egyértelműen bebizonyították, hogy azt, hogy mit gondolunk, és hogyan tanulunk, nagymértékben meghatározza a testünk fizikai állapota: az érzeteink és az érzéseink. Ha nem vagyunk jól a testünkben – betegek vagyunk, éhesek, vagy éppen fáznak – akkor egészen máshogy reagálunk, és egészen más a tanulási képességünk. Ha érzelmileg nem vagyunk jól, például összevesztünk a párunkkal/szüleinkkel, magányosnak érezzük magunkat, elvesztettünk valakit vagy valamit, szintén kihat az aktuális gondolkodásunkra és tanulási képességünkre. Ráadásul mindezek az állapotok egymásra is hatnak: rossz fizikai állapot sokszor rossz érzelmi állapotot is okoz, és rossz lelkiállapotunk a fizikai állapotunkat is rombolhatja.

A testi érzetekben is megnyilvánuló (esetleg a testi érzetek által generált) érzelmek tehát nagyban hatnak arra, hogy miképpen tudunk gondolkodni. Az érzelmek fő keletkezésének helyszíne pedig az agyunk.¹²

Bár az érzéseink és testi állapotunk minden pillanatban hatnak arra, ahogy gondolkodunk, vannak olyan helyzetek, amelyekben az érzéseink át is veszik az uralmat. Goleman ezeket nevezi „érzelmi merényleteknek”. Ilyenkor az érzéseink közvetlenül meghatározzák, hogy mit cselekszünk, ami lehet életmentő (mint amikor félrerántjuk a kormányt), de sokszor romboló is.

Esetpéldák:

- Vezetés közben a szembejövő sávban valaki túl későn kezd előzni, és bejön szemben a mi sávkba. Mielőtt a helyzetet tudatosítanánk, a látóidegek közvetítik a helyzetet az agy kapcsolódó területére (amit *amigdalának*, *mandulaszervecskének* nevezünk), amely utasítja a mozgásszervrendszerünket arra, hogy félrerántjuk a kormányt. Bekapcsol a „menekülés” funkció.
- Veszekedés közben elveszítjük az önuralmunkat, és olyat mondunk, amit később megbánunk. Ebben az esetben a „harcolj” funkció kapcsol be.

Az érzelmi intelligencia legegyszerűbben megfogalmazva az, hogy képesek vagyunk az érzéseinket tudatosan kezelni, és szabályozni mind saját magunkkal, mind másokkal kapcsol-

¹¹ Goleman, Daniel: *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó Kft., Budapest, 2008.

¹² Neale, Stephen–Spencer–Arnell, Lisa–Wilson, Liz: *Érzelmi intelligencia coaching – A vezető, a coach és az egyéni teljesítmények fejlesztése*. OKTKER-Nodus Kiadó Kft., Veszprém, 2015.

latosan. Sparrow és Knight szerint (2006)¹³ az önismeret és társismeret, s az ezen alapuló érzelmi intelligencia a következő szokássá alakult gyakorlatokat foglalja magába:

- A belőlünk és másoktól származó érzelmi információk alkalmazása. (Értsük, hogy mit üzen a testünk, illetve mások testbeszédének, gesztikulációjának értelmezése, például ha görcsöl a hasunk, az lehet annak a jele, hogy valamitől tartunk.)
- Az érzelmi információk beépítése a gondolkodásunkba (a fentiekre való építés).
- Az érzelmeink figyelembe vétele a döntéshozási folyamatainkban, hogy céljainkat elérjük az aktuális helyzetben, illetve általában az életünkben. (Figyeljünk arra, hogy valamivel kapcsolatosan mit érzünk, és ez alapján hozzunk döntéseket – például ha rossz érzésünk van egy munkahellyel kapcsolatosan, ne feltétlenül válasszuk.)

Az érzelmi intelligencia fejlesztése ezért a következő **önismereti területeket** foglalja magába:¹⁴

- Az érzések azonosítása és megnevezése
- Az érzések kifejezése
- Az érzések intenzitásának felmérése
- Az érzések kezelése
- A vágyteljesítés késleltetése, vagyis az arra való képesség, hogy várjunk arra, amire vágyunk
- Az indulatok ellenőrzése
- Stresszcsökkentés
- Az érzések és a cselekedetek közötti különbség felmérése

Eszerint fontos, hogy képesek legyünk tudatosítani, mit érzünk, kifejezni, és utána kezelni is. Az érzelmeink tudatosításának és kezelésének képességével nem születünk, azt úgy tanuljuk meg életünk folyamán. Ennek első lépése, amikor az édesanya, vagy édesapa odahajol a kisbaba felé, és visszajelzést ad arról, hogy mit is érez: „szomorúak vagyunk”, „sírunk” – ahogy biztos észrevettük már, sokszor többes szám első személyben. A kisbabákhoz tudatlanul is „gügyögünk” – magasabb, vékonyabb hangon beszélünk. Sokan ezt a fajta kommunikációt butaságnak gondolják, hiszen egyrészt miért beszélünk ilyenekről a babának, amikor nem érti, másrészt miért ilyen furcsa hangon. A magas hang biológiai oka az, hogy a kisbabák sokkal jobban értik a magas hangot, és erre ösztönösen is reagálnak. Az ilyen „hozzábeszélések” pedig kifejezetten fontosak a gyermek fejlődése szempontjából. Ez az úgynevezett „tükrözés”, amikor megértjük a másik érzéseit, és ezt elmondjuk neki. (A tükrözésről mint kommunikációs eszközről még később szót ejtünk.)

A kisbaba a tükrözés mentén tanulja meg, hogy melyik érzete milyen érzéseket takarhat, és takar. „Aha, vagyis ez a furcsa fájdalom a hasamban az éhség!” Persze nem így gondolja végig, hiszen nem tud még beszélni, de így tanulja meg. Ahogy a gyermek felnő, folyamatosan kapnia kell ilyen visszajelzéseket, hogy megértse azt, mikor mit érezhet. Így sajátítjuk el nem csupán a nyelvet, hanem az érzelmi nyelvet is – és láthatóan mind a kettő nagyban függ attól, hogy a szülők miként viselkednek. Régebben például a gyerekek társas közegben éltek le a kisgyermekkorukat is, hiszen a nagycsaládokban, falusi közegekben, kiterjedt személyközi rendszerekben a gyerekek folyamatosan emberek között voltak. Ma már sajnos nagyon gyakori, hogy az első éveiket a gyerekek izoláltan, szinte csak az édesanyjukkal töltik, nagyban kiszolgáltatva annak, hogy az édesanya mennyit és hogyan beszél, és mennyire képes a saját és a gyermek érzéseinek „dekódolására”. Egyszerűbben: az édesanya mennyire intelligens

13 Neale–Spencer–Arnell–Wilson: *i. m.*

14 A W. T. Grant munkacsoport alapján, idézi Goleman: *i. m.*

érzelmileg. Ahogy az előzőekben már szó volt róla, ez nem függvénye a hagyományos (logikai-matematikai) IQ-nak.

Az érzelmeink tudatosítását és kezelését azonban nemcsak az első években tanuljuk, hanem valójában élethosszig, kiváltképp a gyermekkorban és serdülőkorban. Ezért a pedagógusok és a gyerekekkel és fiatalokkal foglalkozó felnőttek szerepe is kiemelkedő ebben a folyamatban. A kisgyermekkorban tanulják meg a gyerekek az elsődleges érzelmszabályozást, amelyet a későbbiekben folyamatosan finomítunk, fejlesztünk. Ha az érzésekről való beszéd alacsony szintű a gyermek körül (vagy körülöttünk), akkor az érzelmek tudatosításának képessége sem tud magas szintre nőni, és az érzelmek irányítása is nehézségekbe ütközik majd. Ezért fontos az érzelmi intelligencia fejlesztése az iskolában – és magunkra vonatkozóan felnőttként is.

Az érzelmileg intelligens személy nem csupán a saját érzelmeit tudja felismerni, kezelni és irányítani, hanem másokkal kapcsolatosan is hasonlóan képes eljárni. Ezért az érzelmi intelligencia másik területe a társas intelligencia. A társas intelligencia nem csupán a társasági sikerek nélkülözhetetlen eszköze, hanem a társas világban való kiigazodás elsődleges irányítójá is, hiszen az ember elsődlegesen társas helyzetekben létezik, cselekszik.

A társas intelligencia a fentiekből következően az érzelmi intelligencia **másik emberre irányuló** része. Goleman két fő területet határoz meg a társas intelligencián belül: a társas tudatosság és a társas készség részeit. Ezeket a területeket a következők szerint osztotta tovább készségekre:

Társas tudatosság:

- Elemi empátia (nem verbális jelzések felfogása és együttérzés – amikor nagyjából értjük, a másik mit érez – pl. undort, vagy dühöt)
- Ráhangolódás (mások érzéseinek átérzése, teljes figyelem)
- Empátiás pontosság (mások érzéseinek és gondolatainak a helyes értelmezése)
- Szociális ismeret (a társas élet működésének az ismerete)

Társas készség:

- Azonos hullámhossz
- Önmagunk prezentálásának képessége
- Befolyásgyakorlás képessége
- Törődés mások igényeivel

Mindezek alapján Neale és társai a következő háromszor két kulcsterületet fogalmazták meg az érzelmi intelligencia fejlesztése területén:

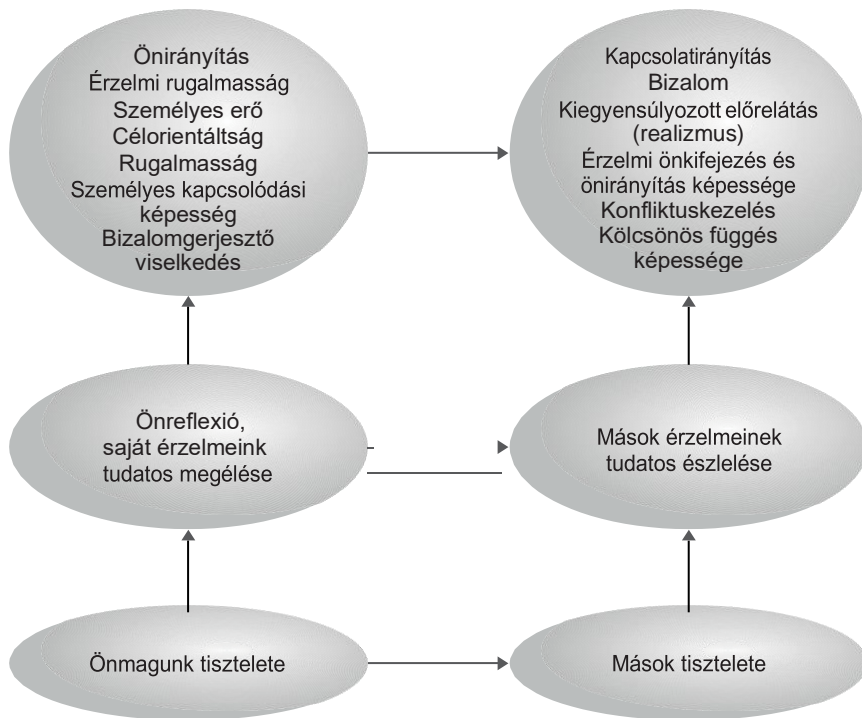
- Önmagunkra irányulva: önmagunk elfogadása és tisztelete, az önmagunk iránti tudatosság (arra való rálátás, mit miért teszünk, önreflexió), illetve az önirányítás képessége. Ez a Gardner-i felosztás intraperszonális intelligenciaterülete.
- Másokra irányulva: a másik elfogadása és tisztelete, illetve a mások iránti tudatosság (arra való rálátás, hogy mit miért tesz a másik), illetve a kapcsolataink irányításának képessége. Ez pedig a Gardner-féle interperszonális intelligencia.

Ezek, ahogy az alábbi ábra is tükrözi, egymásra épülnek, és egymásból következnek. Az elsődleges kiindulási pont önmagunk tisztelete, az önbecsülés. Ezekből az alapterületekből nőnek ki azok a tulajdonságok, amelyek az érzelmileg intelligens ember jellemzői: érzelmi rugalmasság, integritás, kongruencia (hitelesség, annak képessége, hogy azt mutassuk magunkról, amit érzünk), konfliktuskezelési képesség, mások irányításának képessége.

Az alapvető hangsúly azonban az önfogadáson és az önismereten van, a társas készségek fejlődése is ezen alapul. Ha a személy nem ismeri, vagy nem fogadja el önmagát, akkor korlátozott mértékben képes a másik ember iránti tiszteletet és tudatosságot kialakítani.

Asérültönértékelés (nem vagyok értékes érzés) általában kiváltja azt, hogy a másikat hibásan értékeljük, felül, vagy épp alul.

2. ábra — Az érzelmi intelligencia területei Neale és munkatársai modellje alapján



Ellenőrző kérdések

1. Ismertesse Howard Gardner többszörös intelligencia elméletét!
2. Milyen területeket foglal magában az érzelmi intelligencia Neale és Goleman szerint?
3. Mik az önmagunkra irányuló és a társas intelligencia fő területei?

2. VISZONYUNK ÖNMAGUNKKAL

ÖNMAGUNK ÉS MÁSON TISZTELETE: AZ ÉNKÉP SZEREPE

Neale és munkatársai önmagunk tiszteletét az érzelmi intelligencia első fokának hívják. Nem véletlenül: a cselekedeteink elég jelentős részben a saját énképünk alapján alakulnak ki. Az énkép egy bennünk lévő minta, amelyet cselekedeteinkkel újra és újra lemásolunk. Amilyennek gondoljuk magunkat, lehetőségeinket, lehetséges cselekvési eredményeinket, olyan cselekvést választunk.

Fontos, hogy ne csak lássuk, hanem el is fogadjuk magunkat olyannak, amilyenek vagyunk. Sajnos mind magunk, mind mások felé hajlamosak vagyunk az értékelésünket valamilyen feltételhez kötni:

- Akkor vagyok jó, ha gazdag vagyok.

- Akkor vagyok jó, ha vékony vagyok.
- Akkor vagyok jó, ha sok barátom van.
- Akkor vagyok jó, ha nagy autóm van.
- Akkor vagyok jó, ha másokon segítek.

Az a baj, hogy ha feltételekhez kötjük önmagunk értékelését és elfogadását, akkor ha bármelyik feltétel nem teljesül, képesek vagyunk „leírni” magunkat. Márpedig a feltételek mindegyike nem tud teljesülni. Akik magukról alacsony önértékeléssel rendelkeznek, általában kerülnek a kudarcokat, hiszen a kudarcok csak megerősítik a negatív önképüket. Ezért többnyire nagyon alacsony – vagy éppen hogy elérhetetlenül magas – célokat tűznek ki maguk elé (esetleg egyszerre mind a kettőt). Az alacsony cél elérése (pl. legalább kettes legyen a jegye) nem okoz valódi sikerélményt, a túl magas cél (pl. ilyen lehet az országos verseny megnyerése) pedig újratermeli a kudarcélményt. Ez az ún. **kudarckerülő hozzáállás**. A környezetünk is hajlamos arra, hogy ilyen feltételekhez kötött elfogadást alakítson ki bennünk másokra vonatkozóan, amit aztán magunkra is alkalmazunk. Ennek az alapja szintén a biológiában kereshető: a tájékozódásunkat segíti, ha kevés információ alapján tudunk döntést hozni: a barna fa mögött sárga bunda villan = oroszlán. A társas helyzetekben is ez segít tájékozódni: az első benyomásunk mentén tudjuk kialakítani, ahogy az adott emberhez viszonyulunk, és amit róla feltételezünk: ezek a **sztereotípiáink**. Ilyen sztereotípiáink élnek például népcsoportokkal kapcsolatosan (pl. a német turisták hangosak, a japánok fotóznak, a magyar gulyást eszik), de élhetnek korosztályokkal (pl. öreg nénik viselkedése a buszon, a mai fiatalok), nemi csoportokkal (pl. a férfiak jobban tudnak térképet olvasni), foglalkozási csoportokkal (pl. a rendőrök büntetni akarnak) kapcsolatban is. A sztereotípiát egy lépcső választja el az **előítéllettől**: míg a sztereotípiáink még engedik, hogy az első benyomás után módosítsunk (pl. vannak vegetáriánus magyarok is, akik nem esznek gulyást), az előítélet már sokkal inkább kőbe vésett. Az előítélet mentén döntést hozunk a másiról, hogy ő miért nem oké.

Eric Berne¹⁵ Oké-kerete egy jó eszköz ahhoz, hogy lássuk, hogy önmagunk és mások elfogadása milyen különböző életpozíciókat, élethez való hozzáállásokat tud kialakítani. Az Oké-keret egyik tengelye, hogy mennyire fogadom el magam, mennyire tartom magam „jó fejnek”. Oké vagyok vagy sem. A másik tengely, hogy a többiek mennyire tartom jó fejnek – ők okék vagy sem.

Én nem vagyok oké – te igen: Vannak, akik úgy érzik, hogy a baj velük (és csak velük) van; mint például Fűles a Micimackóban. „Én nem vagyok jó, bezzeg te” – gondolják. „Neked megy a matematika, ügyes vagy, szép vagy, én pedig nem.” Az ilyen életpozícióban levő ember általában ritkán kezdeményez, átadja az irányítást másnak.

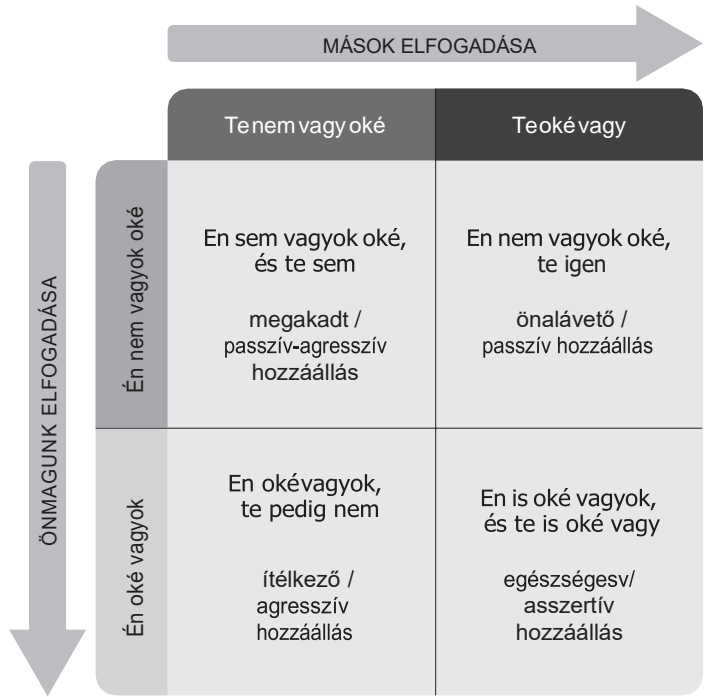
Esetpélda:

- József ipari tanuló. Nagyon rossz véleménynel van magáról. Kevés barátja is van, azokra viszont nagyon „ráakaskodik”, ez néha számukra terhes is. Oktatóként is látjuk, hogy van, akinek minden szaván csüng, mintha kritika nélkül elfogadná. Nem szívesen áll neki semminek (úgysem fog sikerülni, gondolja). A saját teljesítményét folyamatosan leértékeli.

Én nem vagyok oké – és te sem: Még egyvel negatívabb hozzáállás, amikor nemcsak magunkkal, hanem mindenki mással is bajunk van. Ez a megakadt hozzáállás, hiszen innen nehéz kimozdulni. Az érzelmileg megakadt ember keresi mindenkiben a hibát, de magában is megtalálja.

15 Berne, Eric: *Emberi játszmák*. Háttér Kiadó Kft., Budapest, 2013.

3. ábra — Eric Berne Oké-kerete



Esetpéldák:

- Mariska néni nincs jóban sem magával, sem a környezetével. Mindenkiről és mindenkihez van egy rossz mondata – de önkritikus megjegyzéseket is tesz.
- Bálint eladó-tanuló. Mindig kritizálja azt, ahogy a többiek elrendezik a polcokon az árut, de egyedül pedig nem meri bevállalni. „Nekem ez úgysem megy”.

Én oké vagyok – te nem: A fenti viselkedés ellentéte, amikor azt gondoljuk, hogy mi teljesen jók vagyunk, míg a többiek nem. „Én tudom a tutit” – gondolják, és sokszor lesajnálják, vagy elítélik a többieket. Az ilyen általános életpozícióval bíró ember könnyen kerülhet vezető pozícióba, de többnyire rosszak a személyes kapcsolatai. Sikertelen élethelyzetben is megtaláljuk, ilyenkor többnyire másokat okol a saját problémáiért.

Esetpéldák:

- Tünde az osztály egyik „népszerű” lánya. Sok gyereket lenéz, beszólogat nekik.
- Jánosnak nincs munkája. Ezért elsősorban a kormányt hibáztatja.
- Laura kozmetikus tanuló. A kliensekkel kioktatóan beszél, hátuk mögött kritizálja őket például bőrük állapota miatt.

Én is oké vagyok – és te is: A legegészségesebb életpozíció, ha elfogadjuk magunkat is, és a környezetünket is. Ez nem kell hogy kritikátlan elfogadást jelentsen (például láthatjuk a saját negatívumainkat is, illetve valóban egy csomó környezeti tényező befolyásolhatja, hogy velünk mi történik), de kilépést abból, hogy folyamatosan akár magunkat, akár a környezetünket is hibáztassuk. Az önmagát és a környezetét is elfogadó ember könnyebben ér el siker-

reket, és mivel nem magát hibáztatja, a kudarcokat is tanulási lehetőségnek képes felfogni. Ez az ún. sikerorientált hozzáállás, ami mentén az egyén realisabb célokat tűz ki, és a céljait könnyebben módosítja a kudarcok mentén, hiszen azokban nem azt keresi, hogy ki rontotta el, hanem a tanulási lehetőségeket látja bennük.

AZ ÖNISMERET/ÖNMAGUNK IRÁNTI TUDATOSSÁG

„Ismerd meg önmagad” – állt a delphoi jósda kapuján pár ezer évvel ezelőtt. Már a jósok (akik valójában koruk társadalomtudósai voltak) is tudták, hogy leginkább akkor jósolhatjuk meg, mi történik velünk, ha jól ismerjük saját magunkat.

Persze mindannyian azt gondoljuk, hogy ismerjük magunkat. Ki ismerhetne jobban? Ez talán igaz is, de vannak olyan területek a viselkedésünkben, reakcióinkban, jellemünkben, amelyekre sokszor nem látunk át. Joseph Luft és Harry Ingham híres „Johari-ablaka” (ami a nevét a két pszichológus keresztnévéből és a mátrixablakhoz való hasonlóságából kapta), ezt a jelenséget a következőképpen foglalta össze:¹⁶

4. ábra — Az önismereti ablak/Johari-ablak (Joseph Luft és Harry Ingham)

	Tudom magamról	Nem tudom magamról
Mások tudják rólam	ARENA	VAK
Mások nem tudják rólam	ZART	SOTÉT

Eszerint mindannak, amit tudok magamról, mindannak, amit nem, további két területe van: amit mások tudnak rólam, illetve amit nem.

Aréna: az aréna a nyílt játék területe. Az arénában zajló dolgokat én is tudom magamról, és mások is tudják rólam. Ilyenek lehetnek többek között alapvető információk velem kapcsolatosan (pl. hol lakom, kikkel élek, mit dolgozom), de egy csomó jellembeli tulajdonság is (pl. jó a humorérzésem, könnyen dühbe gurulok, de gyorsan kibékülök stb.).

Zárt terület: vannak olyan területeim, amelyekre nem engedek be másokat, de tudok róluuk. Ezeket titkolom, talán mert szégyellem, talán mert megszeretném őrizni saját magamnak. Ilyen lehet például, hogy szorongok, ha ki kell állnom mások elé beszélni, vagy, hogy titokban tájképeket festek hobbiból.

Vak terület: ez az, amit mások tudnak rólam, de én nem látok rá. A velünk élők észrevehetnek olyan visszatérő mintázatokat a reakcióinkban, viselkedésünkben, amelyeket mi nem látunk. Ilyenek lehetnek gesztusaink (pl. ollóval vágás közben a számmal is mozgok), de egyéb viselkedésünk, reakcióink is, például, hogy milyen módon beszélünk gyerekekhez.

Sötét terület: végül van az a terület, amelyet mások sem látnak, de mi sem tudunk róla. Freud „tudatalattinak” hívja (más pszichológusok másképpen). Ezek azok a dolgok, amelyek véletlenül törhetnek elő (pl. érzelmi merényletek mentén).

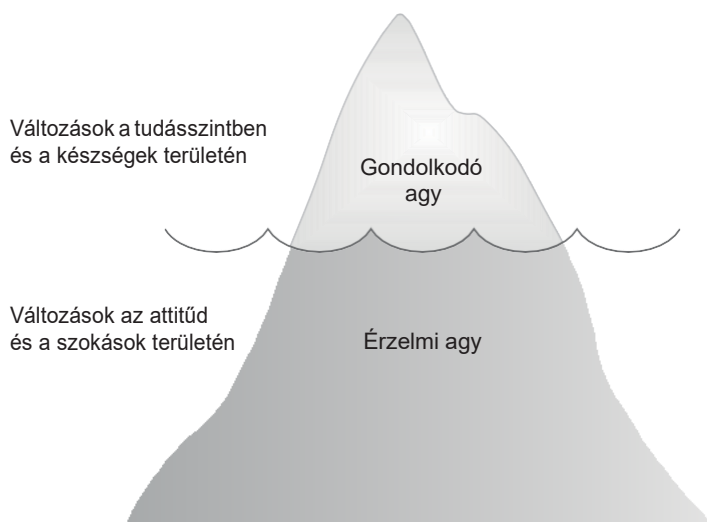
Luft és Ingham hangsúlyozzák, hogy az ablak belső osztoái mozgathatók, és együtt mozognak: ha a függőleges osztoát mozdítjuk (másoktól kapunk visszajelzéseket), akkor a vakkal együtt a sötét terület is csökken, és ha a vízszintes mozdítjuk (vagyis önmagunkból többet

16 Rudas János: *Delfi örökösei – önismereti csoportok – elmélet, módszer, gyakorlatok*. Oriold és társai Kft., Budapest, 2016.

megértünk és megmutatunk), akkor a zárt területtel együtt a sötét szintén csökken. A sötét terület csökkenését sokszor tudatosan nem is érzékeljük.

Neale és munkatársai jéghegyként ábrázolták ezt a folyamatot: a jéghegynak csak a csúcsa látszik ki, ez az a terület, ahol a gondolkodó agyunk irányít, ahol a viselkedésünk tudatos (az aréna és a zárt terület az előző fejezetekben említett Johari-ablakból). Ez a tudatosan tanulható és fejleszthető képességek világa is. De a jéghegy nagy része alul van: a vak és sötét terület a tenger mélyén vannak. Itt gyökereznek a szokásaink, és az általános hozzáállásunk is. Ezt a területet sokkal nehezebb változtatni; ez a terület ugyanis részben még genetikailag is befolyásolt (pl. az, hogy kinek milyen vérmérséklete, hogy mennyire ingerlékeny, biológiailag is eléggé meghatározott). Viszont ez nem jelenti azt, hogy nem lehet változtatni rajta – az agyunk meglehetősen rugalmas még felnőtt korban is, ez az ember evolúciós sikerének egyik alapja –, csak sokszor sokkal nehezebb. Ezért van az, hogy nagyobb problémákkal sokszor évekig járhatunk segítő szakemberhez.

5. ábra — Az érzelmi hegy – az érzelmi élet fejlesztésének problémái Neale és társai szerint



Esetpéldák:

- Bertalan, ha sarokba szorítva érzi magát, dühkitöréseket produkál. Ilyenkor teljesen képtelen kontrollálni magát. Ennek a viselkedésnek az alapja lehet például, hogy gyerekkorában bántalmazták (kiszolgáltatott/tehetetlen helyzeteket élt meg), amitől felnőttként is hasonlóan reagál, mint egy kisgyerek. Tudja ezt magáról, mégsem tud rajta változtatni.
- Kinga depressziós, bár a körülményeit tekintve nincs rá látható oka. A családjában már több generációban is visszatért a depresszió (vagyis hajlama is van rá), ezért sokkal szélsőségesebben tud kisebb problémahelyzetekre is reagálni.

Fontos! Míg magunkra nézve hasznos és fontos, ha megértjük a viselkedésünk mélyebben fekvő okait, oktatóként nem dolgozunk, hogy a gyerekekkel kapcsolatosan ilyen oknyomozó munkát végezzünk. Annyi szükséges, hogy értsük meg, egy érzelmi reakciónak, viselkedésnek nagyon mélyen fekvő gyökerei, okai vannak, és gyakran nem igazán könnyű megváltoztatni. Ezért azt mondani például egy depressziós gyereknek, hogy „szedd össze magad”, éppen ellenkező hatást tud

kiváltani. Ha olyan viselkedéssel találkozunk, amelyről már úgy gondoljuk, hogy ön-, esetleg közveszélyes a gyereknél vagy fiatalnál, forduljunk szakemberekhez.

AZ ÖNISMERET ÉS ÖNSZABÁLYOZÁS MEGJELENÉSE A SZAKMAI OKTATÁS FOLYAMATÁBAN

Önmagunk tisztelete és az önmagunkra való reflexió az alapja a fejlett érzelmi intelligenciának, ami oktatóként is fontos tulajdonság. A fentiek alapján röviden tekintsük át a legfontosabb olyan érzelmi intelligencia-vonásokat, amelyek fontosak a tanulók irányításában, a nevelő-oktató munkában, akár magunkra irányulva, akár tanulóink tekintetében.

A tanulók az oktatás folyamatában a hagyományos képzési formában döntően „végrehajtó” szerepet töltenek be, ezáltal önállótlaná, bizonytalanná válhatnak. A tanuló érdeke, hogy alkalmazkodjon, elfogadja az oktatót. Az elfogadás viszont kölcsönös kell, hogy legyen: ha az oktató nem képes elfogadni tanulóját, mert személyválogató, előítéletes vele szemben, akkor nagy valószínűséggel a tanuló sem tudja őt elfogadni. A tanulóval való kapcsolat külső kontrollja viszonylag minimális (nem igazán ellenőrzi senki, hogy miképpen viselkedünk tanulóinkkal). Ezért nagyon fontos, hogy megfelelő **önkontroll** alakuljon ki az oktatóban, illetve a feltétel nélküli elfogadás képessége tekintetében pedig reális önismeret.

A **nyitottság és rugalmasság** a tanulóval való kapcsolattartás további lényeges elemei. Fogadjuk el – ha szükséges, kellő kritikával –, a tanulók javaslatait, ötleteit. Ezáltal a tanuló a végrehajtó szerepe mellett könnyebben elsajátítja a feladatok végrehajtásában, teljesítésében szükséges ismereteket, és saját tapasztalatra tesz szert. Ha a tanuló javaslata, ötlete nem „szakszerű”, akkor kapjon magyarázatot annak elvetése miatt a hatás és eredmény megértésével.

Törekedni kell a felesleges **frusztráció elkerülésére**. Cél, hogy megszégyenítés nélkül, én-erősítésre törekedve, saját személyiségünkkel pozitív példát nyújtva végezzük munkánkat. Az **én-erősítés** azt jelenti, hogy olyan helyzeteket teremtünk, ahol a tanuló tapasztalatokat szerezhet és képes kitalálni, végrehajtani, megszervezni különböző dolgokat. Alkalmazza az oktató az elismerés, a pozitív megerősítés módszerét.

Az oktató személyisége révén nyújt pozitív **azonosítási mintát**. Ezek a tulajdonságok döntően nem tudatos úton jutnak el a tanulóhoz. Ő ilyen módon értékeli, hogy érdemes-e azonosulni az oktató által képviselt és megmutatott értékekkel, mintával.

Ellenőrző kérdések

1. Mi az énkép és hogyan kapcsolódik az önismerethez?
2. Ismertesse a Johari-ablakot!
3. Ki dolgozta ki az Oké-keretet, és miről szól?

3. VISZONYUNK MÁSOKKAL

MÁSOK ÉRZÉSEINEK FELISMERÉSE

Az állatvilágból a többi ember érzelmeinek és érzéseinek felismerése mentén tudtunk kiemelkedni. A közösségben élő állatok mindegyikénél megfigyelhetők olyan jelkészletek, amelyekkel egymás számára információt adnak át az állapotukról (a méhek táncsal, a farkasok például fogínymutatással), de ez a képesség az emberben fejlődött legmagasabb szintre.

A társas viszonyokat sejtik sokan az emberi hirtelen agynövekedés hátterében is. A szociális agy elméletét kidolgozó Robin Dunbar szerint a gondolkodó agykéreg hirtelen fejlődése

hátterében az szociális viszonyok áttekintésének szükségessége állt. Az elmélet szerint az agy információ-feldolgozási képességének korlátozott volta miatt az ember nem tud bármekkora szociális hálót áttekinteni; Dunbar számításai szerint 150 fő körüli az a háló, amelyet egy ember még tud kezelni. Dunbar szerint a társas viszonyok mentén az ember emellett jobban megtanul „olvasni” a másik agyában, megismerve szándékait, amelyhez aztán (így vagy úgy) igazodik.

E munka segítésére fejlődött ki az agyban a tükörneuron-rendszer is, amiről Goleman könyvében is olvashatunk. A tükörneuronjaink segítségével az agyunk modellezi a másik agy viselkedését, vagyis mintegy „átéljük”, amit a másik átél, így segítve annak megértését. Ebből következően mások érzelmeinek felismerése minden kultúrában hasonló, vagy azonos. Paul Ekman¹⁷ kutatásaiból kiderült, hogy az alapérzéseket, illetve a kapcsolódó arckifejezéseket attól függetlenül felismerjük a másik ember arcán, hogy mennyire máshol született és nőtt fel, sőt a képzettségtől, írástudástól függetlenül is. Ekman fotókat mutatott még távoli, bennszülött csoportok tagjainak is, akik fel tudták ismerni fotókról az alapvető érzelmeket, mint harag, bánat, szeretet, félelem, öröm, undor, meglepetés, szégyen.

AZ EMPÁTIA

Mások érzéseinek felismerése csak az első lépés. Önmagában nem biztos, hogy érzelmileg intelligens az, aki mások érzéseit ügyesen felismeri és kezeli (pl. a pszichopáták nagyon jól tudnak más emberek érzéseivel játszani). Az érzelmi intelligenciához az is fontos, hogy képesek legyünk a másik szempontjából nézni a világot, és együttérezni a másik féllel.

Az empátia – a beleérzés képessége – teszi lehetővé, hogy mély, kölcsönösen szeretettel teli kapcsolatokat legyünk képesek kialakítani. Buda Béla pszichológus az empátiáról szóló könyvében idézi Adlert, aki szerint az empátia a másik ember szemével látás, a másik ember fülével hallás és a másik ember szívével érzés képessége (Buda, 1978)¹⁸.

Az **empátia** sajátos emberi képesség, amely során „belehelyezkedhetünk” egy másik személy lelkiállapotába, mintegy az ő szemével vizsgálva az adott helyzetet. Az empátiás megértés alapja a tanuló és az oktató között kialakult kontextus. Ez a kapcsolat a szakmai gyakorlati munkában is kibontakozik. Következménye az **empátiás megértés** és az azt követő egyéni bánásmód. A tanulóknak éreznie kell, hogy ők megértik, törekvéseit elfogadják. Ez a folyamat csak akkor mehet végbe, ha a pedagógus érdeklődése, figyelme a tanuló felé fordul. Ebben a megértésben elsősorban a szituatív és időleges mozzanatokat és nem a statikus állapotokat kell keresni.

Különböző emberek különböző szintű empátiás készséggel bírnak, ami részben a már említett tükörneurális rendszer függvénye, azonban nagymértékben fejleszthető. Az empátiás készség fontos, sőt meghatározó terület is lehet a pályaválasztásban, de az nem egyértelmű, hogy a nagyobb empátiás készséggel rendelkezők lennének jobb segítő szakemberek. A túlzott empátia mentén ugyanis képesek vagyunk a másik problémáját túlságosan is átérezni, és nem csupán együtt érezni azzal, de szó szerint osztozni is benne. Ezért előfordulhat, hogy a túlzott mértékű empátiával bíró tanulóink nehézségeket tapasztalnak egyes szakmákban (pl. ápolóként).

17 Ekman, Paul: *Leleplezett érzelmek*. Kelly Kiadó Kft., Budapest, 2011.

18 Buda Béla: *Empátia – A beleélés lélektana*. Urbis Könyvkiadó, Budapest, 2006. Digitálisan megtalálható: Digitális Tankönyvtár, L'Harmattan Kiadó, http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/011_0001_541_buda_bela_empatia/ch08s06.html

A TÁRSAS EGYÜTTMŰKÖDÉS KÉSZSÉGEI ÉS MEGJELENÉSÜK A SZAKMAI OKTATÁS FOLYAMATÁBAN

Az együttműködés képessége a szakmai gyakorlaton is fontos, amely során bizonyos feladatokat a tanulóknak közösen kell megoldaniuk. Az együttműködés képessége fejleszthető közös tevékenységek elvégzésével, közös problémamegoldásokkal stb. A teammunkára meg kell tanítani a tanulókat.

Az **őszinteség** a tanuló tevékenységének, munkájának értékelésekor kiemelt szempont. Érzéseinket, gondolatainkat nyíltan kell közölni a tanulóval. Ez egy igazán átértzett, nem tettettett érzélem és megnyilvánulás, amely a folyamatot kíséri.

A **tolerancia** türelmesség, a másik eltérő vonásainak elfogadása. Mindenképpen erkölcsi érték és tulajdonság. A másik személy érdekeihez, meggyőződéseihez, szokásaihoz, értékrendjéhez való viszonyunkat fejezi ki. Valójában érdekek és álláspontok közelítéséről van szó.

A környezetünkől jövő ingereket érzékszerveinkkel felfogjuk és agyunkban feldolgozzuk. Ez a folyamat a pszichológiában az **észlelés**. Ugyanez zajlik le, amikor a környezetünkben levő személyekről látás, hallás stb. útján információkat nyerünk, és ezek egységesítése lesz a róluk alkotott benyomás. A pszichológia ezt a jelenséget **személyészlelésnek** (személypercepciónak) nevezi.

Az észlelés, illetve a személyészlelés folyamatának további eredménye a környezetünkben levő emberekről kialakult képünk, benyomásunk. A megfigyelt jellemzőkből következtetéssel jutunk el a további, magunknak megfogalmazott „ítéletig”, amely azonos lesz az **első benyomás** tényével. Ez a folyamat nagyrészt gyorsan és tudattalanul zajlik. Ezért is kell figyelni arra, hogy a tanulókkal szemben így kialakult értékítéletünk ne torzítsa a későbbi benyomásainkat, értékelésünket, ne alakuljanak ki negatív töltésű sztereotípiák és előítéletek.

A társas együttműködés legfontosabb készségei a fentiekre alapuló kommunikációs- és konfliktuskezelési készségek. (Ezekről részletesen szó esik még az V. fejezetben.)

Ellenőrző kérdések

1. Mi az empátia? Lehet-e túlzott az empátia?
2. Mi a szociális agy elmélet?
3. Milyen fő társas készségekkel kell rendelkeznie egy oktatónak?

4. A SERDÜLŐK ÉS AZ ÉRZELMI INTELLIGENCIA

Az érzelmi intelligencia fejlesztése és fejlődése tekintetében a serdülőkor kiemelt fontossággal bír – épp azért, mert sokszor úgy tűnik, mintha ebben az időszakban ezen a területen jelentős visszaesés következne be. Fontos tudni, hogy a serdülőkor időszakában az emberek empátiás képessége valóban átmenetileg csökken. Ennek okát Buda Béla úgy foglalja össze, hogy mivel ebben a korban a külső feltételekhez kötöttség (emlékezzünk az oké-keretre!), a társadalmi (illetve kortárs) elvárásoknak való megfelelési nyomás sokkal nagyobb, a kapcsolatok inkább a kulturális sablonokhoz igazodnak, és a valódi érzelmi állapotok iránti érzékenység csökken. Ezekről részben már szó esett a korábbiakban.

További oka az idegrendszer átalakulása tinédzser korban. A kognitív kutatások alapján két különböző neurológiai–pszichológiai rendszer működik együtt az agyban, amelyek összhangban átalakítják a gyermekagyat felnőtt aggyá. Az első ilyen rendszer az érzelmek és a motiváció körül mozog – főként azon agyterületeket foglalja magába, amelyek a jutalmazásra reagálnak. Ez az a rendszer, amely a kedves tizedeseinket érzelmileg turbulens serdülőkké alakítja, akik mindenféle dolgokra vágnak, és vágyaikért mindenfélét megtesznek.

Ez a neurális (idegi) rendszer is együtt érik a fiatallal, és végül ismét (nagyjából) érzelmileg stabil felnőtté alakítja a fiatal személyiségét. Egy kutatásban a tinédzserek vágyait és agyi reakcióit vizsgálták agyműködést képként megmutató fMRI-készülékben: az derült ki, hogy nem a rizikókat értékelik alá a fiatalok, hanem a jutalmakat értékelik túl! Elsősorban – és túlnyomórészt – ez a jutalom a társak elismerése. Vagyis ha egy másik serdülő látta, láthatta, mit tesz ő, akkor sokkal nagyobb kockázatokat vállalt. Alison Gopnik¹⁹ kognitív kutató ennek a rendszernek evolúciós okait abban látja, hogy ez segít a fiataloknak függetlenedni a családtól, valamint új motivációs és érzelmi faktorokat beépíttetni a gyermek életébe, így téve őt felnőtté (pár év alatt).

A második létfontosságú neurális rendszer a kontroll rendszere. Ez a rendszer gátolja a különféle impulzusokat, hozza a (racionális?) döntéseket, és vesz részt a hosszú távú tervezésben. Ennek segítségével vagyunk képesek várni (akár hosszú éveket) a munkánk jutalmára. Ez a rendszer tanulás útján fejlődik. Minél több tapasztalatot szerzünk, minél több döntést (jót és kevésbé jót egyaránt) hozunk, egyre hatékonyabban tűzünk ki célokat, teszünk a megvalósításért, értékeljük a kockázatokat, és várunk hosszabban a jutalomra.

A serdülő agy fejlődése mindig is azonos volt (vagyis ötszáz évvel ezelőtt is ez történt a serdülők fejében), az azonban kérdés, hogy a mai serdülők vajon ugyanabban a típusú környezetben találják-e magukat. A válasz egyértelműen az, hogy nem, és a háttérokok sok mindent megmagyaráznak azzal kapcsolatosan, hogy miért maradnak olyan sokáig gyerekek a fiatalok – akár a húszas éveik végéig is (lásd mamahotel, illetve az a jelenség, amit angolul tweenagereknek, azaz 'huszonéves serdülőknek' mondanak).

Régebben ez a fenti két neurális rendszer (érzelmek – jutalmazás és kontroll) együtt, szinkronban fejlődött. A gyerekek már egészen fiatal koruktól (6-7 éves kortól) részt vettek a felnőttek munkáiban – a háztartásban, a kerti, földön lévő munkákban, dolgoztak az állatokkal, nevelgették kisebb testvéreiket, elmentek tanoncnak iparos mellé – ezért a tinédzszerkoruk idejére is már jelentős élettapasztalatot gyűjtöttek. Így mire a pubertás elkezdődött, valós tapasztalatokkal és gyakorlattal felfegyverkezve indulhattak „valós” célokat kergetni – ne feledjük, hogy a 13-15 éves fiatalok pár száz éve még (és pár száz kilométerrel arrébb még mindig) már felnőttnek számítottak!

Ehhez képest a mai fiatalok valódi élethelyzetekbe, munkahelyzetekbe sokszor csak a húszas éveik második felében kerülnek. A „meg akarom mutatni” vágya már tízes éveink elején beült, de valós sikereket csak másfél évtizeddel később tudunk megélni és felmutatni. Alison Gopnik kutatónő felveti, hogy ma nagyon sok nagy tárgyi tudású és okos fiatal van, akinek nincsenek céljai, akik nagyon lelkesek tudnak lenni, de nem tudnak igazán elköteleződni, hosszú távon dolgozni valamilyen célért. És sok olyan fiatal van, akik olyan kihívásokkal és lehetőségekkel találkozhatnak (szex, drog, hatalom), amelyeket a nem kialakult kontrollrendszerük miatt nem tudnak helyükön kezelni. Épp ezért – mondja Gopnik – nem azt kell nézni, hogy egy „tipikus agy” mikor érett például arra, hogy autót vezessen, mert ilyen válasz nincs is (mert nincs tipikus agy). Hanem inkább többéves „tanoncprogramokat” kell kialakítani, amelyekben például a vezetés módszereit és felelősségét egyaránt elsajátítják a fiatalok. De nemcsak a vezetésre igaz ez, hanem az élet minden területére – valós élettapasztalatokon keresztül tudjuk csak a gyerekek önuralmát a vágyaikkal szinkronba hozni.

Ellenőrző kérdések

1. Milyen okai vannak az idegrendszer átalakulásának tinédzszer korban?
2. Mikor kerülnek a mai fiatalok valódi élethelyzetbe?

19 Alison Gopnik legújabb könyve a *The Gardener and the Carpenter: What the New Science of Child Development Tells Us About the Relationship Between Parents and Children*. Vintage Publishing, London, 2017.

5. AZ ÉRZELMILEG INTELLIGENS OKTATÓ

A tanuló fontos kérdései: „Kire támaszkodhatok?” „Ki vagyok én?” „Értékes vagyok egyáltalán?” Önmagát keresi. A felnőttek helyett a kortárs csoporttól várja a megerősítést. Csupán az „ideál felnőtt” lehet rá igazi hatással. Az ilyen ideál felnőtt Carl R. Rogers pszichológus szerint „tanulócentrikus”²⁰: őszinte, elfogadja a tanítványait, figyel rájuk, megérti őket, és ezt képes is kifejezni. Amennyiben a viszony nem ilyen, hanem hierarchikus, távolságtartó, őszintétlen („játszmás”), akkor kommunikációs korlátok („közléssorompók”) alakulnak ki (ezekről a kommunikációs fejezetben még szó esik). Ez viszont torzítja a kommunikációt az oktató és a tanuló között, illetve a tanulással szembeni ellenállást alakítja ki.

Éppezért fontos a tanulási folyamat számára a tanár hitelessége, és a diák felé történő pozitív elfogadása.²¹ A hiteles oktató „...legyen az, aki, és vállalja tudatosan saját attitűdjeit”. Az attitűd a mások észlelésével kapcsolatos hozzáállás. Ez egy tartós viszonyulás, úgy is mondják, hogy beállítódás. Alényege egy értelmi, érzelmi, indulati reagálási mód tárgyakkal, helyzetekkel, személyekkel kapcsolatban. Fontos, hogy oktatóként ezeket magunkról tisztán lássuk.

Nem kell viszont hibátlannak lennünk. Olyan embertől lehet tanulni igazán, aki maga is hús-vér ember, és nem „steril cső, amin keresztül a tudás egyik áramlik”.²²

A tanár emellett fogadja el a diákot olyannak, amilyen. Fontos kiemelni, hogy ez **nem a viselkedés** elfogadását jelenti, hanem **a diák, mint ember elfogadását**, a múltjával, tapasztalataival és azokból következő felkészültségeivel (illetve felkészültségi hiányaival) együtt, sőt a diák adott jelenlegi állapotának elfogadását is. A diák elfogadása a tanár hatékony problémamegoldásának az alapja. A diák jelenlegi állapotának nem tudomásul vételével (akár arról van szó, hogy a diák állandóan késik, akár arról, hogy nem tud számolni) ugyanis hibás célokat tűz ki az oktató. Egy komplex szakmai feladat elsajátítása nem reális cél valakinek, aki alig tud számolni, vagy aki otthon folyamatos agresszióval néz szembe. Ezt kitűzni magában hordozza a kudarcot mind a diák, mind az oktató számára.

Természetesen tanulás akkor is zajlik, ha az oktató nem hiteles és nem elfogadó. A kérdés csak az, hogy mit is tanul ilyenkor a diák. Az oktató általi nem elfogadás, esetleg direkt sérelmek, az értékelés megélt igazságtalansága negatív lenyomatot hagy, és hosszútávon kialakíthat egy ellenállást a tudatos tanulás irányába. Ez is tanulás és a tapasztalatok függvényében érthető is – a tanuló megtanulja elkerülni ezeket a helyzeteket, viszont valójában a szakmai tanulás kárára válik.

Ellenőrző kérdés

1. Milyen a jó oktató Rogers szerint?

20 Rogers, Carl. R. – Freiberg, Jerome H.: *A tanulás szabadsága*. Edge 2000 Kiadó, Budapest, 2013.

21 Rogers – Freiberg: *i. m.*

22 Rogers – Freiberg: *i. m.*

III. A PEDAGÓGIA ALKALMAZÁSA A GYAKORLATI KÉPZÉS FOLYAMATÁBAN

1. AZ OKTATÁS ÉS A GYAKORLATI KÉPZÉS ELVEI ÉS FOLYAMATA

AZ OKTATÁS FOLYAMATA ÉS SZERKEZETI ELEMEI

Az **oktatás folyamata** a tanulók és a tanárok tevékenységének sorozata, láncolata. Ebben a folyamatban, ideális esetben, az oktatás eléri céljait, és annak tartalmát a tanulók elsajátítják. Az oktatás folyamata magában foglalja a tanítási órákon, az iskolai gyakorlatokon, illetve az intézményen kívüli gyakorlóhelyen eltöltött időt is a szakképzés esetében.

E folyamatnak vannak **szervezeti elemei**, amelyet Falus Iván (2004) a következőkben határozta meg:

- Az oktató biztosítja a tanulás pszichikus feltételeit (pl. biztonságos légkört teremt, motivál stb.).
- Az oktató és a diák tényeket, információkat gyűjt, azokat feldolgozza, rendszerezi, rögzíti, alkalmazza, gyakorolja, ellenőrzi és értékeli.
- Fontos, hogy ebben a tevékenységben a diák is aktívan vegyen részt, hogy az önellenőrzés és az önértékelés képessége is kialakuljon benne.

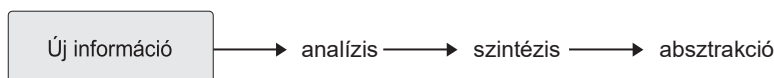
A **motiváció** – a téma szempontjából – azon indítékok együttese, amelyek a tanulóban kialakítják a tanulás iránti vágyat, szükségletet. Eredménye a **motiváltság**. Azzal viszont mindenképpen tisztában kell lennünk és el kell fogadnunk, hogy az egyes tanulók közötti különbségekből és személyiségjegyből adódóan a **tanulóknak eltérő motívumaik** vannak a tanulással kapcsolatban.

A **motiváltságot befolyásolja** a tanuló személyiségén túl az iskola, a gyakorlóhely légköre, a pedagógus, a gyakorlatvezető személye, a családi háttér, a kortárs csoport és a pályaválasztás sikeressége is. Arra kell törekedni, hogy a szakmai gyakorlat és a gyakorlatvezető célkitűzései találkozzanak a tanuló érdeklődésével.

Az **információgyűjtés, a tények és azok bemutatása** valójában nem más, mint a „mit tanulunk” kérdésre adandó válasz. Alapvető különbség adódik már abból is, hogy a tanuló az új információt készen kapja vagy maga gyűjti össze az anyagot. Tehát direkt módon elmondja a pedagógus, tartalmazza a tankönyv vagy indirekt módon a tanulók önálló vagy csoportos munkával jutnak hozzá az információhoz.

Az **információfeldolgozás** leegyszerűsített változatát jelzi az alábbi folyamat:

6. ábra — Az információfeldolgozás folyamata



Az információk egyszerű közlése nem elegendő a megértéshez. Szükség van azok elemzésére, feldolgozására. Tekintsünk egy egyszerű példát, hogy hogyan ismerhető meg pl. egy műszaki berendezés.

Először alkatrészeire bontva megvizsgálható a működés mechanizmusa, a kapcsolódási pontjai. Ez az elemzés az **analízis**. Azonban a darabokra szedett gép nem működőképes.

Ismételtösszerakásával érjük el újbóli működését és megérhetjük az összefüggéseket az egyes alkatrészek között. Ezt nevezzük **szintézisnek**.

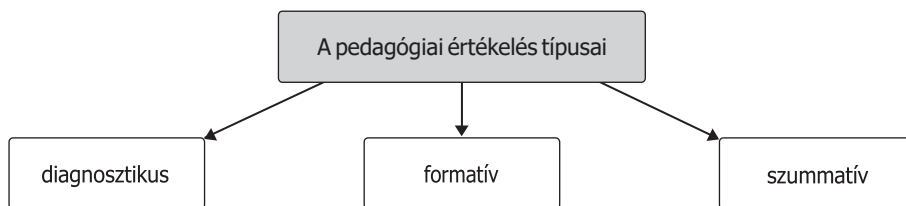
Az **absztrakció**, az elvonatkoztatás az egyeditől, a konkrétól, vagyis a magasabb szintű összefüggések megértése következik be.

Az információfeldolgozás folyamatának következő lépése a **rendszerezés** és a **rögzítés**. A rendszerezés folyamatát is áthatja a rögzítés, amikor a tanultak ismétlése történik. A rögzítés valójában az ismeretek birtoklása. Ez a folyamat történik akkor, amikor egy-egy munkafázist átismétlünk, gyakorlunk, majd az egész folyamatot ismét elvégezzük, akár többször is (pl. egy éttermi asztal ünnepi felkészítése esküvőre a pincér szakmában).

A folyamat nagyon fontos eleme, következménye az **alkalmazás**. Ez a gyakorláson keresztül a készségfejlesztést, a kompetenciák kialakulását is szolgálja. Szűkebb értelemben pedig azt jelenti, amikor a tanuló új helyzetekben, új problémák fellépésekor **képes alkotó módon alkalmazni tudását**.

Végül az **ellenőrzés** és **értékelés** célja a visszacsatolás, a megszerzett tudás, képesség, kompetencia meglétének és alkalmazásának bizonyítása.

7. ábra — A pedagógiai értékelés típusai



A **diagnosztizáló** vagy feltáró értékelés lényege, hogy a tanuló előzetes tudásáról információt nyerjünk. Nem célszerű osztályozni. A tervezéshez ad segítséget (pl. az iskolai tanműhelyben tanult munkafogások ellenőrzése).

A **formatív** vagy fejlesztő értékelés során a tanulás folyamatának egyes lépéseit értékeljük. Általa válik lehetővé a folyamatos korrekció, javítás, a hibák differenciált feltárása. A szakmai gyakorlat teljes folyamatát végigkíséri, állandó visszajelzés ez a tanuló számára.

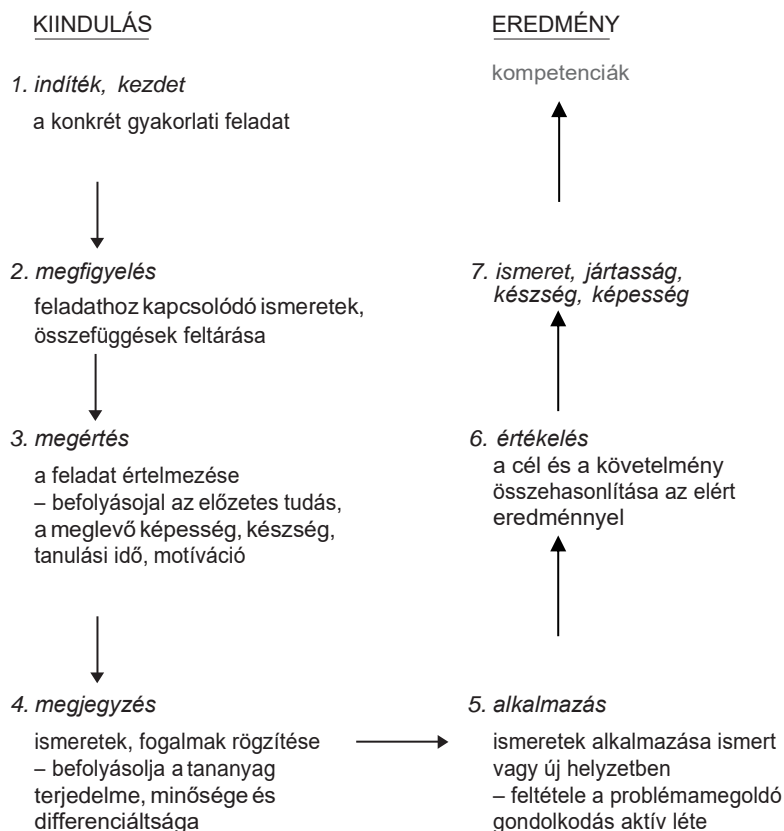
A **szummatív** vagy összegző – lezáró értékelés során képet kapunk arról, hogy a tanuló milyen mértékben és szinten tett eleget az elsajátítandó követelményeknek. Lehet ez egy-egy témakört vagy modult lezáró értékelés, amelyet mindig egyértelmű minősítés, osztályozás kíséri.

A TANULÁS FOLYAMATA

A tanulás során valamilyen változás jön létre az egyén szervezetében. Ez a változás nem törvényszerű, hogy azonnal bekövetkezik. A **tanulás egy folyamat**, amelynek tartalmi elemei a személy kognitív szférája által, annak viselkedésében tartós változást idéz elő. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a **tananyag aktív elsajátítása** révén a tanuló eljut **új kompetenciák** szintjére és birtokába. A folyamat hatékonyságát az objektív ellenőrzés és értékelés, mérés nagyban növeli.

A kutatók a tanulás folyamatát többféle oldalról közelítették meg. Az egyik elemző (Bloom-féle taxonómia) a gondolkodásfejlesztés alapján közelítette meg ezt a folyamatot (az eredeti ábra témánk szempontjából, a szakmai gyakorlat folyamata alapján kiegészítésre került).

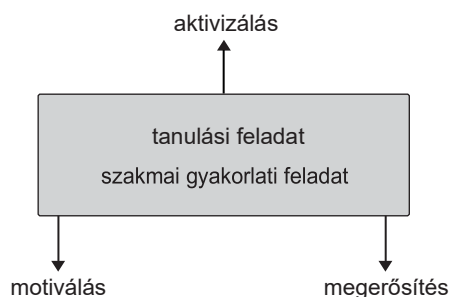
8. ábra — A tanulás egy lehetséges folyamata



Az előzőekben részletesebben írtunk az oktatás és tanulás folyamatáról. A tanulás folyamatában fontos elem az elindítás után a folyamat fenntartása, működése.

Az alábbi ábra a tanulásszervezés feladatát szemlélteti

9. ábra — Tanulásszervezési feladat²³

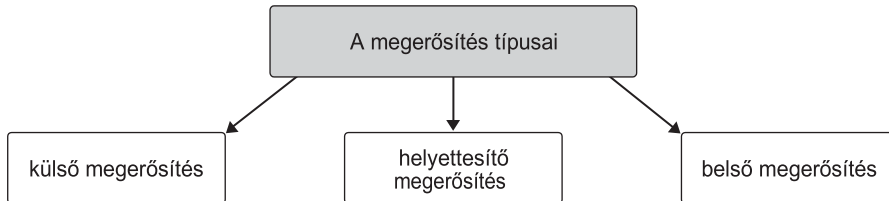


²³ Báthory Zoltán: *Tanulók, iskolák – különbségek*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest, 1992. alapján.

A MEGERŐSÍTÉS ÉS ÉRTÉKELÉS

A tanulásszervezési feladat fontos eleme, hogy a tanuló cselekedeteit, elvégzett munkáját értékeljük. Ez az **értékelés a megerősítés** folyamata. Biztosítjuk a tanulót, hogy eredményesen tanult, sikeresen oldja meg a gyakorlati feladatokat. Ezzel növeljük önbizalmát.

10. ábra — A megerősítés típusai



A **külső megerősítés** lényege, hogy a tanuló környezetéből, tanáraitól, a gyakorlólé hely munkatársaitól kapja az értékelést, a minősítést.

A **helyettesítő megerősítés** valójában egy összehasonlító értékelés, amely mások cselekedetei konzekvenciáinak levonásából ered. Például: „Látod a társad többször gyakorolta a munkafogásokat. Ha Te is ezt teszed, Neked is sikerülni fog.”

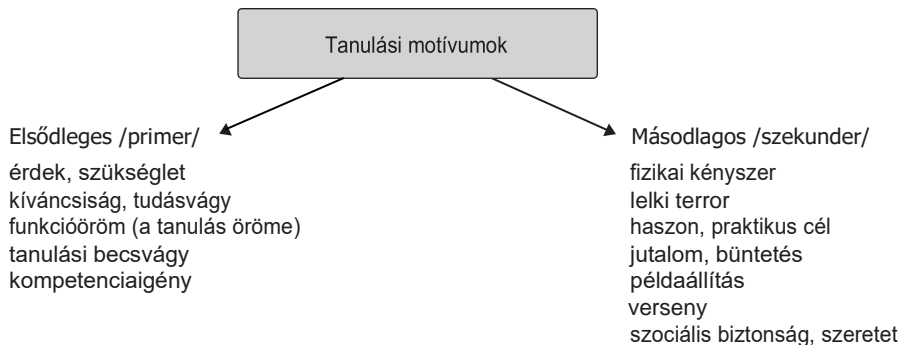
A **belső megerősítés** már egy kialakult és működő értékrendet feltételez a tanuló esetében, amely során elsősorban önmagunkban végezzük el az értékelést. Például: A tanuló a gyakorlatvezetőjének magyarázza el, hogy szerinte miért sikerült eredményesen megoldani a feladatát.

Tény, hogy a megerősítés–értékelés folyamatában a kommunikáció és metakommunikáció sokféle módján adhatunk pozitív vagy negatív értékelő megerősítést az adott személy tevékenységéről.

A MOTIVÁCIÓ ÉS MOTIVÁLÁS

A **motiváció** egy belső késztetés, amely cselekedeteink, tevékenységünk mozgatórugója, indítéka, belső és külső hatásra. Eredménye a **motiváltság**. A motivált viselkedés mindig célirányos.

11. ábra — A tanulási motívumok típusai



„A tanulási motiváción a tanulási tevékenységre készítető belső feszültséget értjük, amely energetizálja, aktiválja, irányítja, integrálja a tanulót.”²⁴

AZ ADAPTÍV GYAKORLATSZERVEZÉS

Az **adaptivitás** azt jelenti, hogy a tanulás eredményeként változás jött létre a tanulóban, amely a környezetéhez jobban alkalmazkodóvá teszi. Az adaptivitás nem passzív alkalmazkodás, hanem egy folyamatos, aktív kapcsolat (interakció) a környezettel.

A gyakorlatvezetéssel szemben támasztott követelmények a következők:

- Természetesnek veszi a tanuló egyéni sajátosságait, a különbségeket, azokat elfogadja, a velük szembeni attitűdje továbbra is pozitív.
- Célja, hogy minden tanuló teljesítményét ön maga korábbi szintjéhez képest egyaránt növelje.
- A gyakorlaton lévő minden tanuló fejlesztése a cél.
- A tanulók motivációs bázisára, szükségleteire koncentrál.
- Lényeges, hogy ne a felzárkóztatás domináljon, hanem a tanuló saját fejlődési üteméhez megfelelő fejlődést biztosítson.

Összességében elmondhatjuk, hogy ez a stratégia olyan egyéni fejlesztést jelent, amelyben a tanulók egyéni sajátosságaira építünk, a folyamatban a tanuló biztonságban érzi magát és érzi, hogy fontos a személye a fejlődés szempontjából. Fontos, hogy a tanulót a szakmai munka cselekvő szubjektumának és ne passzív befogadjának tekintsük abban a folyamatban, amely a végén az adott szakmára elő- és felkészít.

2. A SZAKMASZOCIALIZÁCIÓ ÉS A SZERVEZETI KULTÚRA A SZAKKÉPZÉS FOLYAMATÁBAN

A SZAKMASZOCIALIZÁCIÓ FOLYAMATA

A szocializáció folyamata az egyén élete során mind időben, mind térben a különböző szervezetek szintjén is zajlik. Így a munkahelyen is végbemegy szocializációs folyamat. Már a szakmai gyakorlat során elsajátítja a tanuló, hogy hogyan kell beilleszkedni egy gazdasági szervezetbe, alkalmazkodni az ott kialakult szokásokhoz, normákhoz, a munkatársakhoz.

Ez egy interakciós folyamat, amikor az egyén a leendő munkahelyén eleget tesz a munkahelyi csoport elvárásainak, az ott kialakult szervezeti kultúra értékeit elsajátítja, hozott értékeit, viselkedésmintáit integrálja a munkahelyi szervezet keretei között. Az együttműködés elején ez a folyamat inkább egyirányú. Később, ahogy a személy (tanuló) beilleszkedése előre halad, egyre erősebb lesz a kölcsönhatás (alkalmazkodás és alakítás) folyamata.

Ha a fentieket a szakmatanulás folyamatára vonatkoztatjuk, akkor két fogalmat még be kell vezetnünk.

Az egyik a **szakmához** és az ahhoz kapcsolódó **munkakörhöz való eredményes alkalmazkodás**. A másik pedig a **munkahelyi szocializáció** kérdése, tehát a munkaszervezetbe való sikeres beilleszkedés és elköteleződés a befogadó szervezettel szemben.

Az egyén szempontjából ideális esetben ez azt jelenti, hogy a folyamat során őt elfogadják a szervezet teljes jogú kompetenstagjának, a visszajelzések pedig pozitív megerősítést adnak.

A szervezet szempontjából pedig az az érdekeltség jelenik meg, amely a duális képzés

24 Réthy Endréné: *Motiváció, tanulás, tanítás*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003, 43.

alapja, hogy a szakképzett tanuló személyében – szintén ideális esetben – a munkájával és munkahelyével elégedett szakembert kap.

A szakképzés folyamatában végbemegy a **szakmai nevelés** is. Ez az alábbi tényezőket foglalja magában:

- egy konkrét szakmára vonatkozó speciális tudásrendszer és szakmai látókörr kialakítása,
- a szakma gyakorlásához szükséges kompetenciák kialakítása,
- megfelelő szakmai attitűd, motivációs tényezők kialakítása az adott munkatevékenységre vonatkozóan.

A kialakítandó kompetenciák típusai:

- speciális (szakmai) – pl. konkrét szakképesítésre vonatkozó szakmai tudás,
- személyes – pl. megbízhatóság, precizitás, igyekezet, monotoniatűrés,
- társas – pl. kapcsolatteremtőképesség, segítőkészség,
- módszertani – pl. kreativitás, áttekintő, logikai, rendszerező képesség, helyzetfelismerés.

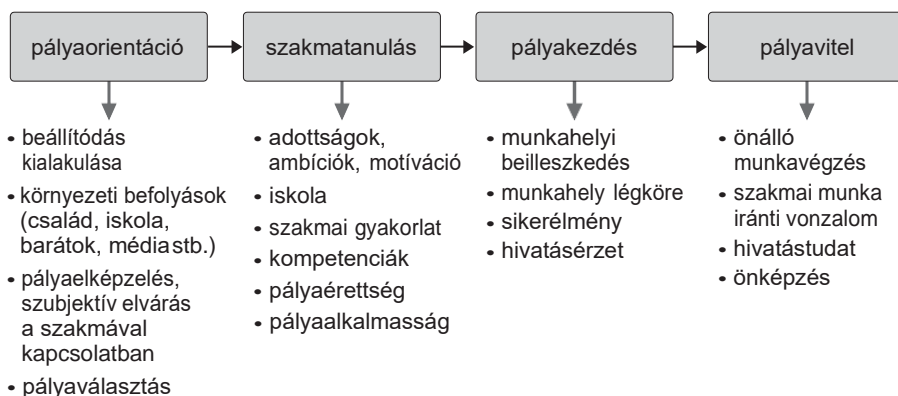
Egy szakképesítés gyakorlásához szükséges szakmai ismeretek, képességek, készségek, kompetenciák és egyéb személyes tulajdonságok elsajátításának folyamatát **szakmai szocializációnak** nevezzük.

A **szakmai szocializáció** tehát egy olyan folyamat, amelyben az egyén egy adott szakma képviselőjeként munkáját egyre magasabb szinten látja el. Benne a szakirányú ismeret és a gyakorlati alkalmazkodás koherenciája, egysége valósul meg. Sikeres folyamatokról akkor beszélünk, ha a személyes motivációk, elképzelések és kompetenciák, valamint a szakmai tudás minél nagyobb mértékben találkoznak, illetve fedik egymást.

Szakaszait a kutatók az alábbiak szerint osztják fel:

- pályaaorientáció, pályaválasztás,
- a választott szakma tanulása, amelynek eredménye az egyéntől és az intézménytől, valamint a gyakorlóhelytől egyaránt függ,
- a pályakezdés szakasza, majd siker esetén a hivatásérzet kialakulása,
- pályavitel szakasza, amely elmélyíti a szakmai tudást, a kompetenciákat, és kialakul a hivatástudat, a választott szakma iránti elköteleződés.

12. ábra — A szakmai szocializációs folyamat szakaszai és az egyes szakaszokat befolyásoló tényezők



A fentiek határozzák meg, hogy az egyén számára a választott szakma és munka hivatás lesz-e.

A **munkaszocializáció** a szakmatanulás és a munkavégzés során tanúsított **viselkedésforma és viszonyulás** az adott szakmához, a munkavégzéshez.

A szakmai gyakorlaton részt vevő tanulók esetében az egyik legfontosabb teendő a szakmai kompetenciák, illetve a leendő, munkavállalói kompetenciák fejlesztése:

- minőségi munkavégzés,
- gyakorlatvezérelt együttműködés,
- megfelelő munkahelyi kommunikáció,
- vállalati szempontokkal való azonosulás képességének a fejlesztése.

A munkahelyi szocializáció, vagyis az, hogyan tanulunk meg egy munkahely tagjává válni, hogyan sajátítjuk el a foglalkozási szerepünket, s mindeközben hogyan illeszkedünk be a szervezetbe, alkalmazkodunk a munkához és munkatársainkhoz, alapvetően meghatározza elégedettségünket és kiegyensúlyozottságunkat a munkahely iránt. Ennek a folyamatnak nagyon fontos része a tanuló szakmai gyakorlata.

A SZERVEZETI KULTÚRA

A kultúra az a tudás, amit a tanuló tanulás útján sajátít el abban a közösségben, ahol a szocializáció folyamata zajlik. Ilyen közösség a gyakorlólhely vagy a leendő munkahely is.

A tanulás révén a tanuló olyan tudáshoz jut, amely birtokában képes megoldani a mindennapi élet feladatait.

Életünk jelentős részét a munkahelyen töltjük, a munkahelyi viszonyok kihatnak egész életünkre, kapcsolatainkra.

A korábbi fejezetekben részletesen tárgyaltuk, hogy a nevelés, a szocializáció folyamata többségében valamilyen szervezet, intézmény keretein belül zajlik.

Az iskolák és a gazdasági társaságok szintén szervezetek, szervezetként működnek. Legfontosabb jellemzőiket az alábbiak szerint foglalhatjuk össze:²⁵

- van céljuk, amelynek érdekében tevékenykednek (intézmény és nevelés, a szakmai gyakorlat sikeres lebonyolítása),
- a tagok közötti munka és felelősségmegosztás a cél elérését segíti (szaktanárok, szakoktatók, gyakorlatvezetők),
- a tevékenység jellemzője az együttműködés, a közös tevékenység (a szakmai tantervek elméleti és gyakorlati koherenciája),
- a tagok közötti munkaszerepek megvalósulásának folyamata (oktató-nevelő szerep, pedagógus szerep, foglalkozási szerep),
- a hierarchikus viszonyok jelenléte (beosztottak és vezetők).

A szervezeti kultúra „a tagok által elfogadott, közösen értelmezett, mélyen beágyazódó értékek, attitűdök, meggyőződések és normák rendszere: az intézményre jellemző viselkedésminták együttese”.²⁶ A szervezeti kultúra mindig a szervezetek egyediségét is kifejezi.

A nevelőtestület és a gyakorlólhely is egy csoport, önálló egység. Van saját kultúrája, amely mint a definícióból is látható, hozott és szerzett értékekből tevődik össze.

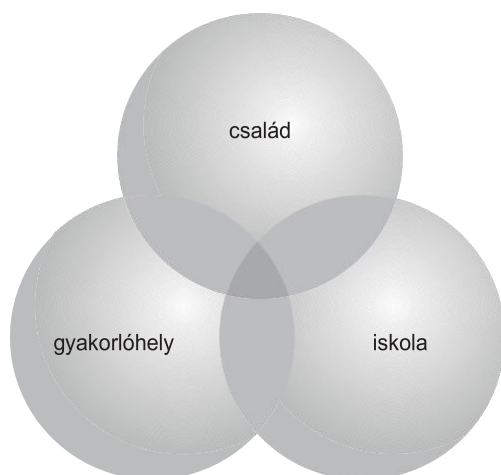
Tisztáztuk, hogy a nevelés értékek mentén történik. A tanulóra ható értékek (a téma szempontjából):

- a család kultúrája, értékei,
- a pedagógus kultúrája, értékei,
- a szakoktató kultúrája, értékei.

A következő ábra ezen értékek hatásrendszerét mutatja be.

²⁵ Serfőző Mónika–Somogyi Mónika: Az iskola mint szervezet. In.: N. Kollár Katalin–Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris, Budapest, 2004, 451–470.

²⁶ Serfőző–Somogyi: *i. m.* 455.



A körök metszete a három szervezet kultúrájának közös elemeit tartalmazza. Minél nagyobb ez a közös metszet, annál hatékonyabb lehet a tanuló szakmaszocializációs folyamata.

Már korábban megállapítottuk, hogy a **kultúra tanulási folyamat eredménye**. Így a **szervezeti kultúra** néhány **sajátossága** az alábbiak szerint értelmezhető:

- a tagok által elfogadott,
- közösen értelmezett,
- mélyen beágyazódó értékek,
- attitűdök, a dolgokhoz való jellemző viszonyulások,
- meggyőződések,
- hiedelmek,
- normák rendszere,
- intézményre jellemző viselkedésminták együttese.

A szervezeti kultúra sajátosságai alapján megállapítható, hogy **egy szervezet hatékony működésének egyik legfontosabb eleme** az, hogy milyen a tagok azonosulása a munkakörrel, a munkahellyel, a szervezettel, tehát milyen mértékű az iránta való elkötelezettség.

Ellenőrző kérdések

1. Definiálja a szakmai szocializáció fogalmát!
2. Mit értünk munkaszocializáció fogalmán?
3. Definiálja a szervezeti kultúra fogalmát!

3. A KOMPETENCIÁK

A KOMPETENCIA FOGALMA, ÁLTALÁNOS JELLEMZŐI

A szakképzés több dokumentumában (pl. szakmai kerettanterv), előfordul az a kifejezés, hogy *kompetencia, megszerezhető kompetenciák*. Tisztázzuk, hogy mit jelent ez a kifejezés.

A **kompetencia fogalma** legegyszerűbben így határozható meg: szakértelem, hozzáértés, illetékesség, jogosultság. A tanulót meghatározó személyes jellemzők, amelyek befolyásolják teljesít

ményét, annak színvonalát. Egy adott tevékenység sikeres elvégzésére, különböző teljesítményekre is általánosan használt teljesítményképes tudás. Egyfajta **képességtárként** is tekinthetünk rá.

A kompetencia mindig adott feladatokhoz, tevékenységekhez, munkakörökhöz kötött. Erőforrás a tanuló számára, amely lehetővé teszi ismeretei és személyes tulajdonságai együttes, eredményes alkalmazását.

Az a kompetens személy, aki egy feladatot (pl. két fém darab összeillesztése és hegesztése) sikeresen el tud végezni, egy munkakört jogosult betölteni és ahhoz magas szintű szakértelemmel rendelkezik.

A kompetencia döntően tanult és egyben fejleszthető képességek összessége. A tanuló személyes jellemzőinek halmaza.

A fentiek alapján a következő ábra jól szemlélteti a kompetencia fogalmát, összetevő elemeit:

Kompetencia = tudás + készség + képesség + motiváció + adottság + érzelem

A KOMPETENCIÁK TÍPUSAI

Az Európai Tanács *Oktatás és képzés 2010* programjában öt új alapkészséget fogalmazott meg, amelyek a következők:

- információs és kommunikációs technológiákhoz kapcsolódó készségek,
- technológiai kultúra,
- idegen nyelvi kommunikáció,
- szociális kapcsolatok,
- vállalkozás.

A fentiek alapján a magyar munkaerőpiac szempontjából is nyolc kulcskompetenciát jelöltek ki:

- anyanyelvi kommunikáció,
- idegen nyelvi készségek,
- matematikai, természettudományi és technológiai kompetenciák,
- digitális írástudás,
- tanulási képességek,
- állampolgári és személyközi kompetenciák,
- kulturális kompetencia,
- vállalkozói kompetenciák.

Az előbbi felsorolásból is kitűnik, hogy a **kulcskompetenciák** valójában szakmafüggetlen kompetenciák. Szerepük, hogy elősegítsék a tanuló alkalmazkodását, foglalkoztathatóságát, lehetséges mobilitását a munkaerőpiacon. Minden sikeres munkavállalótól elvárt tulajdonság, illetve képesség-halmaz.

A kompetencia a feladat sikeres végrehajtását jelenti. Megjelenik benne a hozzáértés fogalma, amely mindig egy konkrét munkakör betöltéséhez kapcsolódik. Így jelennek meg a **munkaköri kompetenciák**, amely munkatevékenységek sorozatának a sikeres elvégzését jelentik.

A **szakmai kompetencia** egy adott szakterülethez való hozzáértést jelent. Az egyén megfelelő gyakorlattal, jártassággal és szakmai tudással rendelkezik. A gyakorlati oktató szakmai kompetenciái röviden az alábbiakban foglalhatók össze:

- a gyakorlati oktató jól képzett, professzionális szakember,
- munkáját az egész életen át való tanulás, képzés jellemzi,
- képes együttműködni más intézményekkel, a munka és a képzés világának szereplőivel,
- képes teambend dolgozni, együttműködni másokkal,
- képes használni különböző tudáselemeket és információkat,
- képes különböző technikákkal dolgozni.

A **kommunikációs kompetencia** egy adott szituációban megjelenő képesség. Tartalma mindig függ a konkrét helyzettől és az abban résztvevő személyektől. A személyes kompetenciában az adott személy stílusa, egyénisége és kulcsképeségei jelennek meg. A kulcsképeségek az alábbiak lehetnek:

- értelmi képesség (pl. logikus gondolkodás, problémamegoldás),
- munkavégzési képesség (pl. feladatértelmezés, munkaszervezés),
- akcióképesség (pl. teljesítőképesség, állóképesség, célirányos viselkedés),
- szociális képesség (pl. empátia, érzelmi intelligencia, nyitottság),
- önbecsülés képessége (pl. önismeret, önfegyelem).

A **szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményeiben** négy féle kompetenciát különböztünk el:

- szakmai kompetenciák (ismeretek, készségek)
 - az adott szakképesítésben jellemző munkafeladatok elvégzésére való képességet, alkalmasságot jelentik
- személyes kompetenciák (adottságok, jellemvonások, értelmi és érzelmi viszonyulások)
 - a munkatevékenység hatékony és eredményes elvégzését segítik
- társas kompetenciák (pl. empátia, érzelmi intelligencia)
 - az együttműködés, a hatékony kommunikáció és a konfliktuskezelés lehetőségét biztosítják
- módszerkompetenciák (pl. motiváció, attitűd)
 - az egyén munkastílusát, problémamegoldó képességét, a munkafolyamatban játszott szerepét és a munkához való viszonyát jelentik

Összességében tehát megállapíthatjuk, hogy a kompetenciák mindig a személyiség viszonylag állandó, tartós elemeit jelentik. Ez nem egy statikus állapotot jelent. Az egyén, a tanuló kompetenciái bővíthetők, fejleszthetők. Mindez lehetővé teszi, hogy az emberek a foglalkoztathatóság szempontjából egyre magasabb szintű tevékenységet végezzenek el és töltsenek be munkaköröket, amelyek a piaci és gazdasági változások következtében folyamatosan bővülnek, módosulnak.

Ellenőrző kérdések

1. Határozza meg a kompetencia fogalmát!
2. Mi a kulcskompetencia?
3. Definiálja a munkaköri kompetencia fogalmát!
4. Határozza meg a szakmai kompetencia fogalmát!
5. Definiálja a személyes kompetencia fogalmát!
6. Mit értünk társas kompetencián?
7. Mi a módszerkompetencia?

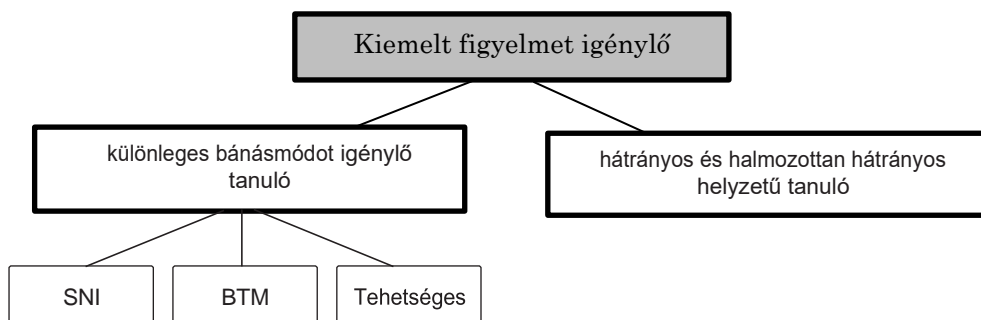
4. SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓK A SZAKKÉPZÉSBEN

A FOGALOM ÉRTELMEZÉSE

A hatályos szakképzési törvény (2019. évi LXXX. törvény) szabályozza az iskolarendszerben, a köznevelés keretei között folyó szakképzés intézményi kereteit. A szakképzés technikumokban és szakképző iskolákban történik. A sajátos nevelési igényű tanulók szakiskolai nevelése, oktatása illetve szakképző iskolai szakmai oktatása, valamint szakképesítésre felkészítő szakmai képzése a szakiskolák feladata.

A jelenleg hatályos 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 4. §-a a különleges bánásmódot igénylő tanuló kategóriájába sorolja az átlagtól eltérő típusú tanulókat, a kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló fogalommeghatározásán belül.

14. ábra – kiemelt figyelmet igénylő tanulók kategóriái



A köznevelés, valamint az új szakképzési törvény a szakképzés kiemelt feladatává teszi, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekeket, képzésben részt vevő kiskorú személyt továbbá a képzésben részt vevő fogyatékkal élő nagykorú személyt (SNI), valamint a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulót (BTM) – a tanulók speciális igényeinek figyelembevételével – egyéni képességeikhez igazodó fejlődésüket elősegítse, biztosítsa a minél teljesebb társadalmi beilleszkedést, amely magában foglalja a szakmatanulás folyamatát is.

Sajátos nevelési igényű tanuló illetve képzésben részt vevő kiskorú személy az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakvéleménye alapján:

- mozgásszervi,
- érzékszervi,
- értelmi vagy beszéd fogyatékos,
- halmozottan fogyatékos (több fogyatékoság együttes előfordulás esetén),
- autizmus spektrum zavarral,
- egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartás-szabályozási zavarral) küzd.

Ezen tanulók intézményi befogadására már az UNESCO 2005-ben is felhívta a figyelmet.

„Az iskolai befogadás (inklúzió) egy olyan folyamat, amelyben a kirekesztés veszélyének kitett tanulók számára biztosít az intézmény olyan támogatásokat, amelyekkel ellensúlyozza a megjelenő kirekesztési folyamatokat, úgy alakítja át az iskolai működést, hogy az valóban minden oda tartozó gyermek és fiatal szükségleteinek megfelelő legyen és a szükséges több- lettámogatásokat a többségi iskolák keretein belül nyújtja.”

A BTM jelölést a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanuló megnevezésére használjuk. A hatályos törvény értelmében azt a tanulót soroljuk ebbe a kategóriába,

„aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartás-szabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek.” (Szkt. 7. §)

Kiemelten tehetséges tanuló: „átlag feletti általános vagy speciális képességek birtokában magas fokú kreativitással rendelkezik és felkelthető benne a feladat iránti erős motiváció, elkötelezettség” (Nkt. 4. §)

A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet fennállásának megállapítása jelenleg a gyermekvédelmi gondoskodás keretébe tartozó hatósági intézkedés. (Gyvt. 15. §)

Az iskola feladata, hogy a gyakorló helyet tájékoztassa a kiemelt figyelmet igénylő tanulókról, a velük való bánásmód, törődés követelményeiről.

A szakképzésben oktató pedagógusoknak, gyakorlatvezetőknek nagy szerepe van abban, hogy a rendszerben megjelenő különleges bánásmódot igénylő tanulókat be tudják vonni az oktatás-nevelés, szakképzés folyamatába. A befogadó pedagógiai gyakorlat kialakításában segítenek a gyógypedagógusok, iskolapszichológusok és különböző szakmai továbbképzések.

SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓK A SZAKKÉPZÉSBEN

A tanulók befogadása is sajátos feladatot jelent mind az intézmény, mind a gyakorlóhely számára. Ezen tanulók esetében első látásra többnyire akadályozottságaik, hiányosságaik fel tűnnek. Ezért lényeges, hogy észrevegyük azokat az erősségeiket és többletképességeiket, amelyek az adott állapotukkal együtt járnak. Például egy mozgásában korlátozott tanuló fejlett térérzékeléssel rendelkezhet, amely gyakorlati munkájában sikeressé teheti.

Ez a megközelítés, a pozitívumokra támaszkodás elve, megkönnyíti a tanuló számára is azt a hitet, hogy jó szakemberré válhat az adott keretek között. Természetesen a szakképzés sikere akkor dől el, amikor a fiatal kilép a munka világába.

A sajátos nevelési igényű tanulók iskolai nevelése-oktatása leghatékonyabban a szakiskolákban történik. Ez az intézmény a többi tanulóval a sajátos nevelési igénye miatt nehezebben együttthaladó tanulókat készíti fel a szakmai vizsgára valamint képesítő vizsgára.

A **szakiskolákban** az Szkt. szerinti szakmai oktatás a szakmajegyzékben meghatározott szakmák körében, a sajátos nevelési igény függvényében, a **képzési és kimeneti követelmények** vagy az ezek alapján készített **speciális kerettanterv** szerint, az Szkt. szerinti szakmai képzés pedig a programkövetelmény alapján készített **speciális kerettanterv** szerint folyhat. A szakképzésre, a szakmai vizsgára történő felkészítésre vonatkozó részletes rendelkezéseket a szakképzésről szóló törvény végrehajtási rendelete határozza meg.

A sajátos nevelési igényű tanulók középfokú iskolai nevelése, oktatása céljából a szakiskola a többi tanulóval sajátos nevelési igénye miatt együttthaladásra képtelen tanulókat készíti fel a szakmai vizsgára (Nkt. 13/A § (1)).

Az előbbieket sikerességét a hatályos szakképzési törvény 94. § (1) bekezdése így fogalmazza meg:

„A sajátos nevelési igényű tanuló, illetve képzésben részt vevő kiskorú személy részére az egészségügyi alkalmassági követelmények, a pályaalkalmassági követelmények és a fogyatékkal élő emberek egyenlő esélyű hozzáféréseinek figyelembevételével a Kormány rendeletében meghatározott **kedvezmények útján kell biztosítani a sajátos nevelési igény, illetve a fogyatékoság jellegéhez igazodó felkészítést és vizsgáztatást.**”

A szakképzésről szóló törvény végrehajtási rendelete az előbbieken említett kedvezményeket a következőképpen adja meg:

A szakképző intézmény:

- egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációs, rehabilitációs foglalkozást biztosít,
- biztosítja az egyéni adottságához, fejlettségéhez igazodó egyéni előrehaladású nevelést és oktatást, valamint tanulmányok alatti vizsga letételét,
- segítséget nyújt ahhoz, hogy kötelezettségeit teljesíteni tudja
- szakértői bizottság véleménye alapján engedélyezheti a szakmai tartalmak tanulása alóli felmentést, amely azonban nem vezethet a szakma megszerzéséhez szükséges követelmények alóli általános felmentéséhez

Az SNI tanulók képzési és kimeneti követelmények valamint speciális – azaz a sajátos nevelési jelleghez igazodó – szakképzési kerettantervek szerint tanulják szakmájukat, amelyek a fogyatékoság típusától függően kerültek kidolgozásra (enyhe értelmi, hallási, látási és mozgásszervi fogyatékoságnak megfelelően). Fontos, hogy a gyakorlati oktató ezen speciális kerettantervek gyakorlati részei szerint haladjon a felkészítés során.

E tanulók számára a gyakorlati képzőhelyen is fontos a befogadás, ami ott kezdődik, hogy a tanulók úgy érezhetik, hogy nem csak az iskolájuk, de a képzőhelyük is szívesen fogadja őket. Kiemelt szerepe van a személyes megismerkedésnek és az erre történő előzetes felkészülésnek.

A sajátos nevelési igényű vizsgázó **szakmai vizsgájának** legfontosabb elvei a szakképzési törvény valamint annak végrehajtási rendelete alapján:

- interaktív vizsgatevékenységen lehetővé kell tenni a tanulmányok során alkalmazott segédeszköz használatát vagy segédszemély igénybevételét,

az akkreditált vizsgaközpont engedélyezheti

- a vizsgázó mentesítését a vizsgatevékenység idegen nyelvi része vagy annak egy típusa, szintje alól, ha a vizsgázót a szakmai oktatás során is mentesítették az idegen nyelv értékelése és minősítése alól,
- az interaktív vizsgatevékenység szóban történő vizsgatevékenységgel vagy a vizsgatevékenység szóban történő részének interaktív vizsgatevékenységgel történő felváltását,
- az adott vizsgatevékenység az arra meghatározott időnél hosszabb idő alatt történő teljesítését azzal, hogy a projektfeladat esetén a hosszabbítás nem haladhatja meg a projektfeladatra előírt időtartam harminc százalékát, kivéve, ha a képzési és kimeneti követelmények másként rendelkeznek

Az előző felsorolás célja, hogy a gyakorlati oktató megismerje a sajátos nevelési igényű tanulók szakmai vizsgáztatásának legfontosabb elveit és az adott szakképesítés szempontjából biztosítsa a szükséges szakmai felkészítést, felkészülést.

Az SNI tanulók képzésének sikere akkor dől el, amikor a fiatal kilép a munka világába. Ez a folyamat támogatást igényelhet nem csak a tanuló részéről, de a gyakorlati oktató részére is. Az iskola és a képzőhely, valamint a leendő munkahely közötti átmenetet gyakran szakemberek (például gyógypedagógusok) segítik.

Ellenőrző kérdések

1. Minek a rövidítése a BTM?
2. Ki a sajátos nevelési igényű tanuló?

IV. A SZAKMAI GYAKORLATI KÉPZÉS FOLYAMATA

1. A SZAKMAI GYAKORLATI KÉPZÉS ELVEI ÉS FOLYAMATA

A SZAKMAI GYAKORLAT

A felsőoktatásban 2006-ban végeztek egy kutatást *Iskola melletti munkatapasztalat-szerzés: kényszer vagy lehetőség? A szakmai gyakorlat munkaerőpiaci hatásainak átfogó elemzése* címmel.²⁷ A kutatás eredményeiből néhány összefüggést kiemelve és felhasználva tárgyaljuk a szakképzés szempontjából a témát.

A **szakmai gyakorlat** olyan gyakorlásra irányuló, irányított és strukturált folyamat, tevékenység, amely keretében a tanuló az iskolai tanműhelyben vagy valós munkaerőpiacon (duális képzés) próbálja ki az iskola által átadott szakmai elméleti tudását és a tanulási folyamat keretében tapasztalja meg a szakterület sajátosságait.

A szakmai gyakorlat lényegi elemei a következők:

- **a szakmai gyakorlat alapvetően gyakorlásra, tanulásra irányul:**
 - a munkavégzés nem elsődleges cél a duális szakképzés alapján, a gyakorlóhelyen végzett tevékenység a konkrét szakmai gyakorlati ismereteinek elsajátítása
 - elsősorban az elméleti szakmai ismeretek integrálásának, alkalmazásának és szakmai műveletek, tevékenységek gyakorlásának helyszíne
 - a szakmai gyakorlaton a tanuló
 - hozott elméleti ismeretekkel,
 - a szakmai munkafogások elméleti ismeretével,
 - a folyamatokban zajló elméleti összefüggések ismeretével,
 - iskolai tanműhelyi alapozó gyakorlat esetén alapvető készségekkel, képességekkel, jártassággal bír
- **a szakmai gyakorlat egy irányított és strukturált tevékenység**
 - lefektetett követelményeknek (SZVK, KOP) megfelelően kell teljesíteni tanulónak és gyakorlati helynek egyaránt

A szakképző intézmény valójában egy **preszocializációs színtér** a duális képzés folyamatában, mivel az iskolában találkozik először a tanuló a szakmatanulás elméleti és gyakorlati kérdéseivel. Ennek fontos eleme, hogy a tanulók, mint a korábbi fejezetekben láttuk, különböző szocializációs hatások, folyamatok következményeként lényegesen eltérő mértékű teljesítménymotivációval rendelkeznek. Ez természetesen kihat az egyéni teljesítményekre.

A duális képzés folyamata jó alapja lehet egyben az iskolán kívüli preszocializációs mechanizmusnak is.

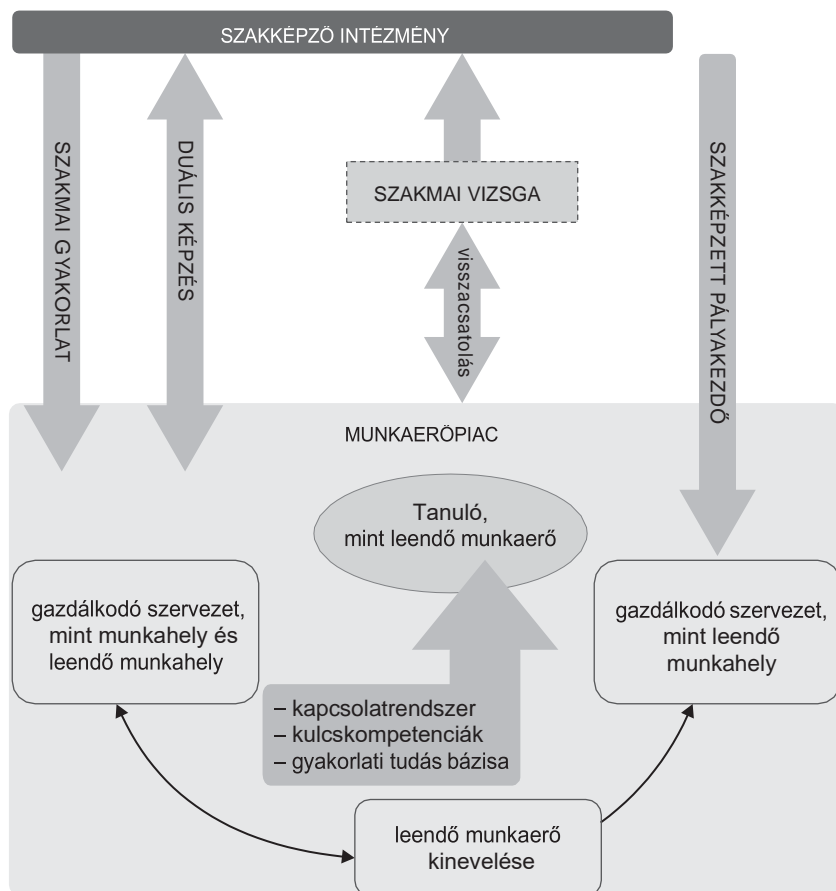
A szakmai tudás egyik alapfeltétele a munkaerőpiaci boldogulásnak. Azonban a munkahelymegtartó és elfogadó kompetenciákat, készségeket, képességeket és irányultságokat, motivációkat is csak adekvát környezetben lehet a szociális tanulás folyamatában „megtanulni”. A szakmai gyakorlatnak ezért is van kitüntetett szerepe a tanuló szakma- és foglalkozás-szocializációs folyamatában.

²⁷ Mátyási Sándor (kutatásvezető): *Iskola melletti munkatapasztalat-szervezés: kényszer vagy lehetőség? A szakmai gyakorlat munkaerőpiaci hatásainak átfogó elemzése*. OFA Közalapítvány K-2005. jelű program, Budapest, 2006.

Ezért a szakmai **gyakorlat funkciói**nak jelentős hányada az alábbiak szerint határozható meg:

- gyakorlati tudás szerzése
- kulcskompetenciák (szakmaspecifikus kompetenciák) kialakítása
- visszacsatolás szaktudásról és teljesítményről
- leendő munkatársak kezelése
- szakma- és foglalkozásszocializáció
- visszacsatolás a munkaerőpiac részéről a képzés minőségét illetően

15. ábra — A szakmai gyakorlat rendszere, funkciói az intézmény és a munkaerőpiac kapcsolatában



A GYAKORLATI KÉPZÉS ELVEI ÉS FOLYAMATA

A gyakorlat célja és feladata a tanulók felkészítése a leendő szakképesítés gyakorlati elemeinek elsajátítására, a kompetenciák kialakítása és az elméleti ismeretek gyakorlati szituációban történő aktív és passzív alkalmazása.

A szakképzés valójában egységes képzési folyamat, melyek sajátos jellegéből adódóan vannak elméleti ismereteket átadó és gyakorlati folyamatot biztosító szakaszai. A két szakasz integrációja biztosítja a szakképzésben részt vevő szakmai tudását.

A szakképzés képzési filozófiája csak az lehet, amely az **elméleti és gyakorlati képzés folyamatának egyensúlyát** és nem valamelyik elem primátusát fogadja el. **A duális képzés gyakorlata ennek az elvnek a megvalósítására törekszik.**

A sikeres szakmai gyakorlat alapja az iskola, ahol a gyakorlatra orientált elméleti oktatás valósul meg. Ehhez fontos figyelembe venni a **gyakorlatvezetés legfontosabb elveit**:

▪ **Fokozatosság elve**

- A tanuló a gyakorlati idő, a gyakorlandó, elvégzendő feladatok nehézségi foka, összetettsége, a felkészülés irányítottsága, a teljesítmény minősége, az önállóság szempontjából fokozatokon megy keresztül.
- Egy bizonyos munkastruktúrában, fázisban az elméleti tudás feltétele a munkafolyamat végzésének.
- A tanuló amilyen mértékben folyamatosan megszerzi szakmai elméleti tudását, ismereteit, olyan mértékben szélesedik és mélyül a tevékenysége, kompetenciája a munkavégzés folyamatában.

▪ **Folyamatosság elve**

- A képzés egész folyamatát hassa át a gyakorlatban való részvétel, függetlenül a gyakorlati tevékenység mélységétől és intenzitásától.

▪ **Irányítottság elve**

- a gyakorlati képzés folyamata tervszerű, szervezett, felépített, a központi kerettantervek ismerete, alkalmazása nélkülözhetetlen
- a gyakorlat során a gyakorlati oktatók, a mesterek valósítják meg a kerettantervben leírtakat, a képző intézmény helyi tantervét, szakmai programját
- az irányítottság folyamatos, de nem a tanuló önállóságának, kezdeményező készségének az elfojtását jelenti

A hatékony gyakorlati oktató tanítási stratégiái:

- nonverbális szinten törekszik először a zavaró szituációk megoldására
- a kiadott feladatok illeszkednek az SZVK követelményeivel
- módszereit a tanulókhöz, a csoporthoz igazítja
- következetes
- hiteles, kongruens
- ismeri a tanulók motiválási lehetőségeit
- a tanulók érzik, hogy a gyakorlatvezető elfogadja, támogatja őket
- a tanulói kérdésekre képes helyes választ adni
- figyelembe veszi és ismeri a tanulók egyéni sajátosságait, képességeit
- elfogadja és integrálja a gyakorlat folyamatába a tanulói kezdeményezéseket

A GYAKORLATVEZETŐ ÉS A TANULÓ A GYAKORLAT FOLYAMATÁBAN

A tanuló a gyakorlat során:

- elsajátítja a szakmai fogásokat, a szakmához tartozó probléma megoldási folyamatát és lépéseit,
- megtanulja a viselkedésmódokat, elsajátítja a foglalkozási szerepeket.

Új követelmények a gyakorlatvezetés folyamatában:

- befogadó, pozitív érzelmeket nyújtó, tápláló környezet
- a gyakorlólé hely, az iskola olyan terület legyen, ahol a tanulót önmagáért is elfogadják,

nemcsak a teljesítménye által (Az érzelmi intelligenciáról szóló II. fejezet részletesen tárgyalja a fenti kijelentéseket.)

- a tanuló egyértelműen tudja, hogy mit vár el tőle a gyakorlóhely, a gyakorlatvezető a képzés folyamatában
- ismerni kell a tanulók problémáit
 - tisztában kell lenni a tanulók motivációs szintjével és bázisával, melyek azok a területek, amelyek nagyobb teljesítményre ösztönzik őket
 - hatékony ismeretátadás és készségfejlesztés a gyakorlat folyamatában
 - pedagógiaiilag is felkészült gyakorlatvezetők kellenek
 - magas szintű módszertani felkészültség, többoldalú szemléltetés és bemutatás, ha lehetséges, IKT-eszközök bevonásával
 - tanulói projektmunkák támogatása
 - a tanulói tevékenység pozitív megerősítése

Összefoglalva az alábbiak biztosíthatják a tudást, a sikert a gyakorlat vezetésében:

szakmai, módszertani, pedagógiai felkészültség

+

empátia

+

feltétel nélküli elfogadás

+

hitelesség (kongruens viselkedés)

A pozitív kapcsolat gyakorlatvezető és tanuló között alapvető feltétele az eredményes személyiségfejlesztésnek és gyakorlati munkának.

A korábbi tanulmányaik során sokféle kudarcot megélt tanulók gyakran küzdenek értékelési és más személyiségproblémákkal, illetve olyan szociális nehézségekkel, amelyeket nem képesek egyedül megoldani. Nem ritka az önbizalomhiány, az önértékelési probléma.

A megszégyenítés, a zavarba ejtés a pedagógiai munka elutasított módszere. A tanulók jelentős részében még fellelhető a gyakorlatvezetőnek való megfelelés igénye, a tanár szimpátiájának kivívása. Ha ez sikerül, megfelelő motivációs bázist nyújt a tanulónak. Az elutasítástól való félelme visszahúzóddásra sarkallja a tanulót és nem a bizonyításra.

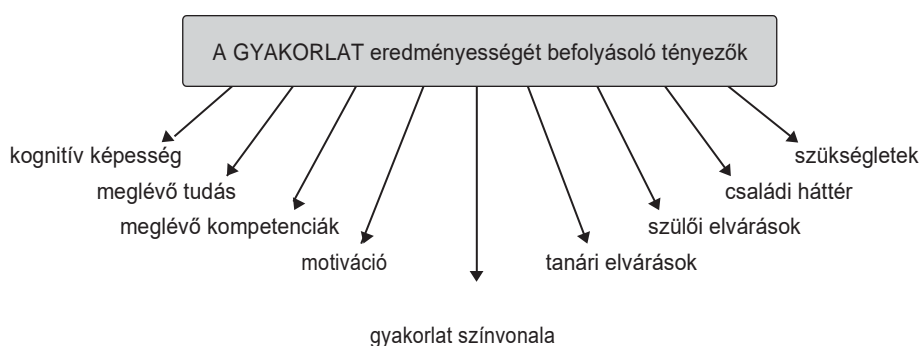
A tanuló önértékelésének és saját szakmai, gyakorlati munkája megítélésének fontos eleme, hogy a gyakorlatvezető hogyan viszonyul hozzá, elfogadja, becsüli, és értékelő viselkedése mennyire hiteles, kongruens. (A szavak és tettek egysége mennyire van összhangban, illetve a kommunikációt kísérő metakommunikatív jelzések tartalma szinkronban van-e a kimondott szóval.)²⁸

A tanuló a duális képzés keretében találkozik a leendő szakmájával, amelyet választott. Ez lesz a szakmai szereptanulás terepe. Itt szembesül először azzal, hogy szakmaválasztása helyes, illetve reális volt-e, lesz-e lehetősége az önmegvalósításra.

A folyamat résztvevőit, akik/amelyek ezt támogatni tudják, a következő illusztráció szemlélteti.

28 Vajda Zsuzsa: *MI-TI-ŐK. A társas lélektan rejtelmek szerdülők számára*. Dinasztia Kiadó, Budapest, 1993.

16. ábra — A gyakorlat eredményességét befolyásoló tényezők



A KORAI ISKOLAEELHAGYÓK KÉRDÉSE

Korai iskolaelhagyók – definíció: a fiatalok azon csoportja, akik 18–24 éves korukban nem rendelkeznek középfokú végzettséggel, és nem vesznek részt képzésben.²⁹

A korai iskolaelhagyás okai:

- szülők alacsony iskolai végzettsége
- halmozottan hátrányos helyzet
- valamilyen kisebbséghez tartozás
- szegénység
- településbeli különbségek
- alacsony intézményi (iskolai) reagálás mód – nem képes reagálni a különböző szociokulturális háttérből érkező tanulók egyéni tanulási igényeire
- rendszerszintű támogatási, szolgáltatási hiányok
- jogszabályi nem megfelelés
- jelzőrendszer alacsony szintű működése
- iskolai kudarcok
- nyelvi hátrányok, szövegértési problémák
- a folyamat és a jelenség mögött egyéni történések vannak, és ez egyéni beavatkozást is igényel

Az alacsony motiváltság mint iskolaelhagyást befolyásoló tényező:

- korábbi iskolai kudarcok eredménye és a környezeti hatások következménye is lehet az alacsony tudásvágy és aktivitás kiváltója
- nem kíváncsi, nem érdeklődő
- a kognitív (értelmi) motiváltság alacsony a közösségi hatások, a társaknak való megfeleléssel szemben
- aktív társasági élet (lásd akár szubkultúrák, kortárs csoportok hatása), a mai technikai-műszaki kommunikációs eszközök (számítógép, okostelefon, internet, facebook-csoportok stb.) jóval előrébb vannak, mint a tudásvágy, szellemi aktivitás, kompetencia igénye
- **de** az önálló megismerés igénye, ténye az infokommunikációs eszközök miatt nagyobb lehet

A szakképzés folyamatában természetesen az iskola és a család tölti be a meghatározó szerepet a felsorolt néhány probléma kezelésében. A gyakorlóhelyek feladata ezen törekvések megerősítése, illetve a jelzőszerep alkalmazása, ha észlelnek hasonló helyzeteket.

29 Stöckert-Kozák Annamária: Korai iskolaelhagyás. In: *Új köznevelés*, 70 (2014), 1–2. 17.

Ellenőrző kérdések

1. Határozza meg a szakmai gyakorlat fogalmát!
2. Mik biztosíthatják a tudást, a sikert a gyakorlat vezetésében?
3. Melyek a hatékony gyakorlati oktató tanítási stratégiái?
4. Melyek a korai iskolaelhagyás okai?

2. A GYAKORLATVEZETŐI TEVÉKENYSÉG TERVEZÉSE, A TEVÉKENYSÉGHEZ TARTOZÓ KÉPESSÉGEK

A GYAKORLATVEZETŐI TEVÉKENYSÉG TERVEZÉSE

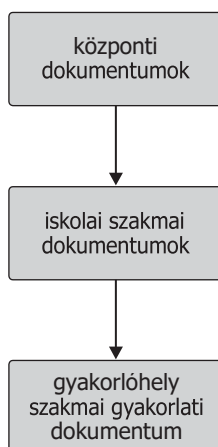
A tanuló gazdálkodó szervezetnél folyó szakmai gyakorlatának célja, hogy az adott szakképesítéshez kapcsolódó munkatevékenységeket gyakorlatban elsajátítsa és a komplex szakmai gyakorlati vizsgára felkészítse. Ennek a tevékenységnek az egyik fő szervezője, szakmai irányítója a gyakorlatot vezető személy.

A gyakorlat folyamatának megtervezésekor az alábbi dokumentumok tartalmát kell figyelembe venni:

- szakmai és vizsgakövetelmény,
- a szakképzés kerettanterve,
- az iskola helyi tanterve és annak szerves részét képező szakmai program, amelyek az intézmény pedagógiai programjának elemei,
- a gyakorlati képzés szempontsora, feladatai – ezek elkészítése az iskola és a gyakorlóhely közös feladata,
- a szakmai gyakorlat ütemezése, a tanév rendje,
- az intézmény éves munkaterve.

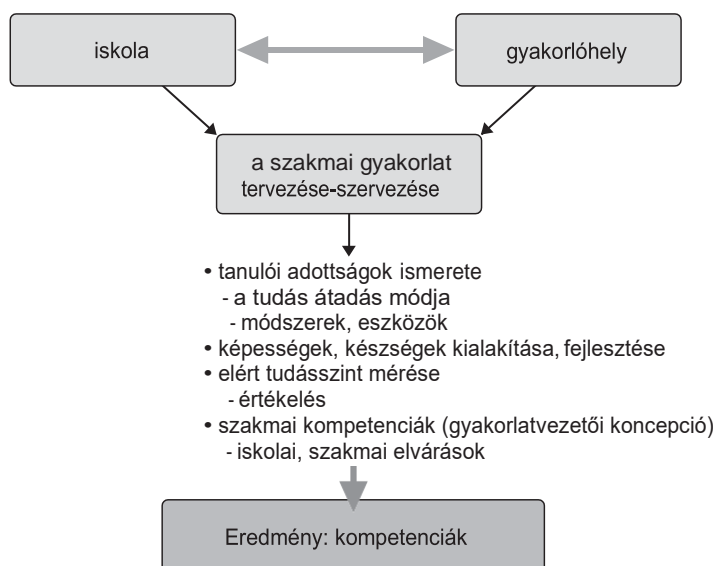
A fentieket az alábbi folyamatábra szemlélteti.

17. ábra – A szükséges dokumentumok a gyakorlati képzés tervezési folyamatában



A következő ábra bemutatja az iskola–gyakorlóhely szakmai gyakorlatával kapcsolatos legfontosabb lépéseket, feladatokat. Ezek koherens teljesítése elvezet a szakmatanulás folyamatában az adott szakképesítés kompetenciáinak kialakulásához.

18. ábra – Az iskola és a gyakorlóhely kapcsolata a szakmai gyakorlat szervezésének folyamatában



A GYAKORLATVEZETŐI TEVÉKENYSÉGHEZ TARTOZÓ KÉPESSÉGEK

Az eredményes gyakorlatvezetői tevékenység ellátásához a szakképesítésnek megfelelő magas szintű szakmai kompetencia és szakmai gyakorlati tapasztalat szükséges.

Az alábbiakban, a teljesség igénye nélkül, felsorolunk néhány fontos kompetenciát a gyakorlatvezetői tevékenység ellátásához:

- Megfelelő munkafeltételek biztosítása.
- Épít a tanulók véleményére, engedi kreativitásuk kibontakozását.
- Segíti a tanulók szakmai identitását.
- Értékeli a tanulókat.
- Figyeli a tanulók szakmai előrehaladását.
- Szóban és írásban is megfelelően kommunikál.
- Meghatározza a gyakorlat folyamatát.
- Figyelembe veszi a tanulók egyéni sajátosságait, különbségeit.
- Motiválja, támogatja a tanulók tanulási tevékenységét.
- Folyamatosan segít a tanulónak az önálló munkavégzésben.
- A gyakorlat folyamán egyéni és csoportos munkaformákat is alkalmaz.
- Munkáját képes megtervezni, de szükség esetén képes az alkotó változtatásra.

Ellenőrző kérdések

1. Mit kell figyelembe venni a gyakorlat folyamatának megtervezésekor?
2. Soroljon fel néhány fontos kompetenciát a gyakorlatvezetői tevékenység ellátásához!

3. A GYAKORLATVEZETŐ NEVELÉSI STÍLUSA, MÓDSZEREI

A GYAKORLATVEZETŐ MODELLSZEREPE, SZEMÉLYISÉGE

A szakmai gyakorlat során a gyakorlólé hely nem csak szakmai tudást közvetít. Fontos szerepet tölt be a szakmai nevelés, a szakmai szocializáció folyamatában. A folyamat eredményességében meghatározó szerepe van a **gyakorlatvezető személyiségének**.

Szakmai tudását tényként kezeljük. A továbbiakban arról szólnunk, hogy a szakmai tudás átadásában, a gyakorlólé hely mint szakmai nevelési színtér megvalósításában hogyan tud eredményesen dolgozni, nevelni.

A jó gyakorlati oktató a tanulókkal való hosszan tartó szakmai–nevelési folyamatában mindig **azonosulási minta** (modell), azonban tudnia kell „önmagát adnia”, spontán, szabad módon kell viselkednie. De nem csak a személyesség és a természetes viselkedés a fontos a jó modell szerephez, hanem a megfelelő **hitelesség** is. Ez a szavak, a tettek és az érzelmek egységét jelenti mind gondolati, mind a gyakorlati tevékenység területén.

A **tolerancia** szó türelmet, mások véleménye, meggyőződése iránti türelmességet jelent. Toleráns beállítottságú az a gyakorlati oktató, aki indok nélkül nem sürgeti a lassabban dolgozó tanulót. Számára ez az elfogadás nem azt jelenti, hogy ebből a tanulóból soha nem lesz jó szakember, hanem az adott helyzetet mint kiindulási alapot tekinti a segítséghez, a fejlesztéshez.

A gyakorlati oktatónak meg kell látnia a tanulóban azt a **pozitív tulajdonságot**, amely csak rá jellemző, és erre kell építenie a fejlesztés, a ráhatás formáját.

Törekedni kell az eltöltött időben arra, hogy a szakmai gyakorlat legyen **élmény** a tanulóknak, de a gyakorlati oktatóknak is. A tanuló kompetenciáinak folyamatos kialakítása vezet el a szakmai tudás, a szakmaszeretet kialakulásához, a szakma iránti elköteleződéshez.

A gyakorlati oktató személyiségének néhány további fontos jellemzője:

- a megfelelő szintű pedagógiai, pszichológiai és módszertani ismeret
- a kreativitás
- az empátikus képesség
- a személyes vonzerő
- a tisztelet a tanuló iránt, érezzen érte felelősséget
- legyen humorérzéke
- legyen tekintélye, amelynek alapja a magas szintű szakmai tudás és határozott jellem

A gyakorlati oktató és tanuló kapcsolata igazán a szakmai gyakorlólé helyen és a különböző szintű szakmai feladatokban, azok megvalósításában bontakozik ki. A tanuló megértésében fontos, hogy az adott szituációban és feladatmegoldásban a gyakorlatvezető hogyan reagál a konkrét helyzetre. Emellett legalább olyan fontos az is, hogy a gyakorlati oktató törekszik-e pozitív viszony kialakítására. Ugyanis egy ilyen tartalmú kapcsolat motiválja a tanulót, és további feladatmegoldási és viselkedésbeli teljesítményekre is ösztönöz.

A „PYGMALION-EFFEKTUS”

Kutatók (Rosenthal és Jacobson, 1968) különböző iskolákban és osztályokban vizsgálták a tanulók tanulmányi előmenetelét. A kísérlet során kiderült, hogy azokban az osztályokban fejlődtek jelentősebb mértékben a tanulók az év során, akikről a pedagógusok azt az információt kapták, hogy magasabb IQ-értékkel rendelkeznek, mint a többiek, függetlenül attól, hogy milyenek voltak a valódi IQ-értékeik.

Ez azt igazolta, hogy a tanulási-nevelési, illetve szocializációs folyamatban a pedagógusok attitűdjének jelentős szerepe van. Azok a tanulók teljesítenek jobban, akikről eleve jobb telje-

sítményt várnak el (tehát „pozitív Pygmalion-effektus” érvényesül). Azoknak a teljesítménye pedig rosszabb, akiknél az előzetes információk alapján is minimális, illetve alacsonyabb a pedagógusok elvárása, követelménye (tehát a „negatív Pygmalion-effektus” érvényesül.)³⁰

Ahogy a pedagógus, úgy a gyakorlati oktató munkájában is nagyon fontos tényező a dicséret, az elismerés, a biztatás. Ezek mind a tanuló pozitív attitűdjét erősítik az adott tevékenységhez. Röviden tekintsük át Kopácsi Gelberger Judith: *Viselkedési problémák kezelése* című tanulmánya alapján³¹ a biztatás mint nevelési módszer legfontosabb jellemzőit:

- a biztatás a próbálkozás elismerése,
- segíti felmérni és megítélni a tanuló saját szerepét,
- a biztatás az elvégzett munka erősségére koncentrálni, fejleszti a tanuló önbizalmát,
- helyeslést fejez ki a tanuló irányában.

Azt tényként foghatjuk fel, hogy **minden tanulónak van valamilyen erős pontja**. A gyakorlat során az oktátónak ezt kell megtalálnia. De ezt akkor tudja megtenni, ha a tanuló felfedheti erősségét, az oktató pedig továbbfejleszti pozitív hozzáállását.

Ennek a munkának az alapja a kölcsönös bizalom, az erre épített kapcsolatteremtés. Ez csak akkor történik meg, ha a tanuló elhiszi, hogy megértettük őt és érzelmeit. A **biztatás érzete** azt is jelenti a tanulónak, hogy bizalommal vagyunk iránta.

Több kutatás igazolta már, hogy a tanár, a gyakorlati oktató attitűdje a tanuló iránt az értékelés torzulásához vezet. Ilyen, az **objektív értékelést torzító tényezők** lehetnek például a következők:

- a tanuló iránti rokonszenv vagy ellenszenv
- a tanár, az oktató személyiségéből adódó szubjektivitás, egyes tanárok szeretik a talpraesett, szókimondó tanulókat, mások ugyanezt a tanulót szemtelennek tartják
- a tanuló határozott fellépése pozitívan befolyásolja az értékelést, szemben a félénk, reszkető tanulóval
- károsan befolyásolja az objektív értékelést a „háló-effektus”, amikor egyetlen benyomás alapján vonunk le többnyire téves következtetést az egész emberre, alapja elsősorban a külső jegyek alapján történő megítélés
- a sztereotipizálás a tanulóra vonatkozó többé-kevésbé megváltoztathatatlan ítélet (pl. az első feladat elvégzése utáni „beskatulyázás”)

A **nevelési helyzetek, oktatási-gyakorlati szituációk**, problémák esetében többféle megoldást használhatunk. A következőkben ötféle tipikus nevelői megoldási mód jellemzőit soroljuk fel egy kutatás alapján. A reakció módok a gyakorlati képzés folyamatában is megfelelőek lehetnek.

Agresszív megoldás:

- gyakori a gyanúsítgatás, a rágalmozás, a megalázó büntetés, a metakommunikációs megfélemlítés: „Ha még egyszer elrontod a feladatot, egy hétig Te takarítod ki a műhelyt!”
- gyakran védtelen a tanuló, de kénytelen elviselni a felnőttek hatalmaskodását: „Holnaptól minden reggel hozzá a szemközti boltból nekem...”

Korlátozó pedagógiai megoldás:

- az oktató túlzottan beavatkozik a folyamatba, szinte minden mozzanatot kritizál
- utasítás, felszólítás, parancs, büntetés, tiltás a leggyakoribb módszer

³⁰ Kozma Kozma Béla: *Pedagógia I. A pedagógia alapjai*. Comenius Bt., Pécs, 2001. 38.

³¹ Kopácsi Gelberger Judith: *Viselkedési problémák kezelése*. Iskolafejlesztés Alapítvány – Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai és Közművelődési Intézet, Miskolc, 1994.

Együttműködő megoldás:

- jellemzője az érdeklődés, a megértés, a segítség: „Látom egészen szépen haladsz...”
- pozitív érzellemmel viszonyul a tanulóhoz: „Megdicsérlek, jól felkészültél...”
- figyel a tanuló szükségleteire, fejlettségére

Pedagógiai tehetetlenség:

- felkészületlen, passzív oktató, nevelő: „Még van 10 percedek, hogy befejezzétek a feladatot, pakoljatok és mehettek haza.”

Érzelem nélküli megoldás:

- hidegen, mereven korlátozza a tanuló tevékenységét: „Megint ügyetlen voltál, elrontottad, így semmi nem lesz belőled.”

Természetesen az egyes nevelési-vezetési stílusok, megoldásmódok ennyire jól körülhatárolóan nem jelennek meg. Egy-egy stílus dominanciája lesz meghatározó a nevelési-oktatási folyamatban, mely különböző helyzetekben, szituációkban majd konkrétan megvalósul, kiégyesül.

ALAPVETŐ NEVELÉSI MÓDSZEREK

Maga az elnevezés nemzetközi fogalom: *metódus*. A görög *meta* + *hodosz* szavak összetételéből származik. Jelentése: 'valami felé vezető út'. Így a fogalom értelmezése minden tervszerű eljárásra vonatkozhat.

A nevelési módszerek a nevelési folyamat nagyon fontos elemei, tényezői. Helyes használatuk segíti a nevelési célban megfogalmazott célkitűzések elérését, a nevelés hatékonyságának növelését.

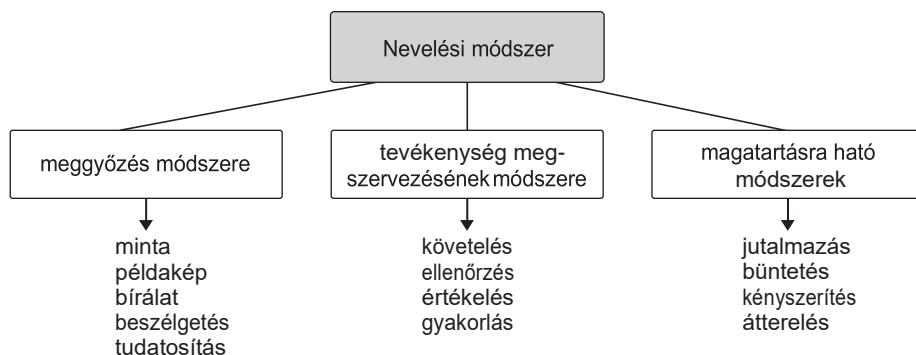
A **nevelési módszer** a kitűzött nevelési cél elérése érdekében alkalmazott eljárás. **Célja**, hogy a tanulókat pozitív tevékenységre készítssük, a negatív hatásokat pedig kiküszöböljük.

Az alkalmazott módszereket az alábbi tényezők határozzák meg:

- a nevelési, fejlesztési cél,
- a nevelési feladat,
- a tanulók életkora, értelmi fejlettsége, meglévő kompetenciái,
- a gyakorlati oktató személyisége, pedagógiai kultúráltsága, vezetési stílusa,
- a konkrét pedagógiai szituáció és annak tartalma.

A módszerek alkalmazásának meghatározó **törvénye**: a módszerek, eljárások kombinációja. A nevelési módszerek egy **csoportosítási lehetősége** a következő:

19. ábra – A nevelési módszerek típusai



A **meggyőzés módszereinél** a nevelés fő tényezője a szó, a szóbeli ráhatás, a tudatosítás. Mások tudatának és magatartásának értelmi és érzelmi úton történő befolyásolása.

A **tevékenység megszervezése módszereinek** leggyakoribb formája a **követelés**. Jelentősége, hogy hozzászoktathatja a tanulót az önuralomhoz és a fegyelemhez. A követelés nevelőértékét erősíti, ha:

- nyílt, világos, egyértelmű, félreérthetetlen,
- reális, teljesíthető,
- figyelembe veszi a tanuló életkorát, fejlettségi szintjét,
- teljesítése erőfeszítést igényel.

Az **ellenőrzés és értékeléssel** szemben támasztott követelmények:

- objektív legyen,
- rendszeres és folyamatos legyen,
- minél több tevékenységre terjedjen ki,
- nevelő jellegű és ne ítélkező legyen.

A **gyakorlás** a sokszor ismétlődő cselekvés folyamata. Célja az életkornak megfelelő jártasság, készség, továbbá adekvát kompetencia kialakítása.

A **magatartásra ható módszerek** két nagyobb csoportja különíthető el. Az ösztönző módszerek az elismerés utáni vágy, a megerősítés, a serkentés igényét erősítik meg a tanulóknál. Legfontosabb eleme a jutalmazás, amely módszer rendeltetése, hogy ösztönözze és meggyorsítsa a fejlődést, a pozitív viselkedést és magatartást pedig megerősítse. Fontos, hogy kötelességből elvégzendő feladatot ne jutalmazzunk.

A **kényszerítő módszerek** a magatartásra ható tényezők erősebb változatai. Alkalmazásukra akkor van szükség, ha a tanuló akaratereje gyenge és a követelményekkel szemben rendszeresen szemben áll.

A **büntetés** kisegítő nevelési módszer. Célja gátló hatás kiváltása. Mindig egyénre és adott szituációra szabott. Nem okozhat fizikai és morális szenvedést. Arányos kell legyen a tilalom-szegés mértékével, és a tanulónak ismernie kell a büntetés okát.

Ellenőrző kérdések

1. Definiálja a tolerancia kifejezést!
2. Határozza meg a nevelési módszer fogalmát!

V. KOMMUNIKÁCIÓS ALAPISMERETEK

1. AZ ÉRZELMILEG INTELLIGENS KOMMUNIKÁCIÓ

A konfliktuskezelés során, de általában az „érzelmileg intelligens” viselkedés kialakítása során észrevehetjük, hogy a kapcsolatok sikerének egyik alapja a jó kommunikáció. Jó kommunikáció alatt nem a versenyben „sikeres” kommunikációt értjük, hanem azt, ahol a kommunikáló fél képes kifejezni a saját gondolatait és érzéseit anélkül, hogy ezzel a másik felet megbántaná. Más helyzetben pedig képes arra, hogy valódi odafordulással meghallgassa a másik embert.

Fontos megértenünk két fogalmat, az egyik az **érdek**, a másik a **pozíció**. Az érdek az egyik (és másik) fél saját igénye, érdeke a helyzettel kapcsolatosan, míg a pozíció valójában az adott fél megoldási elképzelése. Bár ez nagyon egyértelműnek és tisztának tűnik, mégis sokszor belecúsunk abba a hibába, hogy a kettőt összekeverjük.

Sokszor érezzük úgy, hogy beszélgetéseink, különösen a problémáinkról, úgy néznek ki, hogy mindenki a maga igazát (most már tudjuk: a maga pozícióját) ismétli, és a konfliktus nagyobb lesz, mint ami előtte volt. A pozíciók mögötti érdekek, érzések hatékony kifejezése a másik megbántása nélkül az ún. **„asszertív” kommunikáció** (szemben az erőszakos, agresszív kommunikációval). A hatékonyság másik része, hogy nyitottak legyünk a másik fél érzéseire, érdekeire, gondolataira is.

A KOMMUNIKÁCIÓ SZEREPLŐI A SZAKMAI GYAKORLATVÉGZÉSEN

A gyakorlati oktatás során megjelenő kommunikációs szereplők: a diák, a szülő, az iskola és a gyakorlati oktató. Bár elvileg a szereplőknek közös a célja: a diák sajátítsa el az adott szakma fogásait, és képes legyen a szakterületén önálló munkavégzésre, ez az adott kommunikációs helyzetekben nem egyértelműen jelenik meg így. Nézzük meg, hogy milyen érdekek és milyen pozíciók jelenhetnek meg az egyes szereplőknél (a teljesség igénye nélkül)!

20. ábra – Érdekek és pozíciók a gyakorlati oktatás folyamatában

Szereplő	Érdek	Pozíció
Diák	<i>Pihenésre van szüksége</i>	<i>Később kezdődjön a munkaidő</i>
	<i>A barátaival szeretne lenni</i>	<i>Maradjon el az alkalom, ne legyen nyári gyakorlat stb.</i>
	<i>Kapcsolatban szeretne maradni a barátaival</i>	<i>Csetelhessen a gyakorlat közben is</i>
Szülő	<i>Ne legyen konfliktusban a gyerekével</i>	<i>Mindent ráhagy</i>
	<i>Érdektelen a gyerek továbbtanulásával kapcsolatosan</i>	<i>A diákra bízva az összes ügyintézés</i>
	<i>Nincs ideje</i>	<i>Nem vesz részt a megbeszéléseken</i>

Szereplő	Érdek	Pozíció
	<i>Aggódik a gyerekéért</i>	<i>Gyakran hívja fel a tanárt és a gyakorlati oktatót</i>
Iskola	<i>Minden tanulónak legyen gyakorlati helye</i>	<i>Akár több tanulót is küldd, mint amennyivel jól megy a gyakorlat</i>
	<i>Legyen rendben az adminisztráció</i>	<i>Újabb és újabb adminisztrációs feladatokat küld</i>
Gyakorlati oktató	<i>Jól lehessen haladni a fiatalokkal</i>	<i>Legyenek motiváltak, aktívak</i>
	<i>Mindenre jusson idő</i>	<i>Legyen több idő, senki ne késsen</i>

Fontos látni, hogy néha automatikusan adódik az érdekből a pozíció, máskor kevésbé. Általában igaz az, hogy ha a másik fél számára kifejezzük azt, hogy látjuk, mi az érdeke, és tiszteltben tartjuk azt az igényét, már félig sikeres a kommunikáció, akkor is, ha nem fogadjuk el a másik megoldását. Aki érzi, hogy megértik, nyitottabbá válik a megoldáskeresésben is.

A HATÉKONY KOMMUNIKÁCIÓ MÓDSZERTANA GORDON SZERINT

Thomas Gordon a már említett Carl R. Rogers pszichológus tanítványa volt. Az ő elveit ültette át gyakorlatba a módszertana kidolgozásával. Gordonnak több könyve jelent meg a hatékony szülői, tanári, vezetői kommunikációról, amelyek az elmúlt 30 évben több kiadást is megértek magyarul.³² A címekből is láthatjuk, hogy Gordon módszere a segítő kommunikáció módszere, vagyis akkor különösen hasznos, ha mi vagyunk olyan helyzetekben, amikor a másikat át kell segíteni valamilyen problémán.

Gordon módszerének alap megközelítése: figyeljünk a saját és mások érzéseire, és próbáljunk meg nyitott kommunikációt fenntartani. Ehhez ő két nagyobb stratégiát ajánl fel: a kommunikációs gátak elkerülését és az értő figyelem alkalmazását (amelyet angolból tükröfordítással gyakran *aktív hallgatásnak* is fordítanak). Amennyiben így kommunikálunk, segítjük a másikat abban, hogy megfogalmazza a problémáját, az érzéseit, és remélhetőleg képes legyen előrébb is lépni ebben a helyzetben.

Mik a kommunikációs gátak? A következő lista tartalmazza a legfontosabb, a hatékony kommunikációt akadályozó stratégiákat. A felsoroltak mindegyikének helye van a kommunikációban, mégis egy-egy konfliktushelyzetben való alkalmazásuk inkább hátráltatja, mint elősegítené az adott helyzet megoldását:

- **Parancsolás, utasítás, irányítás:** amikor ezeket a kommunikációs stratégiákat alkalmazzuk, akkor az erőviszonyok mentén kommunikálunk. Van, amikor ezeknek van létjogosultsága (pl. egy csata közepén vagy a műtőben), de amikor két ember közötti feszültségeket szeretnénk kezelni, nem működnek, sőt kifejezetten akadályozzák a kommunikációt. Ha az oktató így szól a serdülő tanulóhoz: „János, azonnal hagyd abba a telefonozást és végezd el a feladatot!”, János jobb esetben feláll és morogván teljesíti tanára parancsát, vagy esetleg nyeglén visszaszól.
- **Figyelmeztetés, fenyegetés:** általában nem erősíti a kapcsolatot, ha fenyegetni kezd-

³² Legfrissebben megjelent: *P.E.T. – A gyerekevelés aranykönyve*. Gordon Kiadó Magyarország, Budapest, 2017; *V.E.T. – Vezetők könyve – a fejlett világ sikeres vezetési gyakorlata*. Gordon Kiadó Magyarország, Budapest, 2015. Régebben megjelent: *T.E.T. – A tanári hatékonyság fejlesztése*. Gondolat Kiadó, Budapest, 1991.

jük a másikat. Ha például szakmai gyakorlat helyszínén rossz jeggyel vagy munkahelyi kirúgással fenyegetünk valakit, akkor lehet, hogy változtat egy adott viselkedésen, de a kettőnk viszonyára ez nagyon negatívan fog hatni.

- **Prédikálás, megleckéztetés:** „Én megmondtam, hogy...”, „Ezzel a hozzáállással nem viszed semmire!” – ezek a fordulatok lekezelőek és megalázóak tudnak lenni. Ezért a másik félben inkább ellenállást és dühöt váltanak ki, nem pedig a közlendők megértését.
- **Tanácsok, javaslatok vagy megoldások ajánlása:** akármilyen hihetetlen, egy konfliktusos helyzetben a tanácsok nem segítenek, főleg mert azt sugallják, hogy mi kompetensebbek vagyunk beszédpartnerünk problémájának megoldásában, mint saját maga. Még ha így is van, nem tud olyan megoldást alkalmazni, amely nem az övé. Ráadásul egy érzelmileg megakadt helyzetben ezeket a megoldási javaslatokat a másik fél rögtön általában el is veti. Ezért alakulhatnak ki olyan, sehova sem vezető helyzetek, mint amikor az egyik fél megoldásokat javasolgat („próbáltad már ezt...”), amire a másik fél csak kifogásokat sorol („ez úgysem működne, mert...”).
- **Saját történetek:** az egyik leggyakoribb hiba, amibe beleesünk ilyen beszélgetések során, hogy átvesszük a beszélgetés fonalát. „Erről az jut eszembe, amikor...”, „Velem is pont ez történt...” – ilyenkor mi kezdünk beszélni, és a másik azt érezheti (többnyire érzi is), hogy nem figyelünk rá.
- **Tanítás, logikus érvelés:** az sem segít a másiknak, ha logikusan érvelni kezdünk egy olyan helyzetben, amelyben ő érzelmileg meg van akadva. Például ha valaki sír, mert elhagyták, hiába mondjuk, hogy „nem is figyelt rád, jobban jártál, hogy elment”. Ez akadályozza a helyzet feloldását, nem pedig segíti.
- **Biztatás:** előző példánknál maradván, ha azt mondjuk, „Fel a fejjel!”, azzal sem segítünk, sőt a másik úgy érezheti, hogy azt mondjuk, nem érezhet úgy, ahogy érez.
- **Bírálat, kritizálás, helytelenítés:** „Te is hibás voltál ebben a helyzetben...” – ettől beszédpartnerünk egyrészt védekezésre vált, másrészt úgy érzi, hogy nem értjük meg őt, és általában csökken az irántunk való bizalma.
- **Visszavonulás, kizökkentés, gúnyolódás, humorizálás, a figyelem elterelése:** nagyon sokszor alkalmazzuk, akár tudattalanul is ezeket az eszközöket, például témaváltással vagy viccekkel eltereljük a szót, karikírozuk a problémát. Többnyire azért, mert nehéz mit kezdenünk a másik érzéseivel az adott helyzetben. Az üzenete az, hogy „ne érezd, amit érzel”, és nagyon ritkán érünk el vele eredményt.
- **Címkézés** vagy minősítés: Ne címkézzük beszédpartnerünket és azt sem, akiről beszél, se pozitívan, se negatívan. Ez a stratégia is elutasításához vezethet. Beszédpartnerünk úgy érezheti, hogy nem értjük meg őt. Ugyanakkor ellenállást és dühöt is kiválthat a másikban.

A kommunikációs gátak akadályozzák a kommunikációt – így NE kommunikáljunk. De akkor hogyan tegyük? Az értő figyelem/aktív hallgatás segítségével. Az **értő figyelem** esetén a hallgató (segítő) nemcsak a szavakra, hanem az érzésekre is figyel, és megpróbálja a másik ember helyébe képzelni magát. Az értő figyelem nyílt kommunikációs helyzetet teremt, és fokozza a két fél közötti bizalmat, hiszen a másik fél érzi azt, hogy odafigyelnek rá, megértik, amit érez és gondol a problémáról. Többnyire egy idő után a beszélő meg is nyugszik, és képessé válik arra, hogy saját maga keressen megoldást (vagy a hallgatóval közösen).

Az értő figyelem³³ alapja a hiteles testbeszéd, tehát a testünkkel is jelezni kell a figyelmet.

33 Az értő figyelemről és a kommunikációs gátokról többet tanulhatunk még: F. Várkonyi Zsuzsa: *Tanulom magam*. Háttér Kiadó Kft., Budapest, 2016.

Forduljunk a másik felé, nézzünk a szemébe, nyugodtan bólogassunk, mosolyogjunk (amikor ez oda illő), legyen leeresztve a vállunk, lazán ülünk. Ezt egészítik ki a minimális szóbeli reakciók, például ha azt mondjuk néha, hogy „aha”. Ezek a reakciók nem akadályozzák meg a beszélőt, viszont jelzik számára, hogy követjük, figyeljük. Van, amikor ez (amit **passzív hallgatásnak** nevezünk) elegendő is, néha azonban további eszközökkel kell, vagy érdemes előrelendíteni a beszélgetést.

Az értő figyelem ezen (szóbeli) eszközei:

- **Tükrözés:** ez a legfontosabb eszköz. Megpróbáljuk megfogalmazni, hogy a másik mit érez az adott helyzetben: „Szomorúnak látlak...”. „Úgy érezheted, elhagytak a barátaid...”. „Megalázó számodra, hogy a másikat léptették elő...”. Ne aggódjunk attól, hogy esetleg rosszul látjuk, mi a másik érzése, ha így van, úgysí kijavít – és közben elkezd beszélni a problémáról: „Nem megalázó, hanem igazságtalannak érzem, mert...”. A tükrözést lehet az egész beszélgetés nyitásakor alkalmazni: „Nagyon szomorúnak látlak. Mi történt?”, de a beszélgetés folyamán is bármikor alkalmazhatjuk: „Azt mondd, kibabráltak veled. Neked ez megalázó lehetett”.
- **Nyílt kérdések/feltárás:** a céljuk, hogy többet tudjunk meg a helyzetről. „Mikor történt ez? Kik voltak jelen? Mit éreztél ezzel kapcsolatban?” Fontos, hogy kerüljük a zárt kérdéseket, amelyekre a válasz igen vagy nem, mert azok sokszor inkább leállítják a kommunikációt. Nehezebb valamiről többet beszélni, ha éppen lezárjuk a kérdést: „Végül te hoztad el a könyvet?” – erre a válasz egy szóban megfogalmazható, és nem tudunk meg az ezzel kapcsolatos érzésekről semmit. Fontos még, hogy ha lehet, kerüljük a „Miért?” kérdést is: számon kérő hangsúlya, értelmezése lehet beszédpartnerünk számára, amely szintén kommunikációs gát. Ehelyett egy tükrözést használhatunk. Például elkerülendő a „Miért nem találkoztál vele?” kérdést, mondhatjuk, hogy „Nem akartál vele találkozni, mert dühös voltál rá...” – erre reakcióként elmondja a beszélő a saját indokait.
- **Tisztázás és újrafogalmazás:** ilyenkor elismételjük a saját szavainkkal, amit a másik fél mondott. „Azt mondd, hogy te sokkal többet dolgoztál, mint ő, mégis őt léptették elő.” Ennek a célja, hogy lássuk, hogy jól értjük-e, amit a másik mond. Lehet, hogy nem, és ő például erre úgy reagál: „Nem többet dolgoztam, hanem amit csináltam, jobban sikerült.” – de ezzel is többet tudtunk meg a helyzetről, és előre haladt a beszélgetés.
- **Énfeltárás:** a saját ezzel kapcsolatos érzésünk (ha van) megfogalmazása, különösen, ha a kettőnk közötti problémáról van szó. Fontos, hogy ne keverjük össze a saját történetekkel (amelyekről a kommunikációs gátaknál szó volt).
- **Összefoglalás:** ha például többször találkozzunk, nagyon jól jön, ha összefoglaljuk az előző alkalommal elhangzottakat. Azonban egy beszélgetésen belül is jól jöhet összefoglalni az elhangzottakat egyrészt éppen tisztázásként (előző eszköz), másrészt a beszélgetés végén a feladatok tudatosításaként. „Akkor abban maradtunk, hogy megkeresed jövő héten, és leültök vele.”
- **Informálás:** előfordulhat, hogy a konkrét információk segíthetnek a helyzeten, ekkor ezeket kell megadni. Például: „Zavarodottnak látlak. Valami baj van?” (Tükrözés és nyílt kérdés). „Nem tudom, hol vannak a többiek”. „A következő gyakorlaton átmegyünk a szomszéd üzembe” (informálás).

Ellenőrző kérdések

1. Mi az érdek és mi a pozíció?
2. Melyek a kommunikációs gátak?
3. Melyek az értő figyelem eszközei?

2. A KONFLIKTUSOK ÉS KEZELÉSÜK

A kommunikáció egyik legfontosabb területe a konfliktusok kezelése. Az érzelmi intelligencia egy magas foka a konfliktusok kezelésének képessége. Ám ahhoz, hogy átlássuk, miért is van szükség a konfliktusok tudatos kezelésére, először is fontos, hogy definiáljuk, mit is értünk konfliktus alatt. A **konfliktus** két vagy több személy, vagy csoport között kialakult heves érzelmeket és ütközést kiváltó tisztázatlan helyzet, amely egy vagy több kérdés, probléma, érdek mentén alakul ki.

A konfliktusok kezelése egy nagyon fontos területe az életünknek, amelyet nap mint nap üzünk, hisz mindennap kerülhetünk olyan helyzetbe, amikor félreértések alakulnak ki, érdekek ütköznek, problémák merülnek fel, és ezek érzelmeket és konfliktust váltanak ki.

A konfliktus nem feltétlenül agresszióban vagy agresszív, hangos megnyilvánulásokban jelennek meg. Sőt sokszor egyáltalán nem derül ki, kimondatlan marad, és esetleg a konfliktus egyik résztvevője nem is észleli. Ilyen esetek lehetnek például, amikor az iskolában a tanár lenézően viselkedik a diákkal, akit ez sért. Ám nem mondja ki, félve a várható következményektől, a tanárban pedig esetleg fel sem merül, hogy a másikat megsértette. Az élet egyéb területeiről is hozhatunk számtalan példát, amikor a konfliktus csírája kialakul, de ezt az egyik fél nem észleli, vagy csak azt veszi észre, hogy valami nincs rendben. Ilyenkor a feszültség fokozódik, a méreg gyűlik, esetleg egy újabb sérelem is kiegészíti, és végül a konfliktus kirobban, esetleg olyan indulattal, hogy a megoldás lehetetlenné válik. Pedig ha időben beavatkozunk ebbe a folyamatba, sokkal egyszerűbb módon megoldható a helyzet. Különösen, ha esetleg csupán egy félreértésen, egy félretájékoztatáson alapul. A kirobbanó érzelmek a másik félben is kirobbanó érzelmeket váltanak ki, és ekkor már a racionális alapon történő tisztázásnak esélye sincs.

A sérelmek jelentősen és hosszútávon megterhelhetik viszonyainkat. Ezért érdemes konfliktusaink kezelésére időt és energiát fordítanunk, hisz ez hosszútávon mind érzelmileg, mind időmegtakarítás szempontjából hasznos. Érzelmileg azért, mert a konfliktus fájdalmas mindkét fél számára, attól függetlenül, hogy melyik érvényesíti inkább az érdekeit, melyiknek van igaza stb. Idő szempontjából azért, mert a konfliktus a legenyhébb esetben is lefoglalja érzelmeinket, gondolatainkat, súlyosabb esetben pedig akár konkrét feladatokat is szül: mások bevonása, veszekedések, írásbeli üzenetek.

A konfliktusokkal mindig is bántunk valahogy, ezt hívhatjuk konfliktuskezelésnek is, azonban ez inkább egy belső rutin működés, amely nem feltétlenül a konfliktus megoldásához, mint inkább a konfliktus magunkban történő feldolgozásához szükséges.

A definíciónk szerint a **konfliktuskezelés** a konfliktusok megoldásának az a módja, mely során a különböző kommunikációs eszközök tudatos alkalmazásával csökkentjük az érintettekben felgyűlt érzelmi töltést, és kialakítunk egy minden fél számára megfelelő megoldást.

A KONFLIKTUSOKRA TÖRTÉNŐ TESTI REAKCIÓK

A fejlettebb érzelmi intelligencia különösen jól jön konfliktus- és veszélyhelyzetekben. Ez a kettő helyzet biológiai szempontból ugyanaz, hiszen a konfliktus is veszélyhelyzet. Ilyenkor ugyanis könnyebben veszi át az érzelmi agyunk az irányítást, hiszen támadás alatt érezzük magunkat. Különböző módokon reagálhatunk konfliktusokra: van, aki teljesen lefagy egy konfliktushelyzet mentén, van, aki menekülőre fogja, van, aki harci üzemmódba kapcsol, és persze van, aki megadja magát. Mindegyik reakciónak megtaláljuk a gyökereit az állatvilágban, hiszen mindegyik adaptív (megfelelő) reakció lehet adott konfliktushelyzetben.

- **Lefagyás:** Találkozhattunk olyan állatokkal, amelyek ragadozójuk jelenlétében úgy tesznek, mintha elpusztultak volna: akár bogarakkal, pókokkal, de a nagyobb testű állatok

között így tesz esetenként például a kecske is, sőt meglepő módon a gyöngybagoly is. Anyúl megmerevedik, ha egy ragadozó madarat észlel az égen, ami hasonló reakció. Ezek az állatok több dologra „játszhatnak”: egyrészt, hogy így nem veszi észre őket a ragadozó (pl. a magasan repülő ragadozó madarak a tájat figyelve elsősorban a mozgást veszik észre), vagy éppen a ragadozó számára így nem lesznek vonzó és étvágygerjesztő jelenségek. De az embereknél is találkozhatunk ilyen reakcióval a legkülönbözőbb helyzetekben.

Esetpéldák:

- Júliát a szakoktatója megpróbálja kikérdezni anyagismeretből. Nagyon megijed, és hirtelen mozdulni sem bír, és persze gondolkodni sem.
- Károlyt megtámadják az utcán. Ijedtében mozdulni sem bír.
- Gyöngyvér látja, hogy a gyereke megvágja a kezét, és erősen vérezni kezd. Teljesen lefagy, sem cselekedni, sem gondolkodni nem tud.

- **Menekülés:** A legtöbb állat menekül, amikor a ragadozó megjelenik. Az elsősorban megdermedést választó állatok második lépése ez. A természetfilmek egyik kedvenc jelenete, amikor azt mutatják, ahogy a ragadozó becserkészi a prédát: a gepárd levadássza az antilopot, a kígyó a rágsálót. A menekülés az emberek esetében azonban nem csupán az ellenséges személy vagy veszély elől történő menekülést jelenti: a halogatásban és a konfliktuskerülésben is egyfajta menekülés valósul meg.

Esetpéldák:

- Márk régóta halogatja a feladatait, pár már a körmére is égett. Inkább betegszabadságot jelent, és nem megy be a munkahelyére. Ez persze a problémát nem oldja meg.
- Gabriella sokat hiányzott már az gyakorlóléhről, így nem lehet értékelni, és a szakoktatók is dühösek rá. Ezért inkább ma sem megy be, mert fél.
- Attila éjszaka egy hangos, részeg társaság mellett megy el az utcán. Gyorsabbra fogja a lépteit, hogy hamarabb eltűnhessen a környékről.

- **Harc:** Adekvát reakció lehet a harc is. Sokszor ez maga a harmadik fázis. Ha a gazellát utoléri a gepárd, harcolni kezd az életéért. Az oroszlán hímek harcolnak a csapat vezetéséért, mint ahogy a gorillák is. Az emberek is sokszor bocsátkoznak harcba egy-egy konfliktus során.

Esetpéldák:

- Ernő autójának nekimennek parkoláskor. Dühös lesz, és hangosan rákiabál a másik autó sofőrjére.
- Kirát kihívja a főnöke az irodájából, hogy számon kérje valamiért. Kira szemtelenül odaszól: Mi van, nem tetszik valami?
- Adriennt elkezdik tapogatni a buszon. Odacsap az illető kezére.

- **Megadás:** Vagy kényszerből, vagy belátásból sokszor bekövetkezik a megadás. Persze sok esetben a megadás már az állat halálát jelzi és jelenti, ilyenkor nem mondhatni, hogy adaptív, ám van, amikor ez a túlélési esélyt növeli az állatoknál: például ha a gyengébb farkas megadja magát az erősebbnek (a torkát mutatja felé), akkor a domináns farkas nem öli meg. Így mindkét farkas megmarad a csapat számára (és így növeli a csapat túlélési esélyét), tehát a kapcsolat megőrződik. A konfliktushelyzetekben az embereknél is az egyik legegyszerűbb reakció a megadás.

Esetpéldák:

- Zsuzsának egy olyan feladatot ad a főnöke a munkahelyén, ami szerint nem az ő munkakörébe tartozik. Háborogva, de elvégzi a feladatot.
- Gergőt kiválasztják arra, hogy szakmai versenyre menjen. Nem szeret versenyezni, a verseny ráadásul ütközik a délutáni edzésével, de nyel egyet, és bevállalja.
- József pár perccel a kifizetett parkolási idő után érkezik az autójához, amin már ott találja a büntetést. Méltánytalannak érzi a helyzetet, de kifizeti a bírságot.

AMIÉRT HARAGSZUNK: A KONFLIKTUSOK ALAPJAI

Alapvetően két típusú konfliktussal találkozhatunk: ami racionális megoldással bír, és amit racionális alapokon nem lehet megoldani. Azonban ez mégsem ilyen egyszerű: konfliktusaink rengeteg különböző alapon alakulnak ki, és az, hogy hogyan álljunk hozzá a megoldásukhoz, igényli, hogy felismerjük a konfliktus alapjait.

Öt olyan alapprobléma létezik, amely konfliktusok kialakulásához vezethet:

1. **Féltreértés:** Sokszor amiatt alakulnak ki konfliktusaink, mert egyszerűen félreértjük egymást. Itt nem a szándékos félreértésről beszélünk, hanem arról a jelenségről, amikor a két (vagy több) fél azonos dologon különböző jelentéseket ért, esetleg nem jut hozzá a szükséges információkhoz. Sokszor fordul elő, hogy azt hisszük, ütköznek az érdekeink, pedig csupán nem vizsgáljuk meg a másik fél és a saját valódi érdekeinket. Mindezeket a konfliktusokat gyűjtőnéven **információs konfliktusnak** hívják.
2. **Érdekelletét:** Van olyan eset is, amikor valóban ütköznek az érdekeink. Nem biztos, hogy teljesen ellentétesek, de legalább részben nem összeegyeztethetőek: „Nekem cipőre van szükségem, neki ruhára, de nincs mind a kettőre pénzünk.”, „Az osztályfőnök szeretné erdei iskolába vinni az osztályt, de mi le vagyunk maradva a tananyaggal, és mindkettőnknek az osztályidő az érdeke.” Ezek a konfliktusok az **érdekkonfliktusok**.
3. **Struktúra:** Olyan a szituáció, hogy az magában hordozza a konfliktust. Sokszor egy helyzet már eleve csírájában hordozza a konfliktust, a rendszer alapvető vonása, hogy konfliktust gerjeszt a résztvevői között. Ilyen a főnök–beosztott viszony, a tanár–diák viszony, a földesúr–jobbágy viszony, illetve más, nem egyenrangú kapcsolatok eleve magukban hordozzák a konfliktust. Ezt csak nagyon figyelmes kommunikációval lehet elkerülni, vagy akkor se, hiszen ez a konfliktustípus magával vonz más konfliktusokat is: érdekelletétek alakulnak ki, és a helyzetből adódóan az információs konfliktusok kialakulásának a veszélye is megnő. Ez a konfliktus a **strukturális konfliktus**.
4. **Értékek:** Van, amikor az értékrendszerünk ütközik. Mást tartunk értékesnek, mást tartunk fontosnak, mást szeretünk, és ez problémát teremt. Én azt szeretném, ha a diákok otthon is gyakorolnának, ők viszont inkább a Facebookon töltik az idejüket. Szerintem inkább osztálykirándulásra kellene jönnie a hétvégén, ő viszont inkább a barátnőjével tölti. Esetleg más párt szavazóbázisához tartozik. Gyárat építünk, hogy legyen munkahely, vagy a természeti környezetet védjük. Ez esetben nem találhatunk mindkét fél számára kielégítő megoldást, a legtöbb, amit tehetünk, hogy tiszteletben tartjuk a másik értékrendszerét. Ezek a konfliktusok az **értékkonfliktusok**.
5. **Viszonyok:** Vannak olyan konfliktusaink is, amik hosszútávúak, újra és újra felmerülnek, mindig találunk okot arra, hogy kirobantsuk azokat. Van, amikor valaki egyszerűen unszimpatikus, nem szeretjük. Esetleg szeretjük, de a viszonyunk mégis állandó konfliktusokkal terhelt. Féltékenyek vagyunk rá, vagy zavar az öltözeke, felidegesedünk, ha hozzánk szól. Mindezek a jellemzői többek között az ötödik konfliktusfajtának, ami nem az információról, érdekekről, értékekről, de nem is a rendszerről, hanem a viszonyunkról szól. Ezek a **viszonykonfliktusok**. Ezek általában gyerekkorból, a szüleinkkel való

kapcsolatunkból erednek, és sokszor a másik fél nem is tudna úgy cselekedni, hogy az megfeleljen.

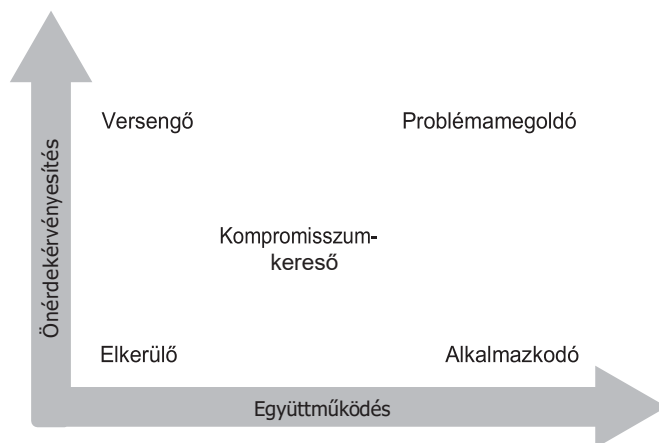
Sokféle konfliktus létezik tehát, ám ha az alapjait megkeressük, láthatjuk, hogy a fenti öt típusba besorolhatóak. Mindegyik típus másféleképpen oldható meg. Vannak olyanok, amelyeket a továbbiakban vázolt konfliktuskezelő eljárásokkal nem tudunk megoldani, hanem hosszabb közös terápiára van szükség (viszonykonfliktusok), vagy esetleg amit tehetünk, a másik érzéseinek tiszteletben tartása (értékkonfliktusok).

Mindez, amit elmondtunk, nem új, hisz ezek a konfliktustípusok végig kísérik minket az életünkben. Minden esetben reagálunk rájuk: ki így, ki úgy. A következő fejezet ezeket a reakciókat mutatja be.

A KONFLIKTUSOKHOZ VALÓ HOZZÁÁLLÁSUNK

Az, hogy miként reagálunk a konfliktusainkra, egyrészt személyiségfüggő, másrészt helyzetfüggő. Thomas és Kilman kutatók úgy találták, hogy két fő faktora van a reakciónknak: mennyire akarjuk a **saját érdekeinket érvényesíteni** minél inkább, illetve mennyire **törekszünk az együttműködésre**, azaz a jó viszony megőrzésére. A két faktor mentén öt különböző hozzáállást – konfliktuskezelési reakciót – határoztak meg.

21. ábra – A konfliktusok kezelése Thomas és Kilman szerint



Az, hogy melyiket alkalmazzuk, részben helyzetfüggő: mikor kivel kerülünk konfliktusba, milyen a helyzet, mik a tétjei. De Thomas és Kilman úgy találták, hogy még inkább személyiségfüggő: bár mindannyian alkalmazzuk mind az öt megközelítést, mindenkinek van néhány, amelyet többe használ, mint a többi.

Melyek ezek a konfliktuskezelési módok?

- 1. Versengő:** Magas önérdék-képviselet, kevés együttműködés: a versengő. Ez az a hozzáállás, amikor mindenáron a saját érdekeink védelmét valósítjuk meg, akár a viszonyok sérülése árán is. Tehát a viszonyokra fordított figyelem kicsi, az érdekekre fordított nagy. Amikor így viselkedünk, akkor sokszor agresszívak vagyunk (tehát erőszakkal próbáljuk elérni érdekeink érvényesülését). Van, amikor látszólag igenis hangsúlyt helyezünk a viszony megoldására, és érdeklődést mutatunk a másik érdekei iránt is. Azonban ha ez

csupán a látszat, és ezzel csak azt akarjuk elérni, hogy a saját érdekeink érvényesüljenek, akkor a viselkedésünk nem őszinte, hanem manipulatív (például amikor hízelkedünk a céljaink eléréséért). Jobb esetben a másik tiszteletben tartásával közöljük az igényeinket, sem manipulatív eszközöket, sem agressziót nem használva. Rövid távon nyereséges ez a megoldás, de hosszú távon azt eredményezheti, hogy a viszonyunk a körülöttünk levő emberekkel nagyon megromlik.

Vannak olyan helyzetek, amelyekben egyértelműen ez a helyes helyzetkezelés, például krízishelyzetekben.

Esetpélda:

- Istvánnak és Juditnak, két bolti eladó tanulónak azt a feladatot adják, hogy közösen rendezzék be a kirakatot. Istvánnak van egy elképzelése, amihez ragaszkodik, és ráerőszakolja a másikra. Juditnak ez nem tetszik, de nem szól, viszont a későbbiekben kerül a tanulótlarsát.

2. Alkalmazkodó: Az önérvényesítő/versengő ellentéte az alkalmazkodó. Ez az a hozzáállás, amikor lemondunk az érdekeink érvényesüléséről a viszony – vagy legalábbis a látszat – fenntartása céljából. Például ha ránk szólnak a boltban, hogy vásároljuk meg a megnevezett árut, megvásároljuk. Ez a viselkedés talán negatívnak tűnik, de sok pozitív elemet is tartalmaz. Így viselkedik az anya, ha enged a gyermekének, és csak mosolyog rajta, és így viselkedünk, amikor például pihenési vágyunkat feláldozva házimunkát végzünk. Az alkalmazkodás nagyon fontos képesség, és jól jöhet mind a családi béke fenntartásakor, mind a munkahelyen.

Hosszú távon azonban vigyázni kell, mert nem lehet folyamatosan csak lemondani a saját érdekeinkről.

Esetpélda:

- A szakmai oktató a műhelyben megkéri a tanulókat, hogy rakjanak rendet, mielőtt elmennek. A szerelési feladat azonban időben elnyúlik, és a tanulók utána gyorsan elmennek, és így az oktatóra marad a munka. Ő nem örömmel, de elvégzi ezt a feladatot.

3. Kompromisszumkereső: A kettő között félúton helyezkedik el a kompromisszumkereső. Ez hozzáállás részben enged az igényeiből, érdekéből, részben vigyáz a viszonyaira. Ami megvalósul, az jó megoldásnak tűnik, de hosszú távon nem biztos, hogy működik: hisz sem a viszonyok nem maradnak olyan jók, sem az érdekek nem érvényesülnek eléggé. A kompromisszum sokszor csupán félmegoldás, de van, amikor az a legtöbb, amit elérhetünk.

Esetpélda:

- Málna kozmetikus tanuló. A szakmai oktatójával az a megállapodása, hogy csak hét közben dolgozik, mert hétvégenként vidékre hazautazik. Ám most egy nagyon jó programra szeretne menni a barátaival. Az oktató elengedi a délutánról, cserébe szombaton is be kell mennie.

4. Elkerülő: Van olyan, amikor valaki se a viszonyaival, sem az érdekeivel nem törődik egy helyzetben: egyszerűen csak kilép belőle, elmegy, akár fizikailag is. Ő az elkerülő. Ilyen helyzet az, amikor kilépünk a szobából ahelyett, hogy veszekednénk, de ilyen az is, amikor nem megyünk el a hivatalos ügyeket elintézni, mert szorongással tölt el. Az alkoholizmus például kifejezetten egy hosszútávú elkerülő stratégia, hisz sem a viszonyai nem maradnak épen a betegnek, és azt sem mondhatjuk, hogy az érdekei ér-

vényesülnének. Persze ez már a beteges elkerülésre egy példa. Sokszor csak egy adott helyzetben veszünk fel elkerülő hozzáállást, mondván, hogy az a legegyszerűbb.

Esetpéldák:

- Hunor pincér tanuló. Kicsit ügyetlen, ezért sokat piszkálják a társai a gyakorlólhelyen, ezért sokszor inkább be sem megy, kifogásokat talál. Így persze az ügyessége sem fejlődik.
- Bori dühös a főnökére, mert olyan munkákat is ráhárít, amelyek nem az ő munkakörébe tartoznak. Betegszabadságot vesz ki, hogy ne kelljen elvégeznie őket.

5. Problémamegoldó: Az ideális megoldás az ötödik: a problémamegoldó hozzáállás. Ez a hozzáállás addig keresi a megoldásokat, amíg nem talál olyat, amelyben mindegyik fél érdeke egyformán érvényesülni tud, tehát a kecske is jóllakik és a káposzta is megmarad. A problémamegoldó az, aki nem mond le az igényeiről, de figyelembe veszi a másikat is, és mindent megtesz azok kielégítésére, törekszik a nyertes-nyertes viszonyra. Természetesen nem lehet minden konfliktusban olyan megoldást találni, ami tökéletes minden fél számára. De törekedni lehet rá.

Esetpélda:

- József értékesítőként dolgozik. Az egyik ügyfelének felajánlja, hogy amennyiben nagyobb tételben vásárol, akkor kedvezményesen juthat hozzá az árucikkekhez, mert lemond valamennyiről a saját jutalékából. Józsefnek így összességében ugyanannyi lesz a jutaléka, és az ügyfél is olcsóbban jut az áruhoz, és a köztük való bizalom is erősödik.

Ahogy már szó esett róla, a konfliktuskezelési hozzáállás helyzetfüggő, de személyiségfüggő is. Fontos, hogy mindemellett nem állandó az sem, hogy melyek a leginkább használt konfliktuskezelési módjaink. Egy új környezetben – például új párkapcsolatban, új munkahelyen – előfordulhat, hogy más irányba tolódnak a hangsúlyok.

Mindegyik hozzáállásnak megvan a maga létjogosultsága. Van olyan, hogy nem érdemes felvállalni sem a konfliktust, olyan is, hogy jobb, ha nyelünk egyet, és bevállaljuk, és persze olyan is, hogy annyira fontos valami számunkra, hogy mindenben keresztül harcolunk érte. Ideális esetben az összes megközelítést jól tudjuk használni, és természetesen legideálisabb helyzetben a problémamegoldó megközelítést használjuk a legtöbbször.

Ellenőrző kérdések

1. Melyek a konfliktusok alapvető okai?
2. Mik a konfliktusok kezelésének hozzáállásai Thomas és Kilman alapján?

FELHASZNÁT IRODALOM

I. FEJEZET

- BUDA BÉLA: *Szociálpszichológia I.* Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest, 1987.
- ALLPORT, G. W.: *A személyiség alakulása.* Gondolat Kiadó, Budapest, 1981, 81–86.
- ATKINSON, RICHARD C.–HILGARD, ERNEST: *Pszichológia.* Osiris Kiadó, Budapest, 2005, 479–482.
- BUDA BÉLA: *A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1986, 24–28., 82–100.
- COLE, MICHAEL–COLE, SHEILA R.: *Fejlődéslélektan.* Osiris Kiadó, Budapest, 2006, 602–690.
- JUHÁSZMÁRTA–TAKÁCSILDIKÓ (szerk.): *Pszichológia.* BME, Budapest, 2006, 127–128.
- KOZMA BÉLA: *Pedagógia I. A pedagógia alapjai.* Comenius Bt., Pécs, 2001, 56–78.
- KOZMA BÉLA: *Pedagógia.* Comenius Bt., Pécs, 1998.
- KOZMA TAMÁS: *Bevezetés a nevelésszociológiába.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1994, 61.
- NAGY JÓZSEF: *XXI. század és nevelés.* Osiris Kiadó, Budapest, 2000, 22–29.
- STERN, DANIEL N.: *A csecsemő személyközi világa.* Animula Kiadó, Budapest, 1985.

II. FEJEZET

- BERNE, ERIC: *Emberi játszmák.* Háttér Kiadó Kft., Budapest, 2013.
- BUDABÉLA: *Empátia – A beleélés lélektana.* Urbis Könyvkiadó, 2006.
- EKMÁN, PAUL: *Leleplezett érzelmek.* Kelly Kiadó Kft., Budapest, 2011.
- F. VÁRKONYI ZSUZSA: *Tanulom magam.* Háttér Kiadó Kft., Budapest, 2016.
- GOLEMAN, DANIEL: *Érzelmi intelligencia.* Háttér Kiadó Kft., Budapest, 2008.
- GOPNIK, ALISON: *The Gardener and the Carpenter: What the New Science of Child Development Tells Us About the Relationship Between Parents and Children.* Vintage Publishing, London, 2017.
- HEACOX, DIANE: *Differenciálás a tanulásban és a tanításban – Kézikönyv a 3–12. évfolyam számára.* Szabad Iskolákért Alapítvány, Budapest, 2006, 45.
- NEALE, STEPHEN – SPENCER-ARNELL, LISA – WILSON, LIZ: *Érzelmi intelligencia coaching – A vezető, a coach és az egyéni teljesítmények fejlesztése.* OKTKER-Nodus Kiadó Kft., Veszprém, 2015.
- ROGERS, CARL. R. – FREIBERG, JEROME H.: *A tanulás szabadsága.* Edge 2000 Kiadó, Budapest, 2013.
- RUDAS JÁNOS: *Delfi örökösei – önismereti csoportok – elmélet, módszer, gyakorlatok.* Oriold és társai Kft., Budapest, 2016.

III. FEJEZET

- MÁTYÁSI SÁNDOR (kutatásvezető): *Iskola melletti munkatapasztalat-szervezés: kényszer vagy lehetőség? A szakmai gyakorlat munkaerőpiaci hatásainak átfogó elemzése.* OFA Közalapítvány K-2005. jelű program, Budapest, 2006., 7–19.
- KOZMA BÉLA: *Pedagógia I. A pedagógia alapjai.* Comenius Bt., Pécs, 2001, 17–32.

- VAJDA ZSUZSA: *MI-TI-ŐK. A társas lélektan rejtelsei serdülők számára*. Dinasztia Kiadó, Budapest, 1993, 37–40.
- KOCSI EMÍLIA (szerk.): *Tereptanári munkatankönyv*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest, 2001, 225–229., 342.
- PAPP GABRIELLA (szerk.): *Sajátos nevelési igényű tanulók, fiatalok a szakképzésben*. Ajánlások szakképzők számára.
- TÁMOP-4.1.2. B2. Pályázat könyve. BME Tanárképző Központ, Budapest, 2013. https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_sajatos_nevelési_igenyu_tanulok_fiatalok_a_szakkepzesben_ajanlasok_szakkapzok_szamara/SNI/ssnjs23g.htm (Utolsó letöltés ideje: 2019. 01. 29.)
- BÁTHORY ZOLTÁN: *Tanulók, iskolák – különbségek*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest, 1992. alapján
- RÉTHY ENDRENÉ: *Motiváció, tanulás, tanítás*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003, 43.
- SERFŐZŐ MÓNICA–SOMOGYIMÓNICA: Az iskola mint szervezet. In: N. Kollár Katalin–Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris, Budapest, 2004, 451–470.

IV. FEJEZET

- MÁTYÁSI SÁNDOR (kutatásvezető): *Iskola melletti munkatapasztalat-szervezés: kényszer vagy lehetőség? A szakmai gyakorlat munkaerőpiaci hatásainak átfogó elemzése*. OFA Közalapítvány K-2005. jelű program, Budapest, 2006, 7–19.
- KOZMA BÉLA: *Pedagógia I. A pedagógia alapjai*. Comenius Bt., Pécs, 2001, 17–32.
- VAJDA ZSUZSA: *MI-TI-ŐK. A társas lélektan rejtelsei serdülők számára*. Dinasztia Kiadó, Budapest, 1993, 37–40.
- KOPÁCSI GELBERGER JUDITH: *Viselkedési problémák kezelése*. Iskolafejlesztés Alapítvány – Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai és Közművelődési Intézet, Miskolc, 1994.
- STÖCKERT-KOZÁK ANNAMÁRIA: Korai iskolaelhagyás. In: *Új köznevelés*, 70 (2014), 1–2. 16–17.

V. FEJEZET

- GORDON, THOMAS: *P. E. T – A gyereknevelés aranykönyve*. Gordon Kiadó Magyarország, Budapest, 2017.
- GORDON, THOMAS: *T. E. T. – A tanári hatékonyság fejlesztése*. Gondolat Kiadó, 1991.
- F. VÁRKONYI ZSUZSA: *Tanulom magam*. Háttér Kiadó Kft., Budapest, 2016.