

KAMARAI GYAKORLATI OKTATÓI KÉPZÉS

Pedagógiai,
Szociálpszichológiai és
Kommunikációs
ismeretek

I. kötet

2022

2018
Szerzők:
© Kozma Béla
© Suhajda Éva Virág PhD

Lektorálta:
Dr. Domschitz Mátyás

Nyelvi lektor:
Téglásy Katalin

2020
Módosította:
Dr. Závaczki Tamás
Lektorálta:
Bangó-Rodek Viktória

2022
Átdolgozta:
Farkasné Borza Éva
Parrag Katinka
Lektorálta:
dr. Szalai Beáta

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	5
I. PEDAGÓGIAI ALAPISMERETEK.....	6
NEVELÉS ÉS OKTATÁS KAPCSOLATA.....	6
NEVELÉSI ÉS FEJLESZTÉSI CÉLOK.....	7
ALAPVETŐ NEVELÉSI MÓDSZEREK	7
NORMATÍV ÉS ÉRTÉKRELATIVITSTA NEVELÉSI KONCEPCIÓK	8
II. A SZEMÉLYISÉG FEJLŐDÉSÉT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK.....	10
A BIOLÓGIAI ÖRÖKLŐDÉS	10
A SZOCIÁLIS TANULÁS	11
A SZOCIALIZÁCIÓ	12
A SZAKMASZOCIALIZÁCIÓ	14
A GENERÁCIÓK KORA.....	18
A NEVELÉS SZEREPE A SZEMÉLYISÉG FEJLŐDÉSÉBEN.....	20
III. SZOCIÁLPSZICHOLÓGIAI ALAPISMERETEK	21
AZ ÉRZELMI INTELLIGENCIA ÉS AZ INTELLIGENCIATERÜLETEK	21
AZ ÉRZELMEK BIOLÓGIÁJA.....	23
A SERDÜLŐK ÉS AZ ÉRZELMI INTELLIGENCIA	28
ÖNISMERET ÉS TÁRSISMERET.....	29
AZ ÉRZELMILEG INTELLIGENS OKTATÓ	33
IV. A SZAKMAI GYAKORLATI OKTATÁS FOLYAMATA.....	35
A SZAKMAI GYAKORLATI OKTATÁS ELVEI ÉS FOLYAMATA	35
A GYAKORLATIVEZETŐI TEVÉKENYSÉG TERVEZÉSE	37
A KORAI ISKOLAEELHAGYÓK KÉRDÉSE.....	44
SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓK A SZAKKÉPZÉSBEN	45
GYERMEKVÉDELMI FOGALMAK ÉS FELADATOK A SZAKKÉPZÉSBEN.....	48
V. KOMMUNIKÁCIÓS ALAPISMERETEK.....	51
KOMMUNIKÁCIÓS ALAPFOGALMAK.....	51

AZ ÉRZELMILEG INTELLIGENS KOMMUNIKÁCIÓ	52
EGYÜTTMŰKÖDŐ, ERŐSZAKMENTES KOMMUNIKÁCIÓ.....	52
A HATÉKONY KOMMUNIKÁCIÓ GORDON MÓDSZERTANA	53
A KONFLIKTUSOK	55
FELHASZNÁLT IRODALOM	62

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 idősen lenni, hogy gyerekkorunkból még felidézzük a hétfői műsorszünetet a tévében, és szembe állítsuk azzal az információ-tömeggel, 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 mindenhol 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 világfáluvá 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 régebbiekkel. Általában nyelveket beszélnek, jól értenek a számítógéphez – és alig akarják elengedni egy pillanatra is az okostelefonjukat, amin akár egyszerre párhuzamosan csevelnek több emberrel és csoporttal.

Ezek a mai fiatalok! – sóhajtunk 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 idő csökkent is. Ha egy tanuló és az oktató között jó a viszony, egyértelműen nagyobb eséllyel marad a tanuló a szakmában, ellenben a rossz kapcsolat azt eredményezheti, hogy a tanuló 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 is kaphat az Olvasó, amely nemcsak a szakmai, hanem a magánéletében is segíti más emberekkel, barátaival, családtagjaival való kapcsolataiban.

Sikeres felkészülést kívánunk!

A kötet szerzői

I. PEDAGÓGIAI ALAPISMERETEK

NEVELÉS ÉS OKTATÁS KAPCSOLATA

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, hiszen a szakmai tudás átadása mellett személyiségeket is formálunk. Épp ezért az oktatás, vagyis az ismeretek átadása mellett fontos számunkra a nevelés, azaz a személyiségformáló tevékenység. Ennek megértésében és tervezésében 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 **nevelés** tehát bonyolult, összetett folyamat, ez nehezíti fogalmának meghatározását is. 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 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 környezetében élő felnőttek, akár vállalják ezt tudatosan, akár nem.

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. Egy másik lényeges jegye a definícióknak, hogy mindegyik hatásról beszél. A nevelés folyamatában nagyon lényeges a „**hatás, hatásrendszer**” szerepe.

A **fejlesztő hatás**nak két formáját különítjük el. Az egyik a **tervszerű** (másképpen intézményes) fejlesztő hatás, amelynek meghatározott célja van, és ennek eléréséhez tudatos eljárásmódokat alkalmaz (pl.: az iskola). A másik a **spontán** (másképpen intézményen kívüli) hatás. Ennek sorába tartozik minden környezeti tényező, amellyel az egyén valamilyen módon kapcsolatba került (pl.: szülők, rokonok). A spontán hatás mindig kihat a tervszerű, intézményes hatótényezőkre, azok szerepét erősítheti vagy gyengítheti. Azaz a családi minták megmutatkoznak az intézményi közegben is, hiszen a csúnya beszéd vagy az agresszivitás nem a gyermek személyiségéből származó viselkedésszerűségek, hanem tanult viselkedési formák, amelyek az oktató által formálhatók. A formáláshoz azonban kellenek a tudatosan alkotott elvek és keretek. Ezek lesznek az iskolákban az intézményi szabályok, a házirend, a szakmai terepen pedig a munkaszerződés.

Esetpélda: András nagyon szemtelen, impulzív fiatal. Folyamatosan elégedetlen, gyakran ellenszegül oktatóinak vagy okoskodik a feladatok kapcsán. Szakmai oktatója behívja a szüleit, hogy beszélgessenek a fennálló helyzetről. A szülők fennhangon kikérik maguknak, hogy a fiukat sérelmezzék.

Tapasztalat: a spontán hatású családi minta megmutatkozik a szülők kommunikációjában. Így a tanár tudja, hogy András viselkedése minta alapú, nem a személyiségéből fakad. Saját oktatói kommunikációját tehát ehhez igazíthatja. A tervszerű nevelői hatásban tehát szerepe lesz a kommunikációs mintának. 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. Szakmai oktatóként

feladatunk tehát, hogy elősegítsük a munkaerőpiacra, társadalomba való beilleszkedésüket, és az alapvető kultúrártékek átadását. Fontos tehát kiemelni, hogy **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, célokat a különböző nevelési színtereken (például az iskolában vagy a gyakorlati helyszínen).

NEVELÉSI ÉS FEJLESZTÉSI CÉLOK

A nevelés és a szakmára nevelés folyamán fontos, hogy amikor nevelési, fejlesztési célokat fogalmazunk meg, azt több területen is megtegyük. Ilyen területek: az erkölcsi nevelés, az értelmi nevelés, testi nevelés, esztétikai nevelés, az érzelmi kultúra fejlesztése és a kompetenciák kialakítása. Ezekhez a célokhoz módszereket is rendelünk. 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? Például, miközben megmutatunk egy szakmai trükköt (kompetenciát alakítunk), elmondjuk, hogyan tudunk empátiakusan kommunikálni a klienssel, ezzel már tettünk az érzelmi kultúra fejlesztéséért is. Elmondhatjuk, hogy nem célunk a profit minden áron való hajtása, fontos, hogy a másik fél pozitívan ítéljen meg minket, amely esetenként felülírhatja a magasabb profitot. Ezzel tettünk az erkölcsi nevelésért is.

ALAPVETŐ NEVELÉSI MÓDSZEREK

A nevelési módszer tehát a kitűzött nevelési cél elérése érdekében alkalmazott eljárás. Célja: hogy a tanulót pozitív tevékenységre készítsük, a negatív hatásokat pedig kiküszöböljük. Maga az elnevezés nemzetközi fogalom: *metódus*. A görög *meta* + *hodosz* szavak összetételéből származik. Jelentése: 'valami felé vezető út'.

Az alkalmazott módszereket az alábbi tényezők határozzák meg:

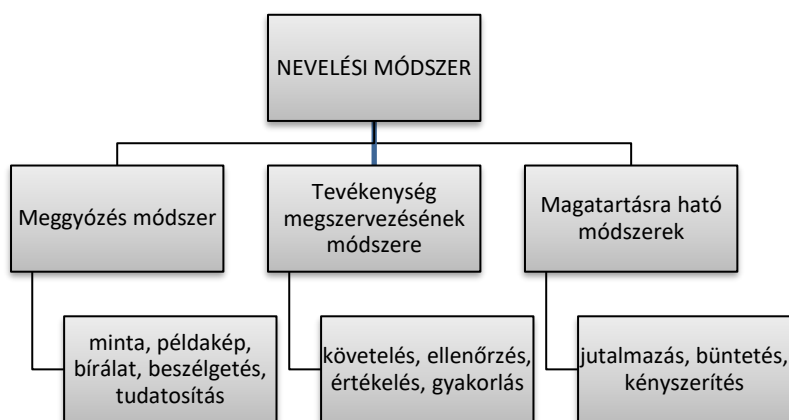
- a nevelési, fejlesztési cél,
- a nevelési feladat,
- a tanulók életkora, értelmi fejlettsége, meglévő kompetenciái,
- a gyakorlati oktató személyisége, pedagógiai kulturáltsága, vezetési stílusa,
- a konkrét pedagógiai szituáció és annak tartalma.
- a rendelkezésre álló oktatási eszköz

A nevelési módszerek egy csoportosítási lehetősége a következő:

1. **A meggyőzés módszere:** A meggyőzésnél a nevelés fő tényezője a szóbeli ráhatás, a tudatosítás. Mások tudatának és magatartásának értelmi és érzelmi úton történő befolyásolása, mely történhet példakép állítással, beszélgetés vagy tudatosítás által.
2. **A tevékenység megszervezésének módszerei:** A követelés, az ellenőrzés, az értékelés és a gyakorlás. A követelés jelentősége, hogy hozzászoktathatja a tanulót az önuralomhoz és a fegyelemhez. Az ellenőrzés és értékelés esetében fontos, hogy objektív legyen, rendszeres és folyamatos, minél több tevékenységre terjedjen ki, és nevelő jellegű, ne ítélkező legyen. A gyakorlás a sokszor ismétlődő cselekvés folyamata. Célja az életkornak megfelelő jártasság, készség, továbbá adekvát kompetencia kialakítása.

3. A magatartásra ható módszerek: Ennek két nagyobb csoportja különíthető el: az ösztönző és kényszerítő módszerek. Az ösztönző módszerek az elismerés utáni vágy, a megerősítés igényét erősítik meg a tanulóban. Legfontosabb eleme a jutalmazás, amely módszer rendeltetése, hogy ösztönözze és meggyorsítsa a fejlődést, a pozitív viselkedést és a magatartást pedig megerősítse. Fontos, hogy kötelességből elvégzendő feladatot ne jutalmazunk. 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 módszernek célja a gátló hatás kiváltása. Mindig az egyénre és az adott szituációra szabott. Nem okozhat fizikai és morális szenvedést. Arányos kell legyen a tilalomszegés mértékével, és a tanulónak ismernie kell a büntetés okát.

1. ábra - A nevelési módszerek típusai



NORMATÍV ÉS ÉRTÉKRELATIVISTA NEVELÉSI KONCEPCIÓK

A nevelésről szóló gondolatoknak két különböző irányzata van:

- **A normatív nevelési koncepciók** lényege, hogy követői egyértelműen kinyilvánítják és fontosnak tartják a hosszabb távon fennmaradó emberi-etikai értékeket. Tudatosan törekcsenek az elfogadott magatartási normák közvetítésére. Ez a 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. A nevelő hatás fő forrása a pedagógus. A gyermek ebben a folyamatban elsősorban befogadó.
- **Az értékrelativista koncepciók** lényege, 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 gyermekekre. A gyermek építi fel „konstruálja” önmagában a világot, és az ehhez való hozzájárulás a nevelő dolga.

Alison Gopnik, a csecsemőket 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.

Ennek létjogosultságát szülőként is megtapasztalhatjuk, amikor a gyerekünkt minden vágyunk ellenére sem fogja szeretni például a technikaórákat vagy a történelmet.

Ellenőrző kérdések

1. Mit értünk nevelés alatt?
2. Mi a fejlesztő hatások két fő csoportja?
3. Milyen nevelési módszereket ismer?
4. Mi a különbség normatív és értékrelativista nevelési koncepció között?
5. Mi a különbség nevelés és oktatás között?

II. 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 erősebben? 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.

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

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

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. A környezet a személy cselekvéseinek színterét is jelenti, és persze az őt körülvevő társadalmi/családi környezetet is.

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, 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 házasodás (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 mozdulatokban, a hanghordozásban, a temperamentumban, a kommunikációs szokásokban stb., Ezek egy része nem feltétlenül biológiai (pl. a mozdulatok). Mindezek azt jelzik tehát, hogy a személyiség elég erős biológiai gyökerekkel is rendelkezik.

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. Nagyon fontos tudni azonban, hogy szemben több állatfajjal, ahol az imprinting szerepe nagyon magas, az embernél sokkal nagyobb rugalmasság van ezek alakításában.

Az újszülöttnak még nincs személyisége. A személyiség magja, amit a pszichológia szelfnek hív, az első néhány hétben alakul ki, az alap személyiség az első néhány évben. Ebben legelőször még az anya, vagy elsődleges gondozó (aki lehet apa is!) viselkedése, a gyermekhez való kapcsolata a meghatározó. A gyermek 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. Ezért fontos nagyon a fizikai érintés, ringatás. 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 másfél éves korára a gyermek már jár, beszél, és egyre jobban kapcsolódik a tágabban vett környezetéhez. Az egyén életének legelső évei döntőek 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 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 szinterei.

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. kortárcsoporttól 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 kortársak és a munkahely. A szociális tanulás tehát 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. Az utánzás felnőttkorban sem veszíti 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) a szociális tanuláshoz már tudatos formája, a modellkövetés magasabb szintje. A folyamatban nemcsak a viselkedés cselekvései mozzanatai kerülnek átvételre, hanem az érzelmi tényezők, az érzelmi kötődés is. Az azonosulás folyamatában tehát szükség van az empátiára, a beleélő képesség létrejöttére. 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 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 **szerzeptanulás** 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.
A **szerepmagatartást**, azaz az éppen aktuális szerepkörnek való megfelelést, a szocializáció során tanuljuk meg. Vannak ún. kivívott szerepek, amelyet az egyén az elért eredményeivel nyer el, pl. kiváló szakember lesz a munkahelyén. Léteznek spontán betöltendő szerepek, amelyek adott situációkhoz kapcsolódnak, pl.: vásárló, banki ügyfél.

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. Ez három szerepkörnek való megfelelés igénye, amely **szerepkonfliktust** szül az egyénben. Melyiknek tegyek eleget? Többnyire a legerősebb hatása a kortárs csoportnak van, ahhoz fog húzni. 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 segítőkesszé válik.

Esetpélda:

Péter 20 éves, asztalos tanuló. Munkájára igényes, szeret a műhelyben lenni, azonban ha Kornéllal van egy műszakban, sokat hibázik. Kornél gyerekkori barátja, sokat lógnak együtt délutánonként. Péter felnéz rá, szeretne hozzá hasonlóan vagány lenni. Azonban ő egy csendesebb, visszahúzódóbb személyiség. Mégis, ha együtt vannak harsánnyá válik. **Szerepmegfelelése** a kortársi közegben befolyásolja tehát tanulói szerepkörét, hiszen "jobb tanuló", ha nincsen ott a barátja.

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. Ez hatást gyakorolhat döntéseinkre és pszichés állapotunkra is.

Esetpélda:

Vera egy kereskedelmi cég logisztikusa. A nap folyamán többször számonkérték az áruk helyzete miatt. Munkahelyi feszültsége sajnos otthon is érződik, veszekedett a férjével a hazaérkezése után. Ebben az esetben az egyik szerep feszültsége áthelyeződik a másikra.

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** 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”. 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 **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. A család által öröklődhet sok olyan viselkedésminta is, amelynek már nincs értelme, jelentősége.

Egy „városi történet” szerint a kislány megkérdezi az anyukáját, hogy miért pont ekkorára kell vágni a kinyújtott tésztát. 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 dédiéknak ekkora volt a tepsije... Ám a legtöbb dolog, amit a családban tanulunk, hasznos és fontos. 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. Iskolai, vagy gyakorlati oktatóként a családi befolyásokkal önmagában nem tudunk mást kezdeni, csak megértetni és elfogadni azokat, és persze sokszor, ha nem is tudatosan, élvezzük azok pozitív hatásait is.

A **szocializáció másodlagos színtere** az intézményi szocializáció. Ennek során a gyermek olyan elvárás- és normarendszereket sajátít el, amelyeket az intézmények támasztanak vele szemben (pl.: bölcsőde, óvoda, iskola).

Az intézményi szocializációval párhuzamosan zajlik egy kevésbé kontrollálható személyiségfejlődési folyamat is, amelyben a kortársi kapcsolatok válnak meghatározóvá. Ez pedig a serdülőkor fejlődéslélektani változása.

A kortárs kapcsolatok legjellemzőbb ismérvei:

- 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. 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 ugyanis támogató módon, megértően közelednek feléjük, az segíti a serdülők pályaszocializációs folyamatát. A serdülőkor előrehaladtával végbemegy a társas élet újjászerveződése is. Mit jelent ez? Több időt tölt a társak körében. Csökken és közvetetebb lesz a felnőttirányítása. Fokozódik a nemek közötti interakció. Fontossá válik a nagyobb létszámú

társas csoportokhoz való tartozás. Mindez tehát párhuzamosan zajlik az intézményesülés folyamatával, amelyben a fiatalnak meg kell felelni az oktatási rendszer elvárásainak, mellette pedig a kortársaknak.

A **harmadlagos szocializációs szintér**, a munkahely, amely újabb normák és szabályok követését várja el a fiattól. Az ehhez való igazodást megkönnyíti az elsődleges és másodlagos szocializáció sikere, amelyben az alap érték- és normarendszert már belsővé tette az egyén, azok a vonások, tulajdonságok beépültek a személyiségébe (pl.: figyelmesség, alapvető viselkedési minták – mint a köszönés – alkalmazása, időkeretek betartása ...stb.).

A SZAKMASZOCIALIZÁCIÓ

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.

Ebben a folyamatban 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, a tanuló beilleszkedése előre halad, egyre erősebb lesz a kölcsönhatás, az alkalmazkodás és az 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, azaz a **szakmai szocializáció**. 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 tagjának, a visszajelzések pedig pozitív megerősítést adnak. A szervezet szempontjából pedig az az érdekelttség jelenik meg, amely a duális képzés 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 látókör kialakítása,
- a szakma gyakorlásához szükséges kompetenciák kialakítása,
- megfelelő szakmai attitűd, motivációs tényezők kialakítása az adott munkatevékenységre vonatkozóan.

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

A szakmai gyakorlat során a gyakorlóhely nem csak szakmai tudást közvetít. Fontos szerepet tölt be a szakmai nevelésben is. A jó gyakorlati oktató a tanulókkal való hosszan tartó szakmai nevelési folyamatban 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 szerepéhez, 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 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. Az oktatók attitűdjének meghatározó szerepe volt tehát a tanulók előmenetelében. Ennek során tehát azok a tanulók teljesítenek jobban, akikről eleve jobb teljesítményt várnak el, a „pozitív Pygmalion-effektus” érvényesül. Azoknak a teljesítménye pedig rosszabb, akiknél az előzetes információk alapján is minimális, illetve alacsonyabb a pedagógusok elvárása, követelménye, így a „negatív Pygmalion-effektus” érvényesül.

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.

A szakmai szocializáció szakaszait az alábbiak szerint osztják fel:

- pályaorientáció, 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.

A **munkaszocializáció** a szakmatanulás és a munkavégzés során tanúsított **viselkedésforma és viszonyulás** az adott szakmához, 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 kiegyensúlyozottság és az elégedettség megőrzése fontos momentuma a munkavégzésnek. Sikeres szakmaszocializációt csak önmagával harmóniában lévő oktató képes végezni. Aki azt érzi, hogy megcsömörlött a munkától, nem talál új célokat a hétköznapijainak, könnyen a kiegészítés felé sodródhat.

A **kiegészítés** (avagy angolul: **burnout**) egy tünetegyüttes, amely hosszútávú fokozott érzelmi megerőltetés, kedvezőtlen stresszhatások következtében létrejövő fizikai-érzelmi-mentális kimerülés. Kialakulásának okai lehetnek a fokozott munkahelyi stressz, a visszajelzés hiánya a munkában, a bizonytalan társadalmi presztízs, az extra felelősség a munkakörben, a feleslegesen sok adminisztráció stb. Ha például a túl sok lelkes elképzelés nem tud a valóságban megvalósulni, ez csalódottságot, motivációvesztést eredményez, amely szintén okozhat kiegészítést. Ezért is fontos a reális célkitűzés önmagunkkal szemben, de a pedagógiai munkában is. Súlyos esetben ugyanis apátia, depresszió, szorongásos tünetek jelentkezhetnek, fizikai síkon érrendszeri, szervi problémák, melyek minden esetben orvosi szakellátást igényelnek. Ha tudatosak vagyunk, megelőzhetjük önmagunk megfigyelésével

(önreflexió). Amikor azt érezzük, hogy egyre kevesebb öröm forrás (motiváció forrás) van abban a tevékenységben, amiben korábban jól éreztük magunkat, ha egyre nehezebben vesszük rá magunkat újra meg újra ugyanazt csinálni, akkor érdemes tenni önmagunkért. Ehhez az alábbi kérdéseket kell ösztintén megválaszolni magunknak:

- Milyen helyzetek okoznak számomra elégedetlenséget, stresszt?
- Mi az, amit saját hatáskörben tehetek a megoldásért?
- Milyen stresszoldó technikákat használok, ami megnyugtat? (sport, zenehallgatás, relax, jóga, főzés, kertészkedés, koncert, színház, mozi, szakmacsoportos szupervízió stb.)
- Milyen egyéb hobbik, általam szeretett tevékenységek okoznak örömet?
- Mi az ami akár munkaként is bevállalható? (Pl. a szeretett szakma tudásának átadása olyan új tevékenység –pl. szakmai gyakorlati oktató-, ami színesítheti a jelenlegi hétköznapiakat. Esetleg egy új szint: munkakör gazdagítás.)

A burnout avagy kiégés tehát egy természetes veszélyfaktora a rutinszerű munkavégzésnek, mellyel érdemes időben szembesülni, és tenni ellene.

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 gyakorlóléhely 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. Az iskolák és a gazdasági társaságok szintén szervezetek, szervezetként működnek.

Legfontosabb jellemzőiket az alábbiak szerint foglалhatjuk össze:

- 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”.

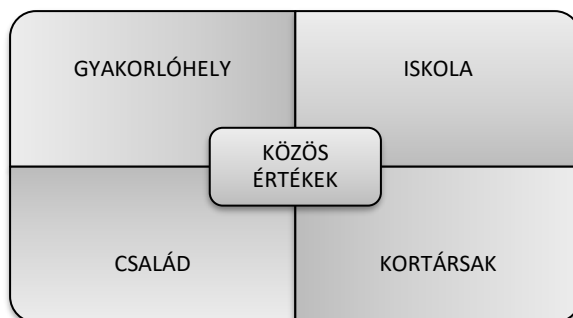
A szervezeti kultúra mindig a szervezetek egyediségét is kifejezi. A nevelőtestület és a gyakorlóléhely is egy csoport, önálló egység. Van saját kultúrája, amely mint a definícióból is látható, hozott és szerzett értékekből tevődik össze. Tisztáztuk, hogy a nevelés értékek mentén történik.

A tanulóra ható értékek:

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

A következő ábra ezen értékek hatásrendszerét mutatja be.

2. ábra - Szervezetek hatásrendszere



A metszet a szervezetek 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.

Esetpélda: Judit egy kereskedelmi cég dolgozója. Munkába lépéskor bemutatják neki az üzlet minden szervezeti egységét, elmondják, kikkel fog ő napi szinten kapcsolatba kerülni, kiknek tartozik elszámolási kötelezettséggel, kik dolgoznak vele, kik alatta. Elmondják, hogy a munkaszerződésben feltüntetett "rugalmas munkaidő" itt azt takarja, hogy ha valakinek családi programja/betegsége/szabadságigénye van, akkor segítenek a műszakok rugalmas átszervezésével. Megmutatják neki a belső levelezési rendszert, annak helyi használati módját. Összegezve: a szervezet működési módját, normáit, szokásait.

A szervezeti kultúra megismerése mellett fontos a szubkultúrák ismerete is. Egy társadalmon belül ugyanis mindig megtalálhatók a **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 az öltözködés révén is, és a 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 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.

Az 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, övelük 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 közegük 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.

A 21. század fiatal felnőttjeit, sőt, az alfa generációnak már minden tagját nagyban érinti egy újkeletű problémakör, a digitális eszközfüggőség megjelenése is. Ennek eredményeképp az egyén képtelen jól érezni magát a digitális eszközök nyújtotta ingerek nélkül, azaz függővé válik a használatától. A **függőség** ugyanis kényszeresen ragaszkodást jelent, amelyet az érintett személy képtelen uralma alá vonni. A függő (idegen szóval addikt) viselkedés időről időre visszatér, de legalábbis fájdalmas sóvárgást okoz, ha a függő ember nem jut hozzá szenvedélye tárgyához. Az addikt viselkedés belső automatizmus, amely az akarat ellenére is aktiválódik. Tünete, hogy a megvonás ingerlékenységet, szorongást vagy félelmet okoz. Amikor függő vagy, nem tudsz magadra figyelni, nem tudsz magaddal lenni. A legtöbb ember a hétköznapi tevékenységekre sem tud koncentráltan fókuszálni. Ehhez tehát nem kell alkoholistának lenni: a vásárlásmánia, a nikotínéhség, a játékkülsőség, de a digitális eszközöktől (okostelefon, videójáték...) való függőség is ugyanezt csinálja.

Bárki megfigyelheti magán, mi történik, amikor elkapja a sóvárgás. Nem érzékeli az éhséget, a szomjúságot; sokan nem veszik észre, hogy fáznak vagy fáj valamilyük. A gondolkodás beszűkül, az ember elveszíti a kapcsolatot a saját akaratával és cselekvéseit képtelen tudatos kontroll alatt tartani. Az addikció mögött gyakran a traumának egy különleges formája áll: a magány. Az ember érzelmi élete csak másokkal közösségben teljesebbé válhat. Az intimitás, a szerelem, a barátság, a családi tűzhely és a közösséghez tartozás elemi szükséglete mindenkinek. Aki nem kap bizalmas emberi közelséget napról napra, folyamatosan szenved, még akkor is, ha már annyira megszokta ezt az állapotot, hogy fel sem tűnik neki.

A függőség csapdája:

- a függőség tompítja az érzelmek átélésének képességét;
- traumatizálja a személyt;
- elszigeteli más emberektől;
- az érzelmi stabilitás centrumába és az emberi kapcsolatok helyére furakodik.

Az emberi létezés értelme, hogy megismerjük önmagunkat és közösségben éljünk másokkal: hogy szeressünk, neveljünk, tanuljunk, öleljünk. A függőség ezeket kivétel nélkül

elrabolja, és a létezés minden valamirevaló pillanata helyére egy üveg sört/ egy szál cigit/ egy telefonos játékot tol.

A gyógyulás kulcsa az, ha ezekre az alapvető igényekre és érzelmekre kezd el odafigyelni a függő ember. Ritkán sikerül leszokni úgy, ha az ember az akaraterejét erőltetve újra és újra elhatározza, hogy holnaptól márpedig új életet kezd. Az igazi változást az hozza el, ha az érintett elindul az önismeret útján, és érzelemgazdag emberi kapcsolatokat épít maga köré.

További lehetőségek:

- Viselkedésterápiás megközelítések
- Anonim csoportok
- Pszichoterápia
- Testorientált terápia - Magyar Szomato-pszichoterápiás Intézet weboldalan.
- Közösséghez tartozás

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 egymásra hatásának eredménye.
4. Az ember adottságait – mivel azok a fogamzás pillanatában eldőlnék – befolyásolni csak külső hatásokkal lehet. Ezen tényezők között a legjelentősebb a nevelés személyiségformáló hatása.
5. A személyiség formálható a szakmai szocializáció során is hiteles példamutatással és a megfelelő oktatási módszerek kiválasztásával. Ennek hatására alakul ki az oktatott fiatal hivatástudata.

Ellenőrző kérdések

1. Mi a környezet vagy öröklés dilemma?
2. Mit jelent a szocializáció?
3. Mik a szocializáció színterei?
4. Mik a szociális tanulás formái?
5. Mik befolyásolják a szerepmagatartást?
6. Sorolja fel és pár szóban jellemezze a generációk közötti különbségeket!
7. Gyakorlata során melyik generációtípus jellemzőivel találkozott? Gondolja végig mik voltak azok a jellemzők! Hogyan reagált az adott generációtípus képviselőinek viselkedésére?
8. Mit nevezünk szakmai szocializációnak?
9. Mik a szervezeti kultúra legfontosabb jellemzői, sajátosságai?
10. Mit takar a burn out kifejezés? Mi lehet az oka, és melyek a fő tünetei?
11. Mi okozhat függőséget, melyek a fő tünetei?

III. SZOCIÁLPSZICHOLÓGIAI ALAPISMERETEK

AZ ÉRZELMI INTELLIGENCIA ÉS AZ INTELLIGENCIATERÜLETEK

A „hagyományos” intelligencia-megközelítés évtizedekig tartó monopolhelyzete 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:

- **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 eszt”. Mélyen kötődnek a természethez, szeretik megfigyelni és felfedezni a dolgok működését, jól eligazodnak a különböző élethelyzetekben, jól alkalmazkodnak a környezetükhöz.

A fő üzenete a Gardner-féle megközelítésnek, hogy mindegyik gyermek (ember) értékes, és sokszor egészen más területen 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.

Intelligenciaterület	Ezeken keresztül tanul leginkább
Verbális/nyelvi	<i>Olvasás, szavak hallása és látása, beszéd, írás, beszélgetés és vita: előadás, kivetített dió (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>
Intrapersonális	<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. Eléggé 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. Például: 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: intrapersonális, 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 tanulóval 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 kevésbé 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, autokarbantartást 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, intrapersonális, 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 ÉRZELMEK BIOLÓGIÁJA

A közgondolkodásba ezt a fogalmat Daniel Goleman hozta be (*Érzelmi intelligencia* című könyve Magyarországon már több kiadást megért), méghozzá 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 bizonyították, 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 fázunk – 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.

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.

Az érzelmi intelligencia legegyszerűbben megfogalmazva az, hogy képesek vagyunk az érzéseinket tudatosan kezelni, és szabályozni mind saját magunkkal, mind másokkal kapcsolatosan. Mayer és Salovey szerint az érzelmi intelligencia az érzelmek észlelését, megértését, értékelését, verbális és nonverbális kifejezését, valamint az érzelmek szabályozását és felhasználásának képességét foglalja magában.

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

- 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” - sokszor többes szám első személyben.

A kisbabákhoz tudattalanul 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 reagálunk. Az ilyen „hozzábeszélések” pedig kifejezetten fontosak a gyermek fejlődése szempontjából. Ez az úgynevezett „tükrözés”, amikor megértjük a másik érzéseit, és ezt elmondjuk neki.

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 községekben, 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 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, fiatalokkal foglalkozó felnőttek szerepe is kiemelkedő ebben a folyamatban. 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.

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 iránytűje 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
- Befolyásyakorlás képessége
- Törődés mások igényeivel

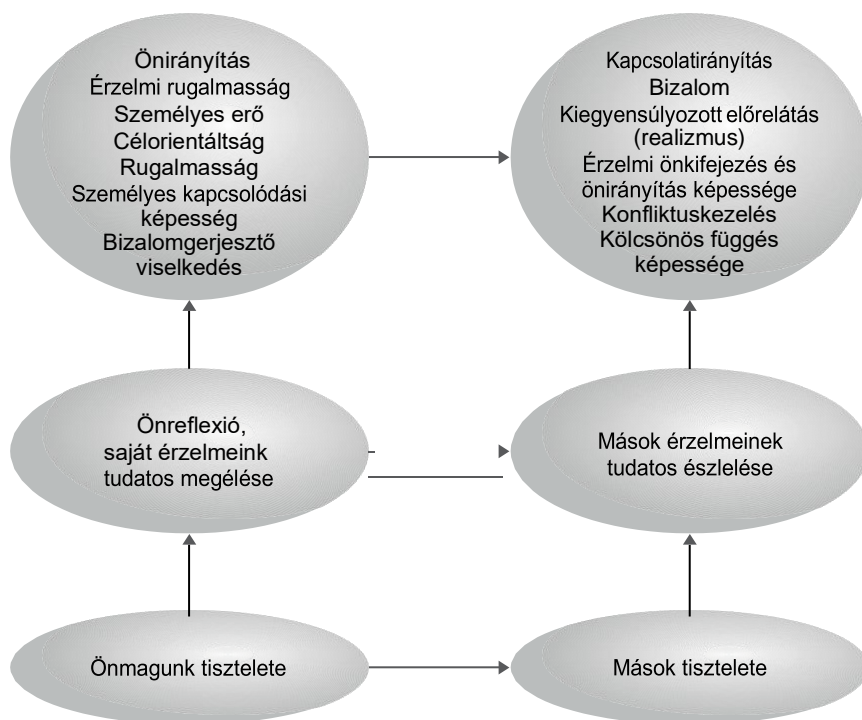
Mindezek alapján Neale és társai háromszor két kulcsterületet fogalmaztak meg az érzelmi intelligencia fejlesztése területén:

- *Önmagunkra irányulva:* önmagunk elfogadása és tisztelete, az önmagunk iránti tudatosság, arra való rálátás, mit miért teszünk, az 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.

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, a hitelesség, annak képessége, hogy azt mutassuk magunkról, amit érzünk, konfliktuskezelési képesség, mások irányításának képessége. Az alapvető hangsúly azonban az önelfogadáson 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. A sérült önértékelés – nem vagyok értékes érzése – általában kiváltja azt, hogy a másikat hibásan értékeljük, felül, vagy épp alul.

Ezek, ahogy az alábbi ábra is tükrözi, egymásra épülnek, és egymásból következnek.

3. ábra - Az érzelmi intelligencia területei Neale és munkatársai modellje alapján



ÖNMAGUNK ÉS MÁSOK TISZTELETE

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. Amilyenek 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.

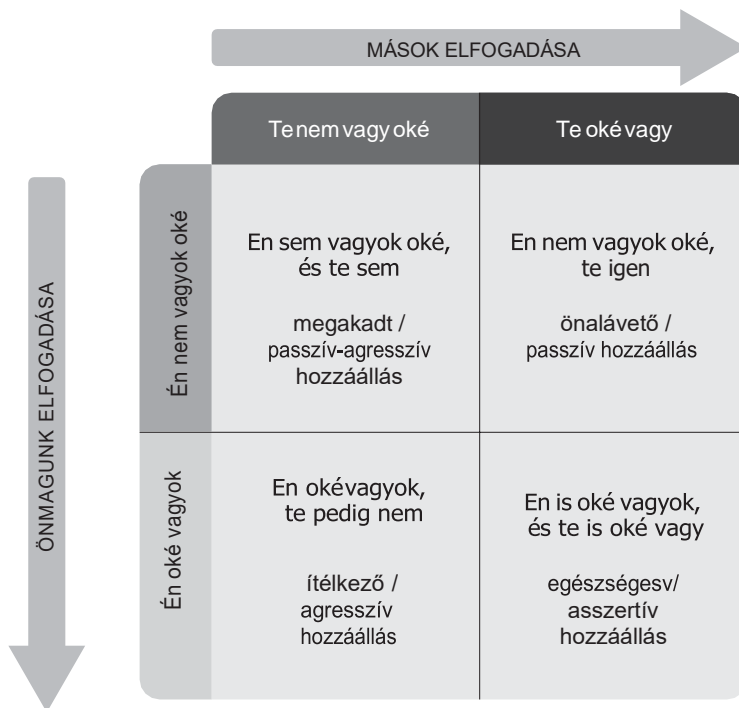
Az a baj, hogy ha feltételekhez kötjük önmagunk értékelését és elfogadását, akkor ha bármelyik feltétel nem teljesül, képesek vagyunk „leírni” magunkat. Márpedig a feltételek mindegyike nem tud teljesülni. Akik magukról alacsony önértékeléssel rendelkeznek, általában kerülnek a kudarcokat, hiszen a kudarcok 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 néni 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 **előítélettől**. Amíg 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 oktató számára nagyon fontos, hogy törekedjen az előítéletmentességre, hiszen az előítélet akadályozza a gyermek mélyebb megismerését és a vele való kommunikációt.

AZ ELFOGADÁS ÚTJAI

Eric Berne 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.

4. ábra - Eric Berne Oké-kerete



Én nem vagyok oké – és te sem: Még eggyel 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.

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 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 „ráakaszkozik”, 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 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 de kilépést abból, hogy folyamatosan akár magunkat, akár a környezetünket is hibáztassuk. Például láthatjuk a saját negatívumainkat is, illetve valóban egy csomó környezeti tényező befolyásolhatja, hogy velünk mi történik. Az önmagát és a környezetét is elfogadó ember könnyebben ér el sikereket, 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.

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 a társadalmi, illetve a kortárs elvárásoknak való megfelelési nyomás sokkal nagyobb, a kapcsolatok inkább a kulturális sablonokhoz igazodnak, és a valódi érzelmi állapotok iránti érzékenység csökken. 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 tízéveseinket érzelmileg turbulens serdülőkké alakítja, akik mindenféle dolgokra vágnak, és vágyaikért mindenfélét megtesznek. Ez a neurális (idegi) rendszer is együtt érkezik 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 Gopnik kognitív kutató ennek a rendszernek evolúciós okait abban látja, hogy ez segít a fiataloknak függetlenedni a családtól, valamint új motivációs és érzelmi faktorokat beépíteni 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, hozzá 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 jól 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 tinédzserkoruk 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 felnőttek 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 megjelenik, 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 találkoznak (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, 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, így csak valós élettapasztalatokon keresztül tudjuk a gyerekek önuralmát a vágyaikkal szinkronba hozni.

ÖNISMERET ÉS TÁRSISMERET

„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 jóslhatjuk 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 keresztnévéről és a mátrixablakhoz való hasonlóságából kapta), ezt a jelenséget a következőképpen foglalta össze:

5. 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	SOTET

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 humorérzékelem, könnyen dühbe gurulok, de gyorsan kibékülök stb.).

Zárt terület: vannak olyan területeim, amelyekre nem engedek be másokat, de tudok róluk. Ezeket titkolom, talán mert szégyellem, talán mert meg szeretném 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.

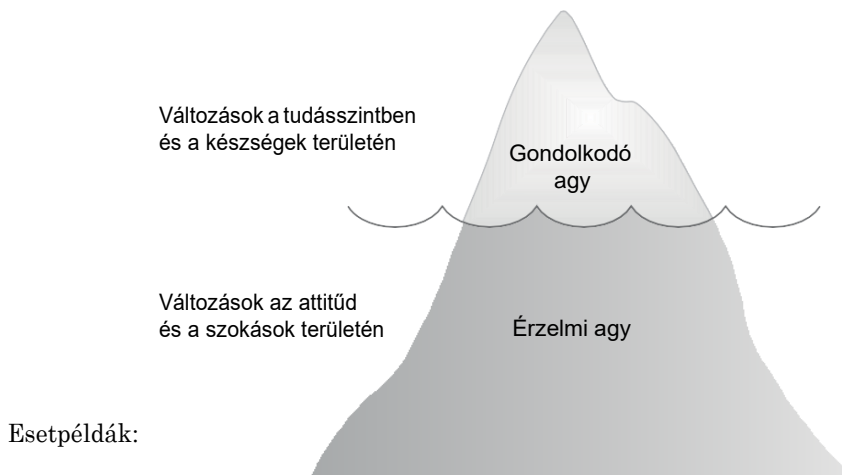
Sötét terület: végül van az a terület, amelyet mások sem látnak, de mi sem tudunk róla. Freud „tudatalattinak” hívja ezt a területet. Ezek azok a dolgok, amelyek véletlenül törhetnek elő. (pl. érzelmi merényletek mentén).

Luft és Ingham hangsúlyozzák, hogy az ablak belső osztói mozgathatók, és együtt mozognak: ha a függőlegesen mozdítjuk (másoktól kapunk visszajelzéseket), akkor a vakkal együtt a sötét terület is csökken, és ha a vízszintesen mozdítjuk (vagyis önmagunkból többet 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 jéghegynek 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, 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.

6. ábra - Az érzelmi hegy – az érzelmi élet fejlesztésének problémái Neale és társai szerint



- Bertalan, ha sarokba szorítva érzi magát, dühkitöréseket produkál. Ilyenkor teljesen képtelen kontrollálni magát. Ennek a viselkedésnek az alapja lehet például, hogy gyerekkorában bántalmazták, és 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 szélsőséesebben 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 gyereknek 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 önállótlanná, bizonytalaná 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, mintáival.

MÁSOK ÉRZÉSEINEK FELISMERÉSE

Az állatvilágból a többi ember érzelmeinek és érzéseinek felismerése mentén tudunk kiemelkedni. A közösségben élő állatok mindegyikénél megfigyelhetők olyan jelkészségek, 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.

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).

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 tanulónak éreznie kell, hogy őt megértik, törekvéseit elfogadják. Ez a folyamat csak akkor mehet végbe, ha a pedagógus érdeklődése, figyelme a tanuló felé fordul.

Különböző emberek különböző szintű empátiás készséggel bírnak, azonban az empátia 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).

A TÁRSAS EGYÜTTMŰKÖDÉS KÉSZSÉGEI

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 érzelm és megnyilvánulás, amely a folyamatot kíséri.

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

Gyakori az ún. **holdudvarhatás** érvényesülése is, amely azt jelenti, hogy egy pozitív vagy negatív tulajdonság alapján következtetünk a személy többi tulajdonságára. Kísérletekben azt találták, hogy a vonzó embereket intelligensebbnek tartják, a babaarcú embereket (nagy szemek, pisze orr, keskeny áll) pedig kedvesebbnek.

A társas együttműködés legfontosabb készségei a fentiekre alapuló kommunikációs- és konfliktuskezelési készségek.

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” 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. Ez viszont torzíttja a kommunikációt az oktató és a tanuló között, illetve a tanulással szembeni ellenállást alakít ki. Épp ezért fontos a tanulási folyamat számára a tanár hitelessége, és a diák felétörténő pozitív elfogadása. A hiteles oktató, „... 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.

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 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?
4. Mire mutat rá az OKÉ-keret?
5. Jellemezze a Johari-ablak területeit!
6. Jellemezze a személyészlelés fontosabb típusait (első benyomás, holdudvar-hatás)!
7. Mit jelent az önreflexió képessége?

IV. A SZAKMAI GYAKORLATI OKTATÁS FOLYAMATA

A SZAKMAI GYAKORLATI OKTATÁS ELVEI ÉS FOLYAMATA

A **szakmai gyakorlat**: olyan gyakorlásra irányuló, irányított és strukturált folyamat, tevékenység, amely keretében a tanuló az iskolai tanműhelyben vagy valós munkaerőpiacon, gazdálkodó szervezeteknél a duális képzés során, próbálja ki az iskola által átadott szakmai elméleti tudását és a gyakorlati oktatási 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 gyakorlólhelyen végzett tevékenység a konkrét szakmai gyakorlat 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 megismerésével,
- iskolai tanműhelyi alapozó gyakorlat esetén alapvető képességekkel, jártassággal, készségekkel bír.
- **a szakmai gyakorlat egy irányított és strukturált tevékenység**
 - a szakmai képzés programtantervi követelményének és a képzési és kimeneti követelményekben lefektetett elvárásoknak megfelelően kell teljesíteni a tanulónak a gyakorlat során
 - a duális képzőhely, a kamarai garanciavállalás alapján, tudatosan felkészül a tanulók gyakorlati oktatására és az iskolával közösen elkészíti a szakmai gyakorlati oktatás képzési programját és a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara által kiadott irányelveknek megfelelően az oktatás minőségirányítási rendszerét. A duális képzőhely kérelemre induló hatósági eljárásának bevezető ellenőrzése során a megyei területi kamarák szakértői minezt ellenőrzik és jóváhagyják.
 - a szakmai oktatás mellett a duális képzőhelynek jelentős szerepe van a tanuló szakmaszocializációjában is.

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 különböző szocializációs hatások, folyamatok következményeként lényegesen eltérő mértékű szakmai attitűddel és teljesítménymotivációval rendelkeznek. Ez természetesen kihat az egyéni teljesítményekre. A duális képzés folyamata jó alapja lehet egyben az iskolán kívüli preszocializációs mechanizmusnak is.

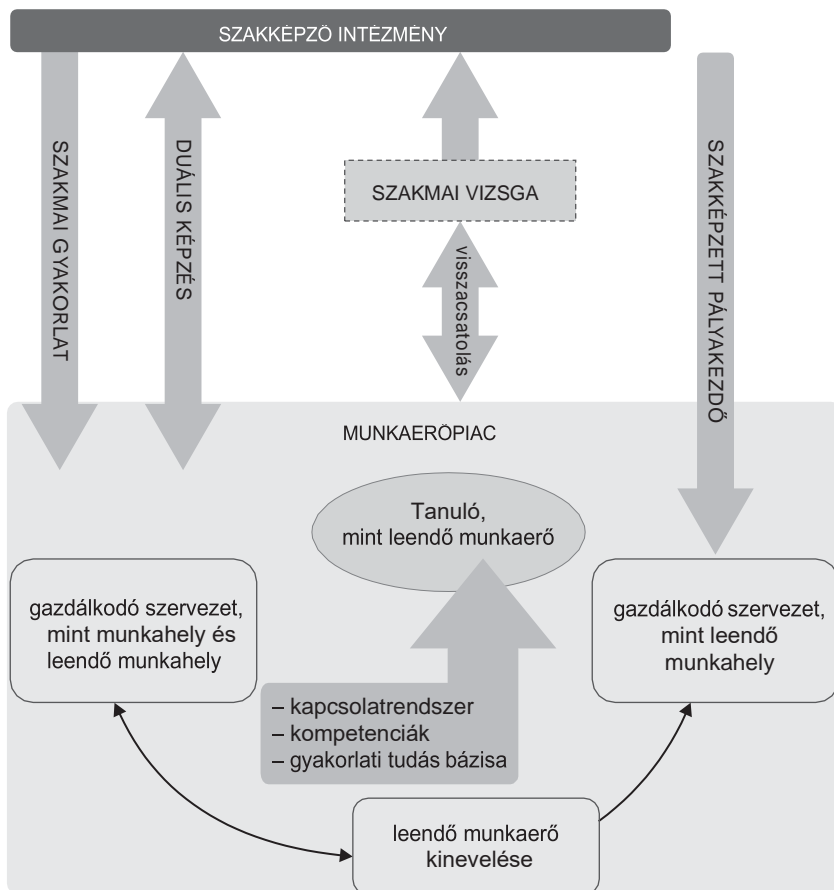
A szakmai tudás egyik alapfeltétele a pályavitelnek, a munkaerőpiaci boldogulásnak. Azonban a munkahelymegtartó és elfogadó kompetenciákat, készségeket, képességeket és irányultságokat, motivációkat is csak adekvát környezetben lehet a szociális tanulás folyamatában „megtanulni”, elsajátítani.

A szakmai gyakorlatnak ezért is van kitüntetett szerepe a tanuló szakmaszocializációs folyamatában.

A szakmai gyakorlati oktatás kiemelt funkciói:

- a szakmai elmélet integrálása a szakmai gyakorlatba
- korszerű gyakorlati tudás megszerzése
- kulcskompetenciák és szakmaspecifikus kompetenciák kialakítása
- visszacsatolás szaktudásról és a munkateljesítményről
- munkahelyi kommunikáció
- szakma- és foglalkozásszocializáció
- visszacsatolás a munkaerőpiac részéről a képzés minőségét illetően

7. ábra - A szakmai gyakorlat rendszere, funkciói az intézmény és a munkaerőpiac kapcsolatában



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 egységes képzési folyamat, melynek sajátos jellegéből adódóan vannak elméleti ismereteket átadó és gyakorlati folyamatot biztosító szakaszai. A két szakasz integrációja biztosítja a szakképzésben részt vevő tanuló duális képzését, a szakmai tudás megszerzését.

A duális képzés a szakmai elmélet és gyakorlat egyensúlyának és egységének a megvalósítására törekszik.

A gyakorlatvezetés legfontosabb pedagógiai elvei

▪ Tervszerűség és a tudatosság elve

A tanulók szakmai oktatásáért felelős gyakorlati oktató a szakmáját magas szakértelemmel végző szakember, aki a megfelelő szakmai tapasztalatokkal, gyakorlattal rendelkezik, a kamarai gyakorlati oktatói felkészítő képzésen az oktatási tevékenységhez és a tanulók oktatásához, neveléséhez alapvető pedagógiai, pszichológiai, kommunikációs ismereteket szerzett.

Az iskolával együttműködve elkészített gyakorlati képzési program és a képzés kimeneti követelményei alapján tervezi a gyakorlati foglalkozások folyamatát, tematikáját és a tanulók ismereteinek, képességeinek megfelelő tevékenységeket, munkafolyamatokat.

▪ Fokozatosság elve

▪ A tanuló a gyakorlati idő, a gyakorlandó, elvégzendő feladatok nehézségi foka, össze- tettsége, a felkészülés irányítottsága, a teljesítmény minősége, az önállóság szempont- jából fokozatokon megy keresztül.

▪ Egy bizonyos munkastruktúrában, fázisban az elméleti tudás feltétele a munkafolya- mat végzésének.

▪ A tanuló amilyen mértékben folyamatosan megszerzi szakmai elméleti tudását, isme- reteit, olyan mértékben szélesedik és mélyül a tevékenysége, kompetenciája a munka- végzés folyamatában.

▪ Folyamatosság elve

▪ A képzés egész folyamatát hasssa át a gyakorlatban való részvétel, függetlenül a gya- korlati tevékenység mélységétől és intenzitásától.

▪ Csoportos képzés esetén a folyamatosság elvének érvényesüléséért a gyakorlati oktató, az egyéni bánásmód elvét alkalmazva, személyre szóló munkafázist vagy munkafolyamatot tervezzen a tanulók aktív részvétele és a gyakorlat hatékonysága érdekében.

▪ Irányítottság elve

▪ A gyakorlat során a gyakorlati oktatók, a mesterek valósítják meg a programtantervi követelményének egy részét, a gyakorlati oktatás szakmai programját, a képzési és kimeneti követelmények alapján felkészítve a tanulókat a sikeres szakmai vizsgára, majd a pályakezdésre a munkaerőpiaci igényeknek megfelelően.

▪ Az irányítottság folyamatos, de nem a tanuló önállóságának, kezdeményező készségé- nek az elfojtását jelenti. Ma már az érdeklődő, motivált tanulók nemcsak az oktatóktól szerezhetnek információkat, ismereteket, hanem a szülőktől, és az internet "okos" használatával is.

A GYAKORLATVEZETŐI TEVÉKENYSÉG TERVEZÉSE

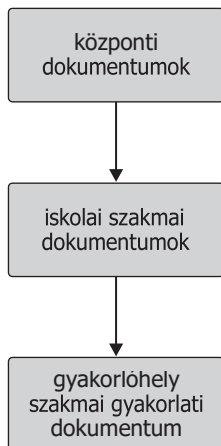
A tanuló gazdálkodó szervezetnél folyó szakmai gyakorlatának célja, hogy az adott szak- képesítéshez kapcsolódó munkatevékenységeket gyakorlatban elsajátítsa és a komplex szak- mai gyakorlati vizsgára felkészítse. Ennek a tevékenységnek az egyik fő szervezője, szakmai irányítója a gyakorlatot vezető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

A gyakorlat folyamatának megtervezésekor az alábbi dokumentumok tartalmát kell fi- gyelembe venni:

- programtanterv, a szakmai oktatás tartalmi szabályozója
- képzési és kimeneti követelmények, mely tartalmazza a munkaterület leírását, a szakmai vizsgára bocsátás feltételeit, a szakmai vizsga megszervezését és avizsgatevékenységek részletes leírásátés időtartamát
- az iskola helyi tanterve és annak szerves részét képező szakmai program, amelyek az intézmény pedagógiai programjának elemei,

- a gyakorlati képzési program - elkészítése az iskola és a gyakorlóhely közös feladata,
- a szakmai gyakorlat ütemezése, a tanév rendje,
- az intézmény éves munkaterve
- a minőségirányítási rendszer működtetésének dokumentumai

8. 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.

9. ábra - Az iskola és a gyakorlóhely kapcsolata a szakmai gyakorlat szervezésének folyamatában

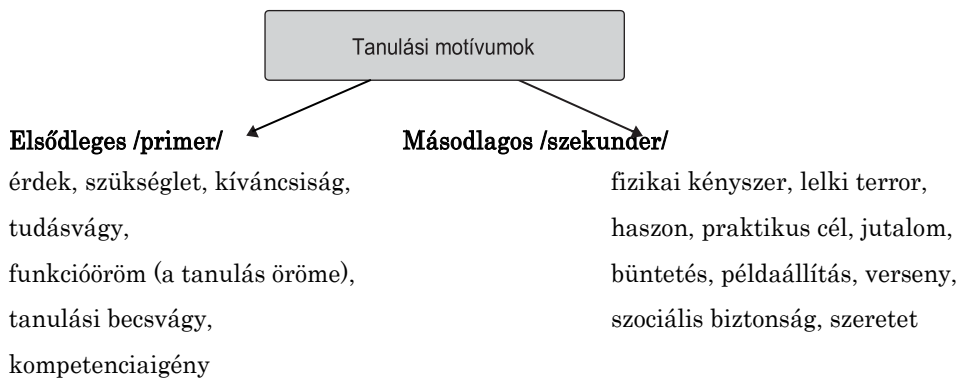


A MOTIVÁCIÓ ÉS MOTIVÁLÁS

A **motiváció** egy belső késztetés, amely cselekedeteink, tevékenységünk mozgatórugója, indítéka, belső és külső hatásra. Eredménye a **motiváltság**. A motivált viselkedés mindig célirányos. A tanulási motiváción a tanulási tevékenységre késztető belső feszültséget értjük, amely energetizálja, aktiválja, irányítja a tanulót.

A **motiváció** 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.

10. ábra - A tanulási motívumok típusai



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.

A **motiváció típusai között megkülönböztetünk külső és belső motivációt.** Ryan és Deci (2000) munkássága nyomán az alábbiakban foglalhatjuk össze a két motiváció mozgatórugóit.

A **külső motiváció** akkor azonosítható, amikor a tevékenység végrehajtásának célja, hogy bizonyos következményeket elérjünk. Hajtóerői olyan tényezők, mint az anyagi jutalom elérése, büntetések elkerülése vagy a társas normáknak való megfelelés. Itt a cselekvés mögött nem a tevékenység élvezete áll, hanem valamilyen vágyott érték (pl.: elismerés, dicséret, anyagi javak) elérése.

Esetpéldák: Kitti nagyon igyekszik, hogy jól teljesítsen, mert szeretné, ha Petra néni megdicsérné. Zoli viszont Béla oktató haragját szeretné elkerülni a feladat teljesítésével. Máté több pénzt szeretne keresni a többletmunkával, így inkább bent marad a műhelyben, és csinál még két munkadarabot.

Külső motivációnál maga a viselkedés tehát csak egy eszköz a cél elérése érdekében.

A **belső motiváció** esetén a cselekvést az hajtja, hogy tudást szerezzünk önmagunkról és a világról. Ilyenkor a viselkedést az érdeklődés vezérli. A belsőleg motivált személyek nem igényelnek jutalmakat a viselkedésükért cserébe, mivel az az énfelfogásuk megnyilvánulása. Belső motiváció esetén a személy az adott tevékenységet önmagáért, és nem egy következmény miatt végzi.

A motiváció milyensége hosszú távon fontos következményekkel jár, például a tanulási folyamatban, vagy a kreativitásban. A belső motiváció magasabb kreativitáshoz és rugalmas gondolkodáshoz vezet. A belső motiváció szintje növelhető, például választási lehetőségek adása vagy a pozitív teljesítmény visszacsatolása, megerősítése révén.

A GYAKORLATI OKTATÓ FELADATAI

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 feladatot 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.

A HATÉKONY GYAKORLATI OKTATÓ OKTATÁSI MÓDSZEREI

A **szűkebb értelmezés** szerint a módszer olyan didaktikai eljárás, amely a képzés folyamatában közvetlenül biztosítja a gyakorlati oktatási-nevelési célok megvalósításának eljárásait, pedagógiai és didaktikai eszközeit, az oktatási folyamat, a gyakorlati képzés eredményessége érdekében.

- **Magyarázat:** egyfajta előadásmód, mely során az oktató az elmélet és a gyakorlat összefüggéseit, a munkafolyamatok, munkafázisok elvégzésének szabályait, törvényszerűségeit, a tényeket közvetítik, okfeltárásokat végeznek a megértés érdekében.
- **Szemléltetés:** a szemléltetés a magyarázatot kísérő vizuális észlelet teszi lehetővé a jobb és pontosabb megértés érdekében. A tanulmányozandó tananyag, tárgyak, jelenségek, folyamatok elemzése, észlelése történik, mellyel elősegít a képzelet működtetésével a képzetek kialakulását, az összefüggések megértését, az absztrahálást, és a tartós bevésést.
- **Bemutatással kísért magyarázat:** a gyakorlati oktatás során talán az egyik leggyakrabban alkalmazott didaktikai módszer, mely során a gyakoroltati oktató nem csak elmagyarázza az elsajátítandó tananyagot, hanem bemutatja az a tevékenységet, munkafázist, mely a szakmai elmélet gyakorlati megvalósítását tükrözi. Az oktató folyamatosan verbális kommunikációval kíséri a tevékenységét, mit, miért, hogyan tesz, mi a szakmai protokoll, a szakmai elvárás. Ezzel a módszerrel a tanulás folyamatában egyszerre több érzékszerve hatunk, így a bevésés, az emlékezés, az ismeretek újbóli felidézése eredményesebb lesz.
- **Megbeszélés:** dialógikus verbális közlési módszer, melynek során a tanuló és a gyakorlati oktató kérdések és válaszok alapján dolgozza fel a tananyagot. A tanulónak ugyan olyan joga van kérdezni, mint az oktátónak, mert már a kérdés feltevése is érdeklődésre, a témával kapcsolatban szerzett információra utal és nem utolsó sorban együttgondolkodásra és együttműködésre készíteti a tanulót és az oktatót.
- **Munkáltatói módszer:** elsődleges módszere a szakmai gyakorlati oktatásnak. A tanulók manipulatív tevékenységet végeznek tárgyakkal, munkadarabokkal, munkaeszközökkel. A cselekvés során a már megszerzett szakmai elméleti ismereteit kipróbálhatja, alkalmazza, a gyakorlat által továbbfejlesztheti, illetve új ismereteket, eljárásokat, szakmai fogásokat szerezhet. E módszer jól aktivizálja a tanulókat, a gyakorlás során lehetővé teszi az alaposabb, pontosabb elsajátítást. Formái: egyéni munkavégzés, tanulói párok, kiscsoportok kialakítása. A gyakorlati oktató részéről tudatos előkészítést igényel: csoportok, párok kialakítása, a feladatok delegálása, meghatározása a tanulók ismereteinek és képességeinek megfelelően, az munkaeszközök és a munkafeltételek biztosítása. A foglalkozás során a tanulók folyamatos figyelmet, szükség esetén segítséget, ellenőrzést és értékelést igényelnek az eredményes gyakorlat teljesítése érdekében.
- **Projekt módszer:** az oktató és a tanuló közös problémamegoldó tevékenységére épülő módszer. A project mindig egy aktuális, a szakmai gyakorlatban előforduló, komplex feladat, melynek középpontjában egy probléma áll. A tanulók az oktató segítségével beazonosítják a problémát, majd az eddigi ismereteik alapján problémamegoldási lehetőségeket állítanak fel (brainstorming – ötletbörze), majd a témát szélekről összefüggésbenrendszerben feldolgozzák. A tanulási folyamat

helyességét, realitását, szakszerűségét, az oktató felügyeli és ellenőrzi. A projekt egy produktummal zárul, amely egy bemutatható szellemi-anyagi alkotás.

- **Differenciált oktatás:** egyéni bánásmód Báthory Zoltán szerint a
“A differenciálásnak a tanulószervezésben két jelentést tulajdoníthatunk: egy pedagógiai szemléletet, amely a tanító, a tanár érzékenységet fejez ki a tanítványa egyéni különbségei iránt és egy pedagógiai gyakorlatot, mely a különbségekhez való illeszkedést (adaptáció) próbálja megvalósítani minden eszközzel.”
Célja: hogy minden tanuló egyéni képességeinek és megszerzett szakmai ismereteinek megfelelő teljesítményét önmaga korábbi szintjéhez képest egyaránt növelje. A gyakorlaton lévő minden tanuló fejlesztése a cél.

A differenciált gyakorlatvezetéssel szemben támasztott követelmények:

- A differenciált oktatás és gyakorlatvezetés során elsődleges a tanuló megismerése, a pályaválasztási motiváció megismerése, az előzetes tudás felmérése, a tanulási képességek és a szakmaspecifikus képességek felmérése.
- Természetesnek veszi a tanulók egyéni sajátosságait, a különbségeket, azokat elfogadja, a velük szembeni attitűdjé továbbra is pozitív, támogató, a szükséges segítséget nyújtja.
- A tanulók motivációs bázisára, szükségleteire koncentrál.
- A differenciált fejlesztés nem a felzárkóztatást jelenti, hanem a tanuló saját, egyéni fejlődési ütemének megfelelő fejlődés biztosítása.
- A tanulási folyamatban a tanulók egyéni sajátosságaira épít, így a folyamatban a tanuló biztonságban érzi magát és érzi, hogy fontos a személye a fejlődés szempontjából.
- A szakmai gyakorlat során, a foglalkozásokon a tanuló aktív, cselekvő, aki felelősséget vállal saját maga fejlődéséért, szakmai felkészüléséért.

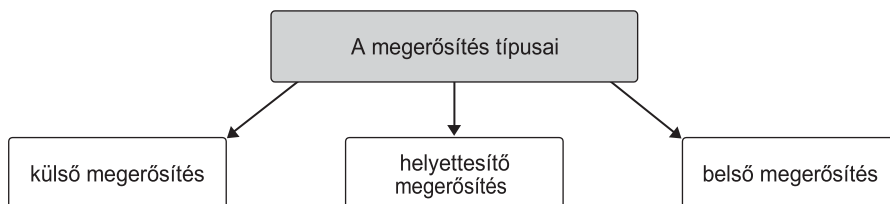
A gyakorlati oktató módszerválasztása

- figyelembe veszi a tanulók egyéni képességeit, szakmai ismereteit
- figyelembe veszi a programtantervi követelményeket és a képzési és kimeneti követelményeket
- nonverbális szinten törekszik először a zavaró szituációk megoldására
- a módszerválasztás során a tanulói csoport működését felméri
- megismeri a tanulók motiválási lehetőségeit
- a gyakorlatvezető elfogadja és szükség szerint támogatja, segíti a tanulók munkavégzését
- teret enged a tanulói kérdéseknek, kezdeményezéseknek, kreativitásnak
- folyamatos az oktató jelenléte, ellenőrzése, értékelése
- változatos módszereket alkalmaz a tanulók motiválása érdekében

A MEGERŐSÍTÉS ÉS ÉRTÉKELÉS

A tanulószervezési feladat fontos eleme, hogy a tanuló cselekedeteire, elvégzett munkájára visszajelzést adunk. A visszajelzés lehet **megerősítés vagy értékelés**. Ennek során biztosítjuk a tanulót, hogy eredményesen tanult, sikeresen oldotta meg a gyakorlati feladatokat. Ezzel növeljük önbizalmát.

11. ábra — A megerősítés típusai



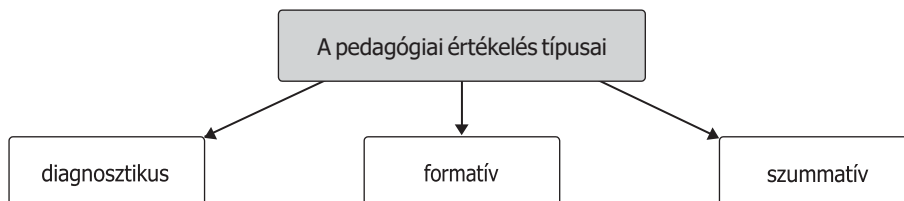
A **külső megerősítés** lényege, hogy a tanuló környezetéből, tanáraitól, a gyakorlóhely munkatársaitól kapja az értékelést, a minősítést.

A **helyettesítő megerősítés** valójában egy összehasonlító értékelés, amely mások cselekedetei konzekvenciáinak levonásából ered. Például: „Látod, a társad is 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 szerint miért sikerült eredményesen megoldani a feladatát.

Az ellenőrzés és értékelés célja tehát a visszacsatolás, a megszerzett tudás, képesség, kompetencia meglétének és alkalmazásának bizonyítása. Az ellenőrzés az elvégzett feladat, munka viszonyítása a korábban megfogalmazott követelményekhez. Az értékelés kategorizálás, egyfajta minősítés, amelynek három típusát különböztetjük meg, a diagnosztizáló, formatív és szummatív értékelést.

12. 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 technikák ellenőrzése a gyakorlatban. A cél feltárni, mire alapozhatunk.

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.**

Pl.: Péter, ez nagyon szép munka! Liza, ma nagyon kitartóan dolgoztál! Endre, látod, reggel nem sikerült elsőre, de most milyen szép munkát adtál le!

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. Pl.: Ötös, négyes, hármas... érdemjegy.

A KOMPETENCIA FOGALMA, ÁLTALÁNOS JELLEMZŐI

A szakképzés több dokumentumában előfordul az a kifejezés, hogy *kompetencia, megszerezhető kompetenciák*.

A **kompetencia fogalma**: szakértelem, hozzáértés, illetékesség, jogosultság. A tanulót meghatározó személyes jellemzők, amelyek befolyásolják teljesítményét, 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 = adottság + képesség + készség + motiváció + tudás + érzelem



A GYAKORLATI OKTATÓ KOMPETENCIÁI

A gyakorlati oktató feladata a szakképzésben, a duális képzésben a tanulók szakmai gyakorlati felkészítése a sikeres szakmai vizsgára. Az oktatónak meg kell szereznie és rendelkeznie az alábbi kompetenciákkal a feladat sikeres végrehajtása érdekében.

A **munkaköri kompetencia** mindig egy konkrét munkakör betöltéséhez kapcsolódik. Megjelenik benne a szakmai felkészültség, a hozzáértés a pozitív hozzáállás amely a 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 teamben 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 kulcskompetenciák az alábbiak lehetnek:

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

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

A TANULÓ A GYAKORLATI OKTATÁS FOLYAMATÁBAN

A tanuló a gyakorlat során:

- az iskolai tanulás során az elméleti oktatásban szerzett szakmai ismereteit a gyakorlatban alkalmazza, a korszerű technológiai eljárásokkal kiegészíti azt,
- elsajátítja a szakmai fogásokat, a szakmához tartozó probléma megoldási folyamatát és lépéseit,
- a gyakorlati oktatóval – és a duális képzőhelyen dolgozókkal – együttműködve az önaktualizáció módszerével igyekszik szakmai ismereteit és szakmai képességeit a minél magasabb szintre eljuttatni,
- kialakul a szakmai identitása,
- mint munkavállaló megismerkedik a munkahelyi szabályokkal, a gazdálkodó szervezet működési mechanizmusaival,
- a szakmaszocializáció révén megtanulja az elvárt viselkedésmódokat, megismeri és elsajátítja a szerepelvárásokat,

Új követelmények a gyakorlatvezetés folyamatában:

- a duális képzőhely befogadó, pozitív érzelmeket nyújtó, támogató környezetet biztosítson
- a gyakorlóhely, az iskola olyan terület legyen, ahol a tanulót önmagáért is elfogadják, nemcsak a teljesítménye által
- a tanuló egyértelműen tudja, hogy milyen magatartást és teljesítményt vár el

- tőle a gyakorlólhely, 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 gyakorlati oktatás folyamatában
- a gyakorlatvezető pedagógiailag is felkészült, megfelelően kommunikál a tanulóval
- a gyakorlati oktató pedagógiai módszertani felkészültséggel rendelkezik, ismeri az IKT-eszközök módszertani lehetőségeit, a tanulói tevékenység értékelésének formáit és módszereit

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

szakmai, módszertani, pedagógiai felkészültség
 +
empátia, érzelmi intelligencia
 +
a tanuló megismerése, feltétel nélküli elfogadása
 +
hitelesség (kongruens viselkedés),
együttműködés

A pozitív kapcsolat gyakorlatvezető és tanuló között alapvető feltétele az eredményes személyiségfejlesztésnek, a tanulás folyamatának és a 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 nem megengedhető módszere. A tanulók jelentős részében még fellelhető a gyakorlatvezetőnek való megfelelés igénye, a tanár szimpátiájának kivívása. Ha ez sikerül, megfelelő motivációs bázist nyújt a tanulóknak. Az elutasítástól való félelme visszahúzóódásra 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.

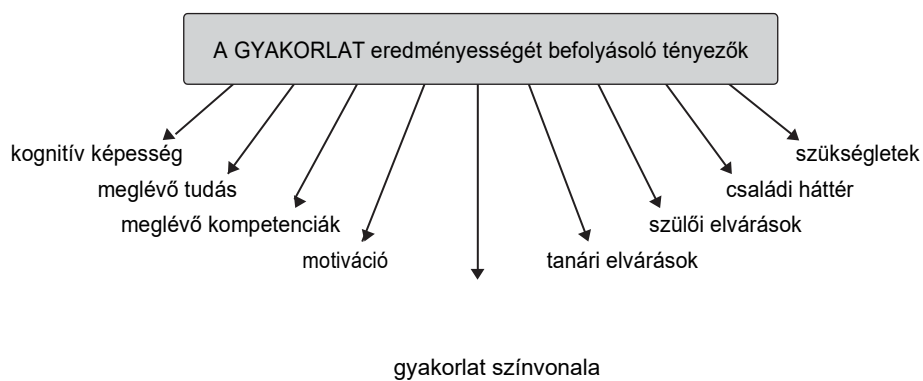
“A szavak és tettek egysége mennyire van összhangban, illetve a kommunikációt kísérő metakommunikatív jelzések tartalma szinkronban van-e a kimondottszóval.”

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.

Sok esetben a tanulók pályaválasztása nem megalapozott, mely a szakmatanulás során módosítja a tanulási motivációjukat. Nincs elég információjuk az adott szakma munkaköri feladatairól, elvárásairól, az elvárt szakmai ismeretekről. Ezzel csak a gyakorlat során szembesülnek. Van akinek nincs meg a belső motiváltsága, mert a szülők választották számára, amely esetleg a jövőben kötelezettségekkel jár. Pl: átvenni a szülők vállalkozását, tovább vinni a céget... Van, hogy a barátokkal, a haverokkal való további együttlét, közös időtöltés céljából választotta ugyanazt a szakmát, de igazából nincs elköteleződése a szakma iránt.

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

13. ábra — A gyakorlat eredményességét befolyásoló tényezők



A KORAI ISKOLAEELHAGYÓK KÉRDÉSE

A korai iskolaelhagyást azért fontos megelőzni, mert az alacsony szintű képzettség a munkaerőpiaci esélyek csökkenéséhez, illetve az élet számos területén jellemző kedvezőtlenebb kilátásokhoz vezethet – mind az egyén, mind a társadalom esetében.

A magas mértékű korai iskolaelhagyás nem csak az érintett személyek számára jelent kudarcot későbbi élete során – gondolunk itt elsősorban elhelyezkedési nehézségeikre –, s nemcsak az eltartásuk jelent gondot a társadalom számára, hanem termelő tevékenységük is hiányzik a gazdaság teljesítményéből. Hosszú távú problémát jelent egyben, hogy a „középfokú végzettség hiánya a társadalom egészére következményeket jelentő spirált indít el”, amely pszichés problémákhoz, bűnözéshez vezethet, amelyek kezelése és annak költségei szintén a társadalom egészét érintik. (Mihályi, 2014, 7.)

Korai iskolaelhagyók: a fiatalok azon csoportja, akik 16–24 éves korukban nem rendelkeznek középfokú végzettséggel, és nem vesznek részt képzésben.

A korai iskolaelhagyás okai:

- szülők alacsony iskolai végzettsége
- halmozottan hátrányos helyzet
- eltérő kultúrához való tartozás
- szegénység
- településbeli különbségek
- alacsony intézményi (iskolai) reagálás mód – nem képes reagálni a különböző szociokulturális háttérből érkező tanuló 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 (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 gyermekvédelmi feladatok, az észlelő-, és jelzőrendszer működtetése, a jelzőszerep alkalmazása, ha észlelnék hasonló helyzeteket.

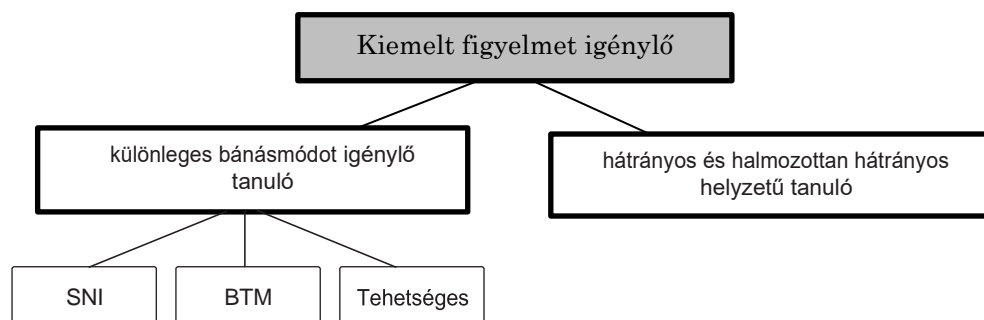
SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓK A SZAKKÉPZÉSBEN

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 gyermeket, 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 többlettámogatásokat 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, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek.” (Szt. 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.

A tanulók befogadása is sajátos feladatot jelent mind az intézmény, mind a gyakorlóhely számára. Ezen tanulók esetében első látásra többnyire akadályozottságaik, hiányosságaik feltűnőek. 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 a szakmai oktatás a képzési és kimeneti követelmények** vagy az ezek alapján készített **speciális kerettanterv** szerint, a 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 előbbieik 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 a 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 felmentéshez.

Az SNI tanulók a 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 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.

GYERMEKVÉDELEMI FOGALMAK ÉS FELADATOK A SZAKKÉPZÉSBEN

A szakképzésben évről évre nő azoknak a tanulóknak a száma, akik az 1997. évi XXXI. számú gyermekek védelméről és gyámügyi igazgatásáról szóló törvény alapján hátrányos helyzetűek, halmozottan hátrányos helyzetűek vagy védelembe vett kiskorúak. Ezeket a tanulókat a 2011. évi CXCV. számú nemzeti köznevelési törvény alapján kiemelt figyelem és különleges bánásmód illeti meg. Mindezért fontos a témában néhány fogalom tisztázása.

A hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzet, veszélyeztetettség

Hátrányos helyzetű az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorúvá vált gyermek, aki esetében az alábbi körülmények közül egy fennáll: a szülő vagy a családbafogadó gyám legfeljebb alapfokú alacsony iskolai végzettséggel rendelkezik

b) a szülő vagy a családbafogadó gyám alacsony foglalkoztatottsága

c) a gyermek elégtelen lakókörnyezete, illetve lakáskörülményei

Halmozottan hátrányos helyzetű az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorúvá vált gyermek, aki esetében az ez előző bekezdés a)-c) pontjaiban meghatározott körülmények közül legalább kettő fennáll,

a) a nevelésbe vett gyermek,

b) az utógondozói ellátásban részesülő és tanulói vagy hallgatói jogviszonyban álló fiatal felnőtt.

A hátrányos helyzetű és a halmozottan hátrányos helyzetű gyermeknek joga van ahhoz, hogy fokozott segítséget kapjon a fejlődését hátráltató körülmények leküzdéséhez és esélyeinek növeléséhez.

Veszélyeztetett gyermek: az a gyermek, aki családjában vagy környezetében, ismétlődő vagy tartós fizikai, lelki bántalmazásnak, szexuális zaklatásnak, erőszaknak, elhanyagolásnak van kitéve és/vagy fejlődésében családja, közvetlen környezete károsan befolyásolja. Testi vagy pszichés fejlődését ártalmas környezeti hatások, rossz interperszonális kapcsolatok akadályozzák, károsítják. A veszélyeztetettség nem akut helyzet, hanem veszélyeztető folyamat következtében kialakult állapot.

Akut vészhelyzet: a gyermek vagy más személy által tanúsított -magatartás, mulasztás vagy körülmény következtében kialakult állapot, amelyben a gyermek /várandós anyja helyzete miatt azonnali intézkedés szükséges.

Gyakorlati oktató feladata veszélyeztetettség észlelésekor

A szakképzésben részt vevő tanulók szakmai gyakorlatát vállaló gazdálkodó szervezetek, a duális képzőhelyek a képző intézményekkel, iskolákkal együttesen a gyermekjóléti alapellátás észlelő és jelzőrendszerének tagjai.

Az észlelő és jelzőrendszer tagjainak (nevelési oktatási intézmények, rendőrség, gyermekorvos, védőnő, stb.) kötelezettségük a tanulók testi, lelki, értelmi, érzelmi, erkölcsi fejlődését veszélyeztető tünetek, események, történések, krízishelyzetek észlelésekor jelzéssel élni a tanuló lakóhelye szerint illetékes gyermekjóléti szolgálat felé illetve, a tanuló osztályfőnöke vagy az iskola igazgatója felé.

Példák veszélyeztetettségre:

- köznevelési intézményből indokolatlan hiányzás (16 év alatt)
- nem megfelelő táplálkozás
- fizikai bántalmazás jelei
- pszichés bántalmazás jelei

- szexuális bántalmazás jelei
- felügyelet nélkülség
- elhanyagolás, gondozatlanság
- alkoholizáló, drogfogyasztó gyermek
- hajléktalanság, nem megfelelő lakáskörülmények
- kezeletlen egészségügyi probléma
- gyermekkorú várandóssága
- antiszociális, kriminizálódó baráti kör, csavargás
- egészségügyi, mentális probléma.

Védelembe vételi hatósági eljárás

Ha a szülő vagy más törvényes képviselő a gyermek veszélyeztetettségét az alapellátások önkéntes igénybevételével megszüntetni nem tudja, vagy nem akarja, de alaposan feltételezhető, hogy segítséggel a gyermek fejlődése a családi környezetben mégis biztosítható, a gyámhatóság a gyermeket védelembe veszi.

A védelembe vett gyermek a vérszerinti családjában marad, de a területileg illetékes gyermekjóléti szolgálat folyamatos családgondozása révén a gyermek mindenek felett álló érdekeinek figyelembevételével támogatja és kötelezi a szülőt a gyermek gondozásának és ellátásnak megfelelő megszervezésére, és a veszélyeztetettség megszüntetése érdekében a gyámhivatali határozat alapján intézkedéseket tesz:

- kötelezi a szülőt, hogy folyamatosan vegye igénybe a gyermekek napközbeni ellátását, biztosítsa a tankötelezettségének teljesítését, szükség esetén a kollégiumi ellátását;
- kötelezi a szülőt, hogy biztosítsa és vegye igénybe a gyermeke egészségügyi ellátását.;
- kötelezheti a szülőt a gyermeke testi, lelki, értelmi, érzelmi erkölcsi fejlődését veszélyeztető életmód, életvitel megszüntetésére, illetve tájékoztatja ennek jogkövetkezményeiről.

A védelembe vételt az illetékes gyámhivatal eljárása alapján évente felül kell vizsgálni és amennyiben a védelembe vétel nem érte el a célját, a gyermek élethelyzete és életvitele pozitív változást nem mutat, elrendeli a gyermek családból való kiemelését, ideiglenes hatályú elhelyezését és a gyermekvédelmi szakellátásba utalja.

A gyermekvédelmi szakellátásban történő elhelyezés

A gyermekjóléti szolgálat javaslatára a gyermekjóléti központ esetmenedzsere a gyermek alapvető szükségleteinek és fejlődésének veszélyeztetése alapján kezdeményezhető a gyermek, kiskorú tanuló családból való kiemelését, ideiglenes hatályú elhelyezését. A gyermekvédelmi törvény alapján 12 év alatti gyermekek gondozási helyét befogadó családban, nevelőszülői családokban jelöli ki, a 12 év alatti gyermekek lakásotthoni, gyermekotthoni elhelyezésben részesülnek. Ez alól a testvérek együttes elhelyezése kivételt képezhet.

Amennyiben az ideiglenes hatályú elhelyezést követően a gyermek nem gondozható, nem helyezhető vissza a családjába, a kiskorút az illetékes gyámhatóság nevelésbe veszi és gyermekvédelmi gyámot rendel ki számára, mivel a nevelésbe vétellel a szülő felügyeleti joga szünetel, a gyermek, kiskorú törvényes képviselőt a gyermekvédelmi gyám látja el. Azok a gyermekek, akik a beutaláskor nevelésbe vételük során nevelőszülői hálózatban, befogadó családba kerültek elhelyezésre, a családba beilleszkedtek, együttműködnek a nevelőszülővel, azok nagykorúságuk eléréséig a nevelőszülői családban maradhatnak. Így az oktató találkozhat olyan esetekkel, amikor a tanuló gondozási helye a nevelőszülői család.

A gyermekvédelmi szakellátás otthont nyújtó ellátás keretében teljeskörű ellátást biztosít az ideiglenes hatállyal elhelyezett illetve a nevelésbe vett gyermekek számára. A gyermek életkora és a szükségletei alapján kijelölt gondozási helyen életvitelszerűen tartózkodik, óvodakötelezettségét és tankötelezettségét teljesíti, a vérszerinti családjával a gyámhivatali határozatban foglaltak alapján kapcsolatot tart.

A gyermekvédelmi gyám feladata

A gyermekvédelmi gyám joga és kötelessége, hogy a gyermeket személyi és vagyoni ügyeiben képviselje és ezekben az ügyekben „szülőként” eljárjon. A duális képzés során a gyakorlati képzésen bármi nemű magatartási, viselkedési probléma, hiányzás, nem elegendő tanulási teljesítmény esetén nevelésbe vett kiskorú esetében a gyakorlati oktatónak a gondozási hely (nevelőszülő vagy gyermekotthon) mellett a gyermekvédelmi gyámmal is tart kölcsönösen kapcsolatot és beszámol a gyermeket érintő történésekről.

Utógondozói ellátás

Az ideiglenes hatállyal elhelyezett vagy nevelésbe vett gyermek 18. életévét betöltve a gyermekvédelmi gyám kezdeményezésére kérheti az utógondozói ellátását amennyiben tanulói vagy hallgatói jogviszonnyal rendelkezik. Az utógondozói ellátás során a kijelölt gondozási helyen a fiatal teljeskörű ellátásban részesül. Amennyiben a tanulói vagy hallgatói jogviszonya megszűnik vagy a gondozási hely házirendjét megszegi, utógondozói ellátása megszűnik.

A szakképzésben részt vevő utógondozott esetén az iskola és a duális képzőhely, a gyakorlati oktató a fiatal felnőtt gondozási helye mellett az utógondozójával is tart kölcsönösen kapcsolatot és tájékoztatást a tanuló viselkedéséről, hiányzásairól, tanulási teljesítményéről.

Ellenőrző kérdések

1. Mi befolyásolja egy gyakorlat eredményességét?
2. Ismertesse a belső és külső motiváció közötti különbséget!
3. Mely oktatási módszereket tudná Ön alkalmazni a hétköznapiakon?
4. Melyek a gyakorlati oktató számára fontos kompetenciák?
5. Mi jellemzi a formatív értékelést?
6. Melyek a legfontosabb követelmények a gyakorlatvezetés folyamatában?
7. Mi a különbség SNI és BTM tanuló között?
8. Melyek lehetnek a korai iskolaelhagyás okai?
9. Emelje ki a gyakorlati oktató feladatait veszélyeztetettség észlelésekor!

V. KOMMUNIKÁCIÓS ALAPISMERETEK

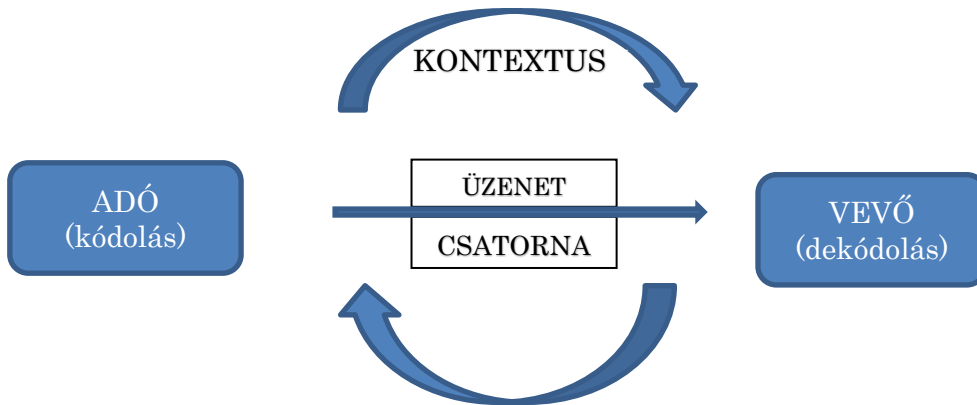
KOMMUNIKÁCIÓS ALAPFOGALMAK

A kommunikáció mai értelemben: információcsere, közlés, tájékoztatás egy közös jelrendszer segítségével. Itt az információ egy összefoglaló megnevezés a tudásra, az ismeretekre és a tapasztalatokra. A kölcsönös kommunikációban információcseréről beszélhetünk, az egyirányú kommunikációban (lásd tömegkommunikáció) a közlő fél információt közvetít, a halgató csak befogad. A kommunikáció típusát tekintve lehet verbális (szóbeli) vagy nonverbális (nem szóbeli, egyéb jelekkel történő kommunikáció), közvetlen vagy közvetett.

A kommunikáció folyamat jellegének érzékeltetésére több modell is született (tele-, tömeg-, társadalmi kommunikációs modellek). Ezek közül az egyik legnépszerűbb **Roman Jakobson modellje**, mely hat tényezőben határozza meg a kommunikáció folyamatát.

Ez alapján a kommunikáció szereplői: az **ADÓ** (a kommunikátor), aki saját gondolatait **KÓDOLJA**, azaz **ÜZENET**TÉ alakítja annak érdekében, hogy partneréhez, a **VEVŐHÖZ** eljuttassa. Az üzenet a **CSATORNA**ÁN keresztül közvetítődik. A csatornán valamennyire mindig módosul a közlemény, mert **ZAJ**os, zörejes környezetben utazik (zaj lehet a város zaja, de lehet egy zavaró gondolat is). Ezért a kódolt üzenetet a vevőnek **DEKÓDOL**nia kell, azaz a saját jelrendszerére átalakítva kell értelmeznie. A kommunikációs szituációt mindig a **KONTEXTUS**, a szöveggörnyezet, a partnerek viszonya minősít, emlelt pedig fontos lesz a kommunikáció célja.

15. ábra - Jakobson-modell



A kommunikációnak 4 funkcióját különböztetjük meg:

1. Érzelmi funkció: A kommunikáció segítségével tudjuk kifejezni érzéseinket, érzelmeinket. Pl.: szomorúság, öröm, boldogság
2. Motivációs funkció: A motiváció minden egyes formáját kommunikációval tudjuk közvetíteni. Pl.: utasítás kiadása, jutalmazás
3. Információs funkció: A kommunikáció segítségével juthatunk újabb információkhoz, pontosíthatjuk a már meglévő információkat. Pl.: **tananyagok olvasása, híradó megtekintése**
4. Ellenőrzési funkció: A kommunikáció segítségével lehet visszajelzést kapni bizonyos tevékenységek meglétéről. Pl.: szállodai vezető jelentést kér a **beosztottól**.

Ezek közül a következőkben az érzelmi kommunikációt vizsgáljuk meg alaposabban.

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 „siker” 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 odafigyeléssel 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 belecsúszunk 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 következőkben bemutatunk néhány olyan kommunikációs technikát, mely segít, nemcsak gyakorlati oktatóként, hanem az élet bármely területén jól és hatékonyan kommunikálni.

EGYÜTTMŰKÖDŐ, ERŐSZAKMENTES KOMMUNIKÁCIÓ

Marshall Rosenberg együttműködő, erőszakmentes kommunikációjának lényege, hogy nyertes viszonyok alakuljanak ki a kommunikáció során, hogy úgy álljunk ki magunkért, hogy közben empátiával fordulunk a másik fél felé. Bátorságra van szükség ahhoz, hogy kilépjünk a megszokott kommunikációs formákból és úgy formáljuk át a szavainkat, hogy közben önmagunkat is képviseljük és a kapcsolatainkat is építsük.¹

„Sakálnyelvnek” nevezte Marshall Rosenberg a kommunikáció azt a módját, ami negatív, erőszakos módja a kommunikációnak. Ide tartozik, amikor kiabálunk egymással, vagy minősítjük egymást, de ide sorolható a másik sértegetése, megszegényítése is.

Például: Gyakorlati oktató a diáknak: „Te folyton elkésel, minek jársz ide, úgysem lesz belőled semmi!”

A „zsiráfnyelv” ezzel szemben egy tanult kommunikációs forma, melynek során a kommunikáló ember tisztában van saját érzéseivel és szükségleteivel, ezeket felvállalva igyekszik meghallanni a másik érzéseit és a mögötte meghúzódó szükségleteit. Nem elnyomásra épít, hanem megértésre. Ez az együttműködő, erőszakmentes kommunikáció (továbbiakban EMK) alapja.

Az előző példa „zsiráfnyelven”: Ahhoz, hogy mindent meg tudjak Neked tanítani, fontos lenne, hogy pontosan érkezz, szeretném megérteni a késéseid okát. Meg tudjuk ezt beszélni?

Rosenberg szerint nem kell lemondanunk saját szükségleteinkről kommunikációs során, felvállalhatjuk érzéseinket, de mindezt olyan formában tesszük, hogy közben empatikusan fordulunk a másik félhez. Az EMK alkalmazása során négy kérdés segít minket, melyek a rálátást, a belső motivációnk tisztázását és a cselekedeteink hatékonyságát segíti elő.

1. Megfigyelés: az adott téma, helyzet megfigyelése, ilyenkor félre teszem az

előítéleteim, eddigi negatív megtapasztalásaim csak a tényekre figyelek. Nem fordulhat elő, hogy saját értelmezésem vezet a kommunikáció során, például: „úgysem érdekel Téged, amit mondok” vagy minősítem a másik felet „úgysem értesz hozzá”. A megfigyelés során a tényekre koncentrálunk.

2. Érzések: Az EMK alapja, hogy az érzéseinket fejezzük ki, mi van bennünk az adott szituációban, illetve törekedünk a másik ember érzéseinek a megértésére is.

Ehhez szükséges a már említett érzelmi intelligencia alap, hogy képesek legyünk az érzéseinket kifejezni. Az érzésekre az az igaz, hogy nincs rajtuk mit vitatni, nem mondhatjuk, hogy „nem igaz, nem vagy szomorú”, hiszen nem látunk bele a másik emberbe. Részben igyekszünk saját érzéseinket megfogalmazni, másrészt a másik „sakálkodását” átfordítani és meghallani a valódi érzéseit.

3. Szükséglet: Az EMK egyetemes emberi igényeket ért a „szükséglet” alatt. Fontos külön választani a szükségletet és a megoldást. Pl. diák elfogadottsága az osztályban. Converse cipőt vesz, mert ezzel sem akar lemaradni, de a valódi szükséglet nem a cipő...Fontos felismerni a saját és a másik fél igényeit, szükségleteit az adott szituációban.

4. Kérés: Ha hangot adtam annak, hogy mit érzek és milyen szükségletem van egy konkrét helyzetben akkor megfogalmazhatok a másik felé kéréseket a viselkedésére vonatkozóan. Ez a negyedik lépés az együttműködő kommunikáció kapcsán. Az ilyen kéréseket a saját érzéseink és szükségleteink alapján tudjuk megfogalmazni. A kérésnek mindig pozitívnak, konkrétan, teljesíthetőnek vagy elutasíthatónak kell lennie. Pozitív: csak olyat lehet kérni, amit a másik meg tud csinálni, olyat nem, hogy mit ne csináljon. Pl. ne legyél annyit a barátaiddal. Konkrét: mit várok el ténylegesen a másiktól. Teljesíthető: nem kérhetünk lehetetlent, (nem csak fizikai, de érzelmi értelemben sem.). Elutasítható: nem követelés, hanem tárgyalási alap a kérésünk.

A HATÉKONY KOMMUNIKÁCIÓ GORDON MÓDSZERTANA

Rosenberg EMK technikája után Thomas Gordon segítő kommunikációs módszere 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 tükörfordítással gyakran aktív hallgatásnak is fordítanak). Amennyiben így kommunikálunk, segítjük a másik felet 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 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 kezdjük a másikat. Ha például szakmai gyakorlat helyszínén rossz jeggyel vagy munkahelyi kirúgással fenyegetünk valakit, akkor lehet, hogy változtat egy adott

viselkedésén, 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 („próbáld 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 maradva, 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 figyelem alapja a hiteles testbeszéd, tehát a testünkkel is jelezni kell a figyelmet.

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, úgysis 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).

A KONFLIKTUSOK

Az érzelmi intelligencia egy magas foka a konfliktusok kezelésének képessége. Mind Rosenberg EMK módszerét, mind Gordon kommunikációs technikáját jól tudjuk alkalmazni e területen. 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.

Asérelmek 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 érvesítéinkább 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 **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.

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 alapp probléma létezik, amely konfliktusok kialakulásához vezethet:

1. **Félreértés:** Sokszor amiatt alakulnak ki konfliktusaink, mert egyszerűen félreértjük egymást. Itt nem a szándékos félreértésről beszélünk. 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 érdei 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, amely eleve magában hordozza a konfliktust. Ilyen a főnök–beosztott viszony, a tanár–diák viszony, illetve más, nem egyenrangú kapcsolatok, amelyek eleve magukban hordozzák a konfliktust. Ezt csak nagyon figyelmes kommunikációval lehet elkerülni, vagy akkor sem. Ez a konfliktus a **strukturális konfliktus**.

4. **Értékek:** Van, amikor az értékrendszerünk ütközik. Más tartunk értékesnek, más tartunk fontosnak, más szeretünk, és ez problémát teremt. Én azt szeretném, ha a diákok otthon is gyakorolnának, ők viszont inkább a Facebookon töltik az idejüket. Gyarat építsünk, 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 kirobbantsuk azokat. Van, amikor valaki egyszerűen unszimpatikus, nem szeretjük. Esetleg szeretjük, de a viszonyunk mégis állandó konfliktusokkal terhelt. Féltekenyek vagyunk rá, vagy zavar az öltözéke, felidegesedünk, ha hozzánk 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). 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. A nyúl 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 elsősre 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 elsősre megdermedést választó állatok második lépése ez. A természetfilmek egyik kedvenc jelenete, amikor azt mutatják, ahogy a ragadozó becserkészzi a prédát: a gepárd levadásza az antilopot, a kígyó a rágcsálót. 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 gyakorlóhelyről, 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?
 - Adriennel 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 szerinte 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.

KONFLIKTUSMEGOLDÁSI STRATÉGIÁK

Az oktatási–gyakorlati szituációk, illetve a nevelési konfliktusok esetében többféle megoldást használhatunk. A következőkben ötféle tipikus nevelői megoldási mód jellemzőit soroljuk fel egy kutatás alapján. A reagálási módok a gyakorlati képzés folyamatában is megfigyelhetőek lehetnek.

1. Agresszív megoldás:

gyakori a gyanúsítgatás, a rágalmazás, 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 hozzál a szemközti boltból nekem...”

2. Korlátozó pedagógiai megoldás:

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

3. 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

4. Pedagógiai tehetetlenség:

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

5. Érzelem nélküli megoldás:

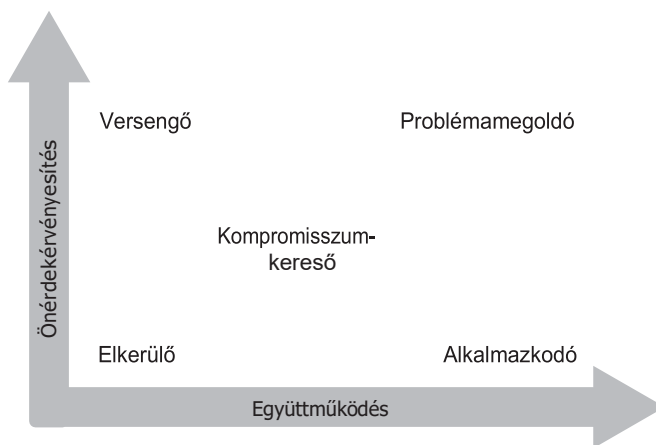
hidegen, mereven korlátozza a tanuló tevékenységét: „Megint ügyetlen voltál, elrontottad, így semmi nem lesz belőled.”

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.

A THOMAS - KILMAN-MODELL

Az tehát, 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.

16. 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 többet használ, mint a többi.

Melyek ezek a konfliktuskezelési módok?

Versengő: Magas önérdek-képviselés, 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 hízkelünk 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 tanulóknak 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 kerüli tanuló társát.

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 megnézett 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.

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 hétfévenként vidékre hazautazik. Ám most egy nagyon jó programra szeretne menni a barátaival. Az oktató elengedi a délutánról, cserébe szombaton is be kell mennie.

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

Esetpéldák:

- Hunor pincér tanuló. Kicsit ügyetlen, ezért sokat piszkálják a társai a gyakorlólóhelyen, 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.

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.

A konfliktusok megértése és hatékony kezelése egy út tehát a harmonikusabb és eredményesebb tanár-diák kapcsolathoz, de segítségünkre lehet baráti és családi kapcsolataink minőségének javításában is.

E kötet ismeretanyagát az elméleti vonatkozások mellett igyekeztünk a gyakorlati hasznosság alapján összeválogatni. Bízunk benne, hogy a fejezetek olvasása közben minden oktató megtalálta az önmaga számára hasznos és a hétköznapi életbe integrálható információt.

Ellenőrző kérdések

1. Jellemezze a kommunikációs folyamatot a Jakobson-modell alapján!
2. Melyek az erőszakmentes kommunikáció jellemző jegyei?
3. Melyek a kommunikációs gátak?
4. Melyek az értő figyelem eszközei?
5. Milyen konfliktushelyzetben jelentkező testi reakciókat ismer?
6. Melyek a konfliktuskezelés legfontosabb módjai a Thomas-Kilman-modell alapján?

FELHASZNÁLT 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–TAKÁCS ILDIKÓ (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.
- BUDA BÉLA: *Empátia – A beleélés lélektana.* Urbis Könyvkiadó, 2006.
- EKMAN, 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.
- Források (utolsó ellenőrzés 2022.12.07.):
<https://vavo.hu/fuggoseg-es-addikcio/>
https://hu.wikipedia.org/wiki/Ki%C3%A9g%C3%A9si_szindr%C3%B3ma

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_igényű_tanulók_fiatalok_a_szakképzésben_ajánlások_szakképzők_száma/SNI/ssnjs23g.htm (Utolsó letöltés ideje: 2019. 01. 29.)
- BÁTHORY ZOLTÁN: *Tanulók, iskolák – különbségek*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest, 1992. alapján
- RÉTHY ENDRÉNÉ: *Motiváció, tanulás, tanítás*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003, 43.
- SERFŐZŐMÓNKA–SOMOGYIMÓNKA: 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.