

PEDAGÓGIAI ISMERETEK

**MESTERVIZSGÁRA FELKÉSZÍTŐ
OKTATÁSI JEGYZET**

2019

Szerzők:

© Kozma Béla

© Suhajda Éva Virág PhD

© Domschitz Mátyás PhD

Lektorálta:

Dr. Domschitz Mátyás

Kozma Béla

© Kovács Marianna

Nyelvi lektor:

Téglásy Katalin

KIADÓ:

Magyar Kereskedelmi és Iparkamara

Budapest

A kiadvány az Innovációs és Technológiai Minisztérium, illetve a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal támogatásával a Nemzeti Foglalkoztatási Alap képzési alaprésze terhére nyújtott forrás felhasználásával jött létre.

ISBN 978-963-9992-23-8

Nyomda:

OOK-Press Kft., Veszprém

Szathmáry Attila

TARTALOM

BEVEZETÉS	5
I. ÖRÖKLŐDÉS – FEJLŐDÉS – FEJLESZTÉS:	
A PEDAGÓGIA HÁTTERE ÉS LÉNYEGE	9
1. Szakmai oktatás és nevelés	9
2. A Szükséglet fogalma és jellemzése	14
3. A személyiség fejlődését befolyásoló tényezők	18
4. „Ezek a mai fiatalok”	29
II. KAPCSOLÓDÁS ÖNMAGUNKKAL	
- SZOCIÁLPSZICHOLÓGIAI ALAPISMERETEK	34
1. Az érzelmi intelligencia és az intelligenciaterületek	34
2. Viszonyunk önmagunkkal	44
3. Viszonyunk másokkal	54
4. A serdülők és az érzelmi intelligencia	56
5. Az érzelmileg intelligens oktató	58
III. A PEDAGÓGIA ALKALMAZÁSA	
A GYAKORLATI KÉPZÉS FOLYAMATÁBAN	60
1. Az oktatás és a gyakorlati képzés elvei és folyamata	60
2. A szakmaszocializáció és a szervezeti kultúra a szakképzés folyamatában	66
3. A kompetenciák	76
4. Sajátos nevelési igényű tanulók a szakképzésben	79
IV. A SZAKMAI GYAKORLATI KÉPZÉS FOLYAMATA	83
1. A szakmai gyakorlati képzés elvei és folyamata	83
2. A gyakorlati vezetői tevékenység tervezése, a tevékenységhez tartozó képességek	91
3. A gyakorlativezető nevelési stílusa, módszerei	93
V. KOMMUNIKÁCIÓS ALAPISMERETEK	100
1. Az érzelmileg intelligens kommunikáció	100
2. A konfliktusok és kezelésük	105
VI. A TELJESÍTMÉNYMOTIVÁCIÓ	114
1. Proaktivitás	116
2. Hogyan értékeljük?	224
VII. A MUNKAHELY ÉS A TÁRSAS HATÁSOK	133
1. Munka csoportokkal	133
2. Hogyan támogassuk egy csoport fejlődését?	142

BEVEZETÉS

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

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

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

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

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, mintha egy életre megutálja az egészet. Ez nagy felelősség, és nagyon távol áll attól a feladattól, ami a gyakorlati oktató eredeti munkája, legyen az könyvelő, gépész, vagy bolti eladó.

Ez a könyv, valamint a képzés ebben kíván segítséget nyújtani. Célunk olyan használható ismereteket átadni a gyakorlati oktatóknak, amelyek segítik őket abban, hogy az emberformálás, a tanítás nemes feladatát is könnyebben megvalósítsák. A könyvből sok olyan tudást is kaphat az Olvasó, amely nemcsak a szakmai, hanem a magánéletében is segíti más emberekkel, barátaival, családtagjaival való kapcsolataiban.

A tankönyv hét fejezetből áll, amelyből öt foglalkozik ezzel a témával, az általánosabb elmélettől indulva a konkrét gyakorlati oktatási kérdésekig. Az utolsó előtti fejezet azokkal a legfontosabb motivációs tényezőkkel ismerteti meg a gyakorlati oktatókat, amelyek alapján munkájuk sikeresebb, eredményesebb lesz. Az utolsó fejezet a munkahelyi társas hatásokat, azok szerepét mutatja be. A csoportdinamikán keresztül megismerhetjük, hogy a munkahelyi kapcsolatok, a munkatársak hozott értékei, kultúrája mennyire befolyásolja a munkahelyi nevelést, szocializációt. Az egyes fejezetek részben egymásra épülnek, de arra buzdítanánk a kedves Olvasót, hogy nyugodtan forgassa a fejezeteket olyan sorrendben, ahogy érdekesnek találja őket, és akár térjen is vissza egy-egy témához, fejezethez.

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

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

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

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

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

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

Jó olvasást, jó szórakozást kívánunk:

A kötet szerzői

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

1. Szakmai oktatás és nevelés

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

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

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

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

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

Normatív és értékrelativista nevelési koncepciók

A nevelésről szóló gondolatoknak két különböző irányzata van:

- A **normatív nevelési koncepciók** lényege, hogy egyértelműen kinyilvánítják és fontosnak tartják a hosszabb távon fennmaradó emberi-etikai értékeket. Tudatosan törekszenek az elfogadott magatartási normák közvetítésére és interiorizálására (viselkedési szabály elsajátítása; valamely norma ösztönössé válása). Az eszerint gondolkodók azt vallják, hogy ezek az értékek és normák az egyén életében, magatartása és életvezetése irányában döntő, konstruktív (építő, haladást segítő) szerepet töltenek be. Ugyanakkor meg kell jegyezni, hogy önmagában a normatív nevelési koncepció nem jelenti automatikusan a múlt megismétlését, a múlt utánzását. A normatív nevelési koncepció elsősorban a direkt nevelési módszerek (amelyet sokszor frontális tanításnak hívunk) alkalmazásának kedvez. Ennek lényege, hogy létezik egy megfogható külső tudás, amelyet bele kell csepegtetni a gyermek fejébe, és e nevelő hatás fő forrása a pedagógus. A gyermek ebben a folyamatban elsősorban befogadó.
- Az **értékrelativista koncepciók** lényege, hogy a magatartási normák vagy erkölcsi értékek közvetítése helyett a gyerekeket életszerű körülmények között kell tevékenykedtetni. Értékrelativista, mert azt állítja, hogy nincsen egyértelmű, külső tudás, annak értékelése mindig viszonylagos, vagyis relatív. Ez a megközelítés ezért nagyfokú tapasztalatszerzést biztosít a gyermekek számára. A tapasztalatok alapján alakítja majd ki azokat a normákat, amelyeket magatartásában is érdemes követni. Ebben a nevelési koncepcióban a nevelő közvetlenül nem hat a gyermekekre. A gyermek építi fel („konstruálja”) önmagában a világot, és az ehhez való hozzájárulás a nevelő dolga. (Ezért nevezik ezt a pedagógiai irányzatot konstruktivistának – a *konstruál*, „épít” kifejezésből, amely a gyermek fejlődésére utal, amelyet a nevelő és a nevelt egyaránt alakít). A közösséget, a csoportot, azok életét és tevékenységét célirányosan szervezi, és közvetett úton irányítja. Ez a nevelési felfogás nagyban segíti a gyermeki önállóság és autonómia kialakulását.

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

talhatjuk, amikor a gyerekünk minden vágyunk ellenére sem fogja szeretni például a technikaórákat vagy a történelmet).

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

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

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

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

A nevelés tehát tudatos, tervszerű, de sokszor konfliktusokkal terhelt folyamat, amelynek eredményeképpen fokozatosan kiépül az egyén értékrendszere, viszonyuló- és viszonyító képessége önmagához, társaihoz és a társadalomhoz. Az egyre magasabb szintű szükségletrendszer kiépülése elősegíti személyiségének fejlődését, gazdagodását, önalakító és társadalomformáló tevékenységét. (Ezekre még később visszatérünk.) A nevelés mindig közvetített – több-kevesebb sikerrel – bizonyos értékeket, kialakított várt vagy nem várt emberi tulajdonságokat. Ilyen érték lehet például a pontosság, alaposág, az emberekkel foglalkozó szakmákban az empátia.

Szintén fontos megértenünk, hogy a **nevelési folyamat** egyik jellemző sajátossága a **sztochasztikus**, azaz véletlenszerű jelleg². Ennek lényege: a hatás és annak eredménye között az ok-okozati kapcsolatok nem mutatkoznak meg egyértelműen és azonnal. A hatótényezők következtében létrejövő jelenségek, történések eredményei nem számíthatók ki egyértelműen. Bármit teszünk a nevelés során, a végeredmény több megoldású lehet, ugyanis a tervezett hatások mellett spontán tényezők is érvényesülhetnek, illetve ismert vagy ismeretlen hatótényezők sem ugyanazt az eredményt váltják ki az egyes emberekben. A nevelési folyamat eredményei ezért tendencia jellegűek, vagyis inkább valamilyen irányban hatnak. Arról, hogy mi az, ami befolyásolja ezeket az eredményeket, kicsit később még bővebben írunk.

Nevelési és fejlesztési célok

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

Ezek a nevelési területek a következők:

- Az **erkölcsi nevelés** mind a családi, mind az intézményes (iskola, gyakorlati képzőhely) nevelésben fontos szerepet tölt be. Három fő pillére van: az erkölcsi fogalom és norma (szabály) ismeret, a gondolkodásmód és a magatartás. Az erkölcsi nevelés *célja* az értékek megismertetése, elfogadtatása, azok rangsorolása, erkölcsileg helyes magatartásformák és tevékenységek kialakítása. Az erkölcsi nevelés fontos területe az adott szakmai etikai írott és íratlan szabályainak ismerete.
- Az **értelmi nevelés** célja olyan személyiségjegyek kialakítása, amelyek ösztönzik az egyént műveltségük (általános, szakmai) aktív gyarapítására, ismereteik önálló alkalmazására. A tudásalapú társadalom a nevelési terület feladatkörének tartalmát is megváltoztatta. Ez jelenti az élethosszig történő tanulásra való felkészítést, az infokommunikációs képesség fejlesztését, ismeretek önálló megszerzésének, feldolgozásának és alkalmazásának képességét is, továbbá a kreativitás, a kombinatív gondolkodási képesség és a problémamegoldás fejlesztését, az alkotó tanulás kialakítását.
- Az **esztétikai nevelés** a szép és értékes meglátására való képesség kialakítását, a befogadást, az esztétikai értékű aktivitás kibontakoztatását jelenti. Az esztétikum, a szépség megtalálható többek között a művészetben, a környezetben, a természetben, az emberi magatartásban vagy akár a gyakorlaton elkészített mun-

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

kadarabban is. Ennek felismertetése és a viselkedésében való megjelenítése az esztétikai nevelés alapvető feladata. Van olyan szakmaterület, ahol az esztétikumnak kiemelt jelentősége van (például kozmetika), ám valamennyire mindenhol megjelenik. A szépre való törekvés együtt jár a minőségre való törekvéssel. Az, hogy a tanuló meglássa a szépséget, az esztétikumot a saját munkájában, a minőségre törekvésben is megjelenik, ám egyben ahhoz is hozzájárul, hogy szeresse a szakmáját, és élvezetét lelje benne.

- A **testi nevelés** olyan műveltségtartalmakkal van kapcsolatban, mint az egészségkultúra és cselekvéskultúra. Nagyon fontos ez a terület, még akkor is, ha nem testnevelők vagyunk. A mai fejlett társadalmak (és mi is oda tartozunk) egyik fő problémája a túlsúlyosság, és a mozgáshiány. Ma a fiatalok mintegy 70-80%-a emellett tartásproblémákkal küzd. Mindezek nem túl hosszú távon súlyos betegségek kialakulásához vezethetnek. Fontos, hogy tudatosan tanítsuk a területünk biztonsági előírásait, és ráneveljük a ránk bízott tanulókat a helyes testtartásokra, a szakmavégzés során a megfelelő, a saját testi épséget szem előtt tartó mozdulatokra, és emellett általában is ösztönözzük az aktív életmódot. Ehhez a területhez tartozik még egy fontos probléma, amellyel a gyakorlati oktatók is találkozhatnak: a szerhasználat, amely lehet „csak” a dohányzás, de sok fiatal (és nem csak fiatal) rendszeresen fogyaszt például energiatalt, amelyek rövidtávon tényleg növelhetik a koncentrációt, de hosszú távon károsak. Emellett még súlyosabb problémákkal is találkozhatunk e téren: alkohol, vagy drogfüggőséggel. Ilyen esetekben javasoljuk, hogy a gyakorlati oktató javasolja a fiatalnak, hogy keresen segítséget.
- Az **érzelmi kultúra** fejlesztése fontos területe a nevelésnek. Az egyén viselkedését mindig érzelmek kísérik, amelyek mindig viszonyulást tükröznek a másik személyhez és a tárgyakhoz. Nincs olyan, hogy a tetteinkre ne gyakorolnának hatást. Az érzelmi intelligencia kérdésével a könyv későbbi fejezete részletesen foglalkozik.
- A személyiség nevelésének emellett kiemelten fontos témája a **kompetenciák kialakítása, fejlesztése**. A fogalmat 1959-ben írta körül egy amerikai pszichológus, aki a motiváció elméletét kívánta újraértelmezni azzal, hogy az ember eredendő aktivitási törekvésének jelentőségét hangsúlyozta általa. A kutató szerint az embert mozgató legfontosabb erő az, hogy törekszik képességeinek használatára és ez megelégedettséget és örömet jelent számára. Ez által tehát a kompetencia fogalma egy tevékenységelméletbe ágyazódik. A kompetencia kifejezés szorosán értelmezve a készségek, ismeretek, adottságok és attitűdök együttesét jelenti, amely alapját képezi a tanulásnak. A *Pedagógiai lexikon* definíciója szerint „*alapvetően értelmi (kognitív) alapú tulajdonság, de fontos szere-*

*pet játszanak benne motivációs elemek, képességek, egyéb emocionális (érzelmi) tényezők*³. (A kompetenciákról a későbbiekben részletesen szólunk.)

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

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

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

Ellenőrző kérdések

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

2. A SZÜKSÉGLET FOGALMA ÉS JELLEMZÉSE

A *szükségletek* a legősibb és legalapvetőbb motívumok. Az ember számára jelzik valaminek a hiányát, legyen az tárgy, dolog, fogalom, eszme, másik személy stb. A szükséglet a hiányérzet által cselekvésre ösztönöz, és ez az emberi magatartás hajtóereje.

A szükségletek mindenkiben egyfajta *hierarchikus rendszert alkotnak*. Az ösztönökben megnyilvánulótól a legmagasabb szellemi szükségletekig. A hierarchia csúcsán a domináns szükségletek állnak.

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

Mit jelent a hierarchikus elrendeződés? Egyrészt azt, hogy amíg egy alapvetőbb szükséglet kielégítetlen, addig általában dominánsabban, az annak kielégítésére való törekvés a mozgatója az egyén cselekedeteinek. Másrészt azt, hogy ez az egymásra épülés a gyermeki fejlődésben is jelen van. Ha a kisgyermekkorban az alapokhoz közel álló szükségletek hosszan kielégítetlenek maradnak, akkor ez tartós károsodást okoz a személyiség fejlődésében, viselkedésében. Kialakul a biztonságérzet hiánya, megjelenik a hospitalizáció.⁴

A szükségletek, mint a magatartás motívumai folyamatosan fejlődnek az ember céljaival, feladataival. A nevelés egyik feladata egyrészt az egyénben kialakult szükségletek megismerése és felhasználása, másrészt a feladatok, célok megvalósítása útján új szükségletek kialakítása.

A szükségletek hierarchiája

A szükségletek egymásra épülve (hierarchiában) helyezkednek el.

A fiziológiai szükségletek alapvetőek, elemibbek, mint a szociális vagy önérvényesítő szükségletek. A fizikai szükségletek alapvető jellegéből adódóan, ha nem elégülnek ki kényszerítő motívumként hatnak, és átmenetileg a magasabb rendű szükségletek iránti igény felfüggesztődik.

A *biztonság* szükséglete egy adott helyzet bejósolhatóságának igényét fejezi ki. Mindenki stabilitásra törekszik. Az emberek többsége pl. a megszokottat előnyben részesíti az ismeretlennel szemben. A gyerekek biztonság iránti szükséglete széles skálán mozog. Számukra mindenkor fontos az őket elfogadó, biztonságot jelentő családi, iskolai, gyakorlóhelyi közeg. A gyermekeknek folyamatos életritmusra, követhető és kiszámítható normarendszerre, bánásmódra van szüksége. Ezért is nagyon fontos a gyermek életében pl. a napirend.

A biztonság szükségletéből szinte törvényszerűen következik a szeretet szükségletének igénye. Mindez megjelenik pl. a barát, a szerelmes, az odafordulást nyújtó és azt elfogadó embertárs személyében. Minden társadalomban alapértékként jelenik meg néhány szeretetfajta, mint pl. a szülő—gyermek, a házastárs, a barát szeretete. Ha ezekben a szükségletekben hiány keletkezik, pszichés feszültség lép fel, amely a személyiség torzulásához vezethet, pl. magányosság, elutasított szubkultúrákhoz való csatlakozás stb.

A megbecsülés szükséglete, az elismerés iránti igény minden ember számára fontos. A kiegyensúlyozott személyiségfejlődés szempontjából lényeges, hogy az egyén

4. Eredetileg a kórházi, intézeti nevelés olyan hatását jelenti, ami függőséget, „gyámoltalanságot” okoz. Hosszú intézeti tartózkodás fokozza a szobatársaktól és az egészségügyi ellátástól való erős függőség érzetét.

tudjon és képes legyen olyan dolgokra, amelyek értékesek önmaga számára, és a környezete értékrendje szerint is elismerést nyer.

A gyermeket környezetének segítenie kell abban, hogy azokat a képességeit fejlesszék, amelyek során valóban értékes teljesítményt tudnak nyújtani. Ha ebben nem segít a nevelőkörnyezet, akkor a gyermek maga igyekszik megkeresni azt a közeget, amelyben mások előtt is elismerést nyer, pl. különböző szektákhoz való csatlakozás. Hogy ez ne következhesse be, az iskolának olyan tevékenységeket kell kínálnia a gyermeknek, amely az ő tehetségével adekvát képességfejlesztésre ad lehetőséget. Ezt a tevékenységet pozitívan értékeli. Mindezek után megvan az esélye annak, hogy később is a társadalmi értékrenddel azonos normarendszerű csoportban szerezzon és vívjon ki magának tiszteletet.

Az *önmegvalósítás* szükségletének kielégítése során az egyén arra törekszik, hogy megvalósítsa hajlamait, adottságait. A megvalósulás hiánya itt is a személyiség torzulásához vezethet.

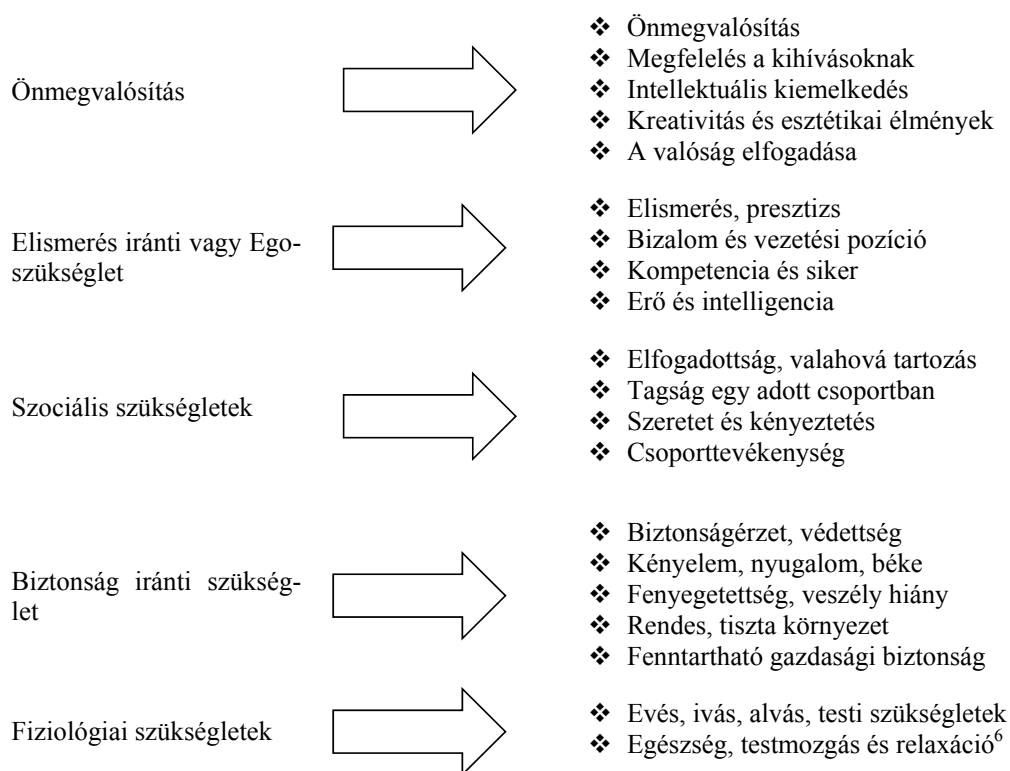
A nevelés, a képzés egyik célja, hogy az egyént a fejlesztése, oktatása során fokozatosan újabb és újabb szükségletek iránt tegyük fogékonyabbá.



1. számú ábra

Összességében megfogalmazható, hogy a pedagógiai, szakmai gyakorlatnak valós szükségletekre, értékekre kell épülnie.

A szükségletrendszer egyik legismertebb csoportosítása Abraham H. Maslow nevéhez fűződik. Ennek alapján a szükségletek csoportjait és fajtáit a következő ábra mutatja.



Maslow szükségleti hierarchiájának részletezése⁵

Maslow teóriájában a központi helyet a motiváció kérdése foglalja el. Tézise az, hogy a szocializáció (társadalmivá válás) magában az emberi természetben rejlik. Elutasítja a személyiség fejlődésében a társadalmi viszonyok meghatározó szerepét. Nála az ember olyan lényként jelenik meg, aki természeténél fogva vonzódik a társadalomhoz és emocionálisan szükségét érzi ennek a kötődésnek. Elsődlegessé

5. Forrás: Maslow, A. (1954): Motivation and Personality. Harper and Row, London, New York etc.

válik ezáltal a személyiség, és a társadalom másodlagos jelleget vesz fel. Felfogásában az ember szociális szükségletei kielégítése alapja a képességeik, intellektusuk kifejlődésének. Az ilyen szükségletekkel rendelkező ember nem individualizáltsággal, hanem széles társadalmi irányultságával tűnik ki.

Az ember olyan jelentős veleszületett szükségletekkel rendelkezik, mint pl. a szeretet, szimpátia, tisztelet. Maslow úgy tekinti az ember szociális szükségleteit, mint kapcsolatteremtési, pozitív viszonyulási, valahova tartozási szükségletek. A gyermek veleszületett szociális tendenciáját gyöngédségi (figyelmességi) szükségletnek nevezi, mely az anyai magatartás sajátossága és a gyermek összes igényének kielégítésére szolgál. Maslow az agresszivitást és kegyetlenséget a személy neveltetésének és életének antihumánus feltételeivel, specifikus társadalmi viszonyokkal, bizonyos társadalmi tradíciókkal magyarázza

KÉRDÉS

1. Definiálja a szükséglet fogalmát!
2. Hogyan működik a szükséglethierarchia?

3. A személyiség fejlődését befolyásoló tényezők

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

Szülőként néha vágyunk arra, hogy a természet, az öröklődés „nyerjen”, mert valójában ez sokat csökkentene a mi felelősségünkön. Ám ahogy egyre többet és többet tudunk a genetikáról, az öröklődést befolyásoló sejtrészek, a gének működéséről, úgy ez a kép lassan tisztul. Ma már a tudományban általánosan elfogadott nézet szerint a géneknek sok tekintetben van meghatározó szerepe, de inkább csak „lehetőségeket” hordoznak. A környezet, amelyben a magzat, majd a gyermek fejlődik, maga is hat arra, hogy egy adott gén miként aktiválódik, azaz pontosan milyen folyamatokat indít be a fejlődésben⁶.

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

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

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

Tehát e két tényező a személyiség fejlődése, fejlesztése során nem összeadandó, hanem szorzandó. Ha bármelyik nulla lenne, nem alakulhatna ki a személyiség. A **személyiség** az egyén gondolatainak, tulajdonságainak, érzéseinek és viselkedésének egyedi és jellegzetes mintázata, amely az egyénre jellemző személyes kapcsolatot feltételez a környezettel. Erre a kapcsolatra jellemző az állandó, folyamatos dinamizmus, mozgás.⁷ A környezet a személy cselekvéseinek színterét is jelenti, és persze az őt körülvevő társadalmi/családi környezetet is.

Tekintsük át ezt a két fő tényezőt alaposabban!

A biológiai öröklődés

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

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

A fejlődést befolyásoló biológiai tényezők szerepe kétségtelen, de meghatározó jelentőségüket nem szabad eltúlozni. Viszonylagos állandóság található az arcvonásokban, a mozdulatokban, a hanghordozásban, a temperamentumban, a kommunikációs szokásokban stb., de ezek egy része nem feltétlenül biológiai (pl. a mozdulatok). Mindezek azt jelzik tehát, hogy a személyiség elég erős biológiai gyökerekkel is rendelkezik.

A modern genetikai determinizmus (meghatározottság) lényege a következőkben foglalható össze: az ember örökletes adottságai tények, amelyek az öröklődés folyamatában alakulnak ki. A genetikai lehetőségek tehát a fogamzást követően már el-

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

dőltek. A gyermek adottságait befolyásolni csakis külső hatásokkal, elsősorban neveléssel lehet. Ezért a nevelésnek egy viszonylag tág, de csak adott intervallumon belül van lehetősége arra, hogy adottságainkat az egyéni és társadalmi céloknak megfelelően tudatosan és hatékonyan kiaknázza.

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

A korai évek – a „minta” öröklődése

A biológiai öröklődésen kívül a „minta” öröklődése az élővilágban is mindenütt megtalálható. Ez utóbbi téma kutatása eddig elsősorban az etológia tárgykörébe tartozik. Lényege, hogy az utód a fejlődés korai szakaszában a szülőktől, elsősorban az anyától látott és tanult mintákat követi, utánozza. A továbbiakban a fentiek leírására használjuk a pedagógiában is az *imprinting* fogalmát. Jelentése: az élet korai szakaszában igen gyorsan végbemenő nem tudatos bevésődési folyamat. Ezt a kifejezést használjuk a gyermek életében az „első napok” sajátos érzékenységi periódusának jelzésére is. Ezek a bevésődési mechanizmusok nemcsak a gyermekben dolgoznak, hanem az anya számára is rögzítik az anyai viselkedést⁸. Nagyon fontos tudni azonban, hogy szemben több állatfajjal, ahol az imprinting szerepe nagyon magas, az embernél sokkal nagyobb rugalmasság van ezek alakításában.

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

Az épp megszülető baba például már tud mászni, és keresni anyja mellbimbóját, tehát mozog az étel megkeresése érdekében. Van kapaszkodó, ölelő reflexe, szopóreflexe (a reflex egy adott ingerre automatikusan kiváltott viselkedés, reakció), amelyek az idővel egyébként eltűnnek, beépülnek a mozgástanulás folyamatába.

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

Hangokat (de még milyen hangokat!) tud kiadni, amelyekkel felhívja magára a figyelmet. Ám mégis nagyon kiszolgáltatott az őt gondozóknak. Valószínűleg ez volt az „ára” annak a fejlődési képességnek, amit az ember, szemben az állatokkal, magában hordoz: ha tovább fejlődne az anyaméhben a baba, túl nagygyá válna ahhoz, hogy még az anya egészségét is megkímélve biztonságban megszülessen. Ezért a kisbabák, szemben például egy kis gidával, még nagyon-nagyon fejletlenek.

Az újszülöttnak még nincs személyisége. A személyiség magja (amit a pszichológia *szelf*-nek hív) az első néhány hétben alakul ki, és az alap személyiség az első néhány évben⁹. Ebben legelőször még az anya, vagy elsődleges gondozó (aki lehet apa is!) viselkedése, a babához való kapcsolata a meghatározó. A baba először a saját testhatárait tanulja meg, megérti, hogy a testrészei hozzá tartoznak (a pici babáknak ez még messze nem egyértelmű, ezért is nézegetik olyan alaposan magukat), hogy mik azok a testrészecskék. Ezért fontos nagyon a fizikai érintés, ringatás, nem csupán kényeztetés. A saját érzéseit pedig később az anyától tanulja meg, aki ezeket megnevezi: „Éhes a pici baba?” stb. Épp ezért ez az érzelmi tükrözés nagyon fontos az érzelmi nevelés folyamatában.

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

A társadalomba illeszkedés – a szocializáció

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

A szocializáció eredményeképpen sajátítja el mindenki az anyanyelvét, a mindennapi kultúra elemeit, a különféle magatartásmintákat, ismereteket, képességeket,

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

szokásokat a napi társas élethez. Végül az értékek átvétele mellett megtörténik az új értékek létrehozása is. Az eredmény tanulási folyamatokból tevődik össze.

A **szocializáció** tehát egy egész életen át tartó **szociális tanulási folyamat**. Ez egy bonyolult, sok részből álló „tevékenység, amely során egy adott közösség tagjai megtanítják és megtanulják a közösség kultúráját”.¹⁰ Elmondhatjuk tehát, hogy ez a folyamat a megszületéstől a halálig tart. A folyamat során az egyén elsajátítja a társadalom normáit, szokásait, értékrendjét, az együttélés elemi szabályait.

A család szerepe

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

Miként is történik ez a folyamat? A család mindennapi életében folyamatosan történnek olyan dolgok, amelyek ezeknek az értékeknek, hozzáállásoknak a közvetítését biztosítják: más olyan családban felnőni, amely zárt, és ritkán vannak vendégek, olyanban, ahol együtt él több generáció, vagy épp olyanban, ahol rendszeresen költöznek akár országok között. Nem is beszélve arról, hogy békés, veszekedős, vagy a konfliktusokat csöndben elfojtó a kommunikáció a családon belül. Az alakuló személyiség ebben az „kamrában” érlelődik, és később ezt tekinti alapnak. A kisgyermek még nem kérdőjelez meg semmit.

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

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

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

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

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

A szocializáció további szinterei, 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. kortárscsoporttól is tanulunk).
- A folyamat mindig felgyorsul, ha a tanuló új közegbe kerül.

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

A szociális tanulás formái:

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

ládót alapítson. A **szerep** a társadalomban elfoglalt hellyel (státusszal) szemben megnyilvánuló társadalmi elvárás, illetve ennek megfelelő tipikus magatartás. Vannak ún. kivívott szerepek, amelyet az egyén az elért eredményeivel nyer el, pl. kiváló szakember lesz a munkahelyén. Léteznek spontán betöltendő szerepek, amelyek adott szituációkhoz kapcsolódnak.

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

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

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

A kultúra szerepe

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

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

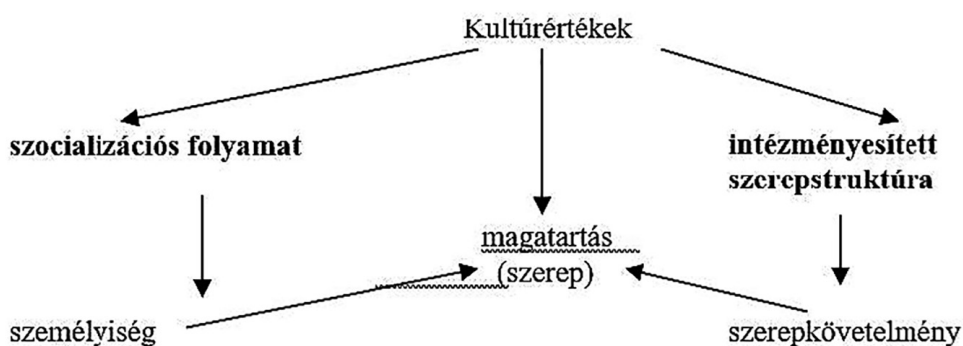
Egy társadalmon belül mindig megtalálhatók változatos **szubkultúrák**, amelyek olyan csoportok kultúrái, amelyek valamiben eltérnek a többség kultúrájától. A fi-

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

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

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

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



2. számú ábra: Kultúrértékek és a szerep

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

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

Az ábrából kiolvashatjuk, hogy a mindenkori szerepnek megfelelő magatartás két fontos tényező mentén alakul ki: az adott szerepre vonatkozó társadalmi elvárások, és a saját személyiség. Nem ugyanúgy viselkedik két gépész, két kozmetikus, két pedagógus, bár az általános szerepkövetelmények, elvárások ugyanazok velük szemben. A konkrét adott magatartást meghatározza a személyiség is (sőt, bár az ábra nem tartalmazza, az is, hogy milyen a környezetünk, vagy éppen kivel vagyunk kapcsolatban).

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

Összefoglalás – a nevelés szerepe a személyiség fejlődésében

A fentiekből kiderült, hogy a közösség, a család, az iskola, a gyakorlóhely részeként, mindenképpen részei vagyunk a körülöttünk élő gyerekek és fiatalok szocializációjának. A nevelés, ahogy már szó esett róla, ennek a fejlesztő-alakító folyamatnak a tudatos felvállalása. A személyiség fejlődését 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 szinterei, mint a család, az intézmények, a kortárs csoport és a társadalom – befolyásolják, hogy az adottságból mi, mikor és milyen mértékben és miképpen valósul meg.

3. A személyiség jellege, kialakulása tehát az örökletes és környezeti hatások, illetve ezek interakciójának, egymásra hatásának eredménye és ezek eredője.
4. Az ember adottságait – mivel azok a fogamzás pillanatában eldőlnek – befolyásolni csak külső hatásokkal lehet. Ezen tényezők között a legjelentősebb a nevelés személyiségformáló hatása.
5. A nevelésnek, mint tudatos személyiségfejlesztésnek integráló szerepe van e három, az egyén fejlődését befolyásoló tényező viszonyában.

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

A nevelés:

- a pozitív irányú személyiségfejlődés segítése és
- szándékos szocializáció, amelyben
 - szándékos személyes kapcsolatok együttese jön létre, továbbá
 - szocializációs rendszerek szándékos működtetése valósul meg.

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

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

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

Ellenőrző kérdések

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

4. „Ezek a mai fiatalok”

Fejlődéslélektani ismeretek – serdülőkor

Az eddigiekben általánosságban tekintettük át a személyiségfejlődésének folyamatát, ám érdemes jobban is megnézni azt, hogy milyenek a fiatalok, akikkel dolgozunk. A fejlődépszichológia nehéz feladatra vállalkozik, amikor a serdülőkor pszichés jellemzőit, változásait igyekszik összefoglalni, bemutatni¹¹. A serdülőkor biológiai változásai mellett (amelyre a II. fejezetben részben még visszatérünk) a **családdal** és a **kortársakkal** való kapcsolatban jelentős súlyú változások következnek be.

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

- A serdülők kétszer annyi időt töltenek kortársaival iskolán kívül, mint a szüleikkel.
- A serdülő csoportok már kevésbé függenek a felnőttektől, az ellenőrzés ideje, hatása és ereje is kisebb.
- A kortárs kapcsolatok már új helyszíneken (pl. tér, szórakozóhely, mobiltelefon, internet stb.) zajlanak és nem a közvetlen iskolai és családi környezetben.

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

- 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 tanulóknak esetében. Ha feljük szemben támogató módon, megértően közelednek, az segíti a serdülő pályaszocializációs folyamatát.

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

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

A generációk kora

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

1920-1939 között születettek csoportja az „**Építők generációja**”. Ez az ún. építő korosztály, életük nagy részét a világháború és a szocializmus kora határozta meg. Nyugdíjba általában az első munkahelyükről mentek. Közösségi forrásuk a család, a

munkahelyi brigád. A rendszerváltást öröm és kétely kettősségében élték meg. Egy részük az infokommunikációs eszközök használatát megtanulta (pl. Kattints nagy! akciók).

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

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

1980-as és 90-es évek vége között születettek az **„Y generáció”** tagjai, úgy is hívják őket, hogy „hősök”. Ők a mai fiatalok, a gyermekkorban szinte a legtöbb törődést kapták, erős kötődés dominál a családdal. Az egyik kutató „helikopter-szülők” gyermekeinek nevezi őket, mert állandó védelem alatt állnak és nehezen engedik önállósodni őket. Magabiztosak és optimisták, de a gazdasági váltás őket is megrendítette. Szeretnek és tudnak is csapatban, teamben dolgozni. Erős motivációs bázissal rendelkeznek, ambiciózusak, 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. Az előzőekben részleteztük, hogy a „Z generáció” életeleme az internet. Végezetül tekintsük át ismét a Maslow-féle szükséglet-hierarchiát. Az alábbi ábrával kívánjuk szemléltetni, hogy ez a nemzedék valójában a digitalizáció szülöttje, mert minden szükségletek alapját számukra az *internet* jelenti.



I N T E R N E T

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

Az egyes generációtípusoknál csak jelzésszerűen tudtuk feltüntetni azokat az ismereteket, tulajdonságokat, amelyek rájuk a leginkább jellemzőek. Reméljük, hogy ezek is segítséget nyújtanak az egyes tanulók viselkedésének megértésében – hogyan tanulnak, és miért úgy tanulnak; miért így viselkednek, és miért „problémáznak”, csodálkoznak ezen a felnőttek stb.

A címkézés természetesen nem a probléma áthárítása, az nem segíti a megoldást. A tanulók változnak, de alapvető szükségleteik, nehézségeik és örömeik, sikereik előidézői nem vagy alig változnak/változtak. Aminek változnia kell, azok a módszerek, az eszközök, az ítéletek és a tanárok részéről a helyzetükbe, gondolkodásukba való beleélés, az érzelmi intelligencia. Ezekről a témákról esik szó a következő fejezetben.

Ellenőrző kérdések

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

II. KAPCSOLÓDÁS ÖNMAGUNKKAL ÉS MÁSOKKAL – SZOCIÁLPSZICHOLÓGIAI ALAPISMERETEK

1. Az érzelmi intelligencia és az intelligenciaterületek

Intelligencia – intelligenciák

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

A „hagyományos” intelligencia-megközelítés évtizedekig tartó monopolhelyezete az elmúlt évtizedben megdőlt. Bár mindig is köztudott volt, hogy a nem kiemelkedően okos embernek is „meg lehet a magához való esze”, az oktatástudomány berkeiben évszázadokig csak a kognitív készségek elismerése dominált. Howard Gardner szakított ezzel a nézőponttal. Eredetileg hét olyan területet határozott meg, amelyen az emberek – esetünkben diákok – „okosak” lehetnek. Az évek alatt Gardner kutatásai mentén e területek száma hússzá bővült. A pedagógiai szakirodalomban Gardner alapján nyolcféle intelligenciát különböztetünk meg¹²:

- **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.

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

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

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

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

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

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

Mit jelenthet ez a gyakorlatban?

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

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

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 („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 hall-

gadni. (Profil: intraperszonális, vizuális/térbeli, zenei, esetleg testi/kinesztéziás intelligencia.)

- Júliának érdemes önálló feladatokat adni, különösen, ha vizuális jellegűek: például kirakatrendezés, polcpakolás, vagy háttérzene kezelése (ha van).
 - Ha párban, csoportban dolgozik, vagy több tanulónak együtt adunk instrukciót, vigyázni kell, hogy utána személyesen is megkérdezzük, hogy érti-e az instrukciókat, mert esetleg a többiek előtt nem kérdez vissza akkor sem, ha szükséges lenne.
 - Érdemes kiemelni mások előtt a teljesítményét (mert ő kevésbé teszi meg).
- Dani erős, örökmozgó fiú, autószerelő-tanuló. Majdnem mindig van valami szerzőszám a kezében, amit mozgat, és a lába is jár. Nem szeret egy helyben lenni. Ügyes kezű, de nem tud sokáig figyelni. Könnyen teremt kapcsolatokat, nem okoz neki gondot elmondani a véleményét. (Profil: testi/kinesztéziás, interperszonális, természeti/praktikus intelligencia.)
- Minél több gyakorlati feladatot adjunk neki, ahol van lehetősége mozogni, rábízhatunk pakolásokat, a szerelést, autó-karbantartást megelőző munkákat, de érdemes többször ellenőrizni a haladását.
 - Dolgoztassuk sokat párban, csoportban
- Bence logisztikai ügyintézőnek tanul. Nagyon könnyen meglátja az összefüggéseket. Szeret olvasni, odafigyel az oktató instrukcióira és magyarázataira, igazi mintadiák. Nem szeret másokkal dolgozni, hamar megoldásokat talál. (Profil: logikai/matematikai, intraperszonális, verbális/nyelvi intelligencia.)
- Adjunk neki akár a szakmájához kötődő plusz olvasnivalót, anyagot, amely a képzéshez kapcsolódik.
 - Hagyhatjuk azt is, hogy gyorsabban haladjon az anyaggal (gyorsítás).
 - Adhatunk neki önálló megoldandó problémákat, végiggondolandó feladatokat.

Az érzelmi intelligencia és az érzelmek biológiája

A Gardner-féle már említett többszörös intelligencia csoportosításból az inter- és intraperszonális intelligenciaterületek fedik le azt a fogalmat, amit **érzelmi intelligenciának** hívunk. A közgondolkodásba ezt a fogalmat Daniel Goleman hozta

be¹³ (*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 bebizonyították, hogy azt, hogy mit gondolunk, és hogyan tanulunk, nagymértékben meghatározza a testünk fizikai állapota: az érzelmeink 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 agyunk¹⁴.

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

Esetpéldák:

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

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

14. 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.

Az érzelmi intelligencia legegyszerűbben megfogalmazva az, hogy képesek vagyunk az érzéseinket tudatosan kezelni, és szabályozni mind saját magunkkal, mind másokkal kapcsolatosan. Sparrow és Knight szerint (2006)¹⁵ az önismeret és társismeret, s az ezen alapuló érzelmi intelligencia a következő szokássá alakult gyakorlatokat foglalja magába:

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

Az érzelmi intelligencia fejlesztése ezért a következő **önismereti területeket** foglalja magába¹⁶:

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

Eszerint fontos, hogy képesek legyünk tudatosítani, mit érzünk, kifejezni, és utána kezelni is. Az érzelmeink tudatosításának és kezelésének képességével nem születünk, azt úgy tanuljuk meg életünk folyamán. Ennek első lépése, amikor az édesanya, vagy édesapa odahajol a kisbaba felé, és visszajelzést ad arról, hogy mit is érez: „szomorúak vagyunk”, „sírunk” – ahogy biztos észrevettük már, sokszor

15. Neale – Spencer-Arnell – Wilson i. m.

16. A W. T. Grant munkacsoport alapján, idézi Goleman i. m.

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 tükrözésről, mint kommunikációs eszközről még később szót ejtünk.)

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

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

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

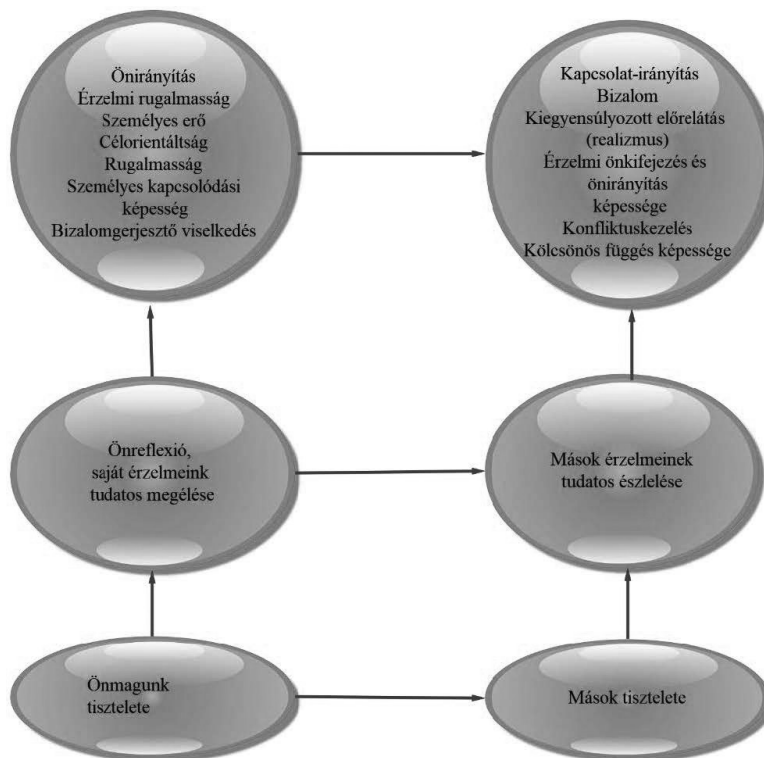
Mindezek alapján Neale és társai a következő háromszor két kulcsterületet fogalmazták meg az érzelmi intelligencia fejlesztése területén:

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

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

Az alapvető hangsúly azonban az 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 érzés) általában kiváltja azt, hogy a másikat hibásan értékeljük, felül, vagy épp alul.



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

Ellenőrző kérdések:

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

2. Viszonyunk önmagunkkal

Önmagunk és mások tisztelete: az énkép szerepe

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

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

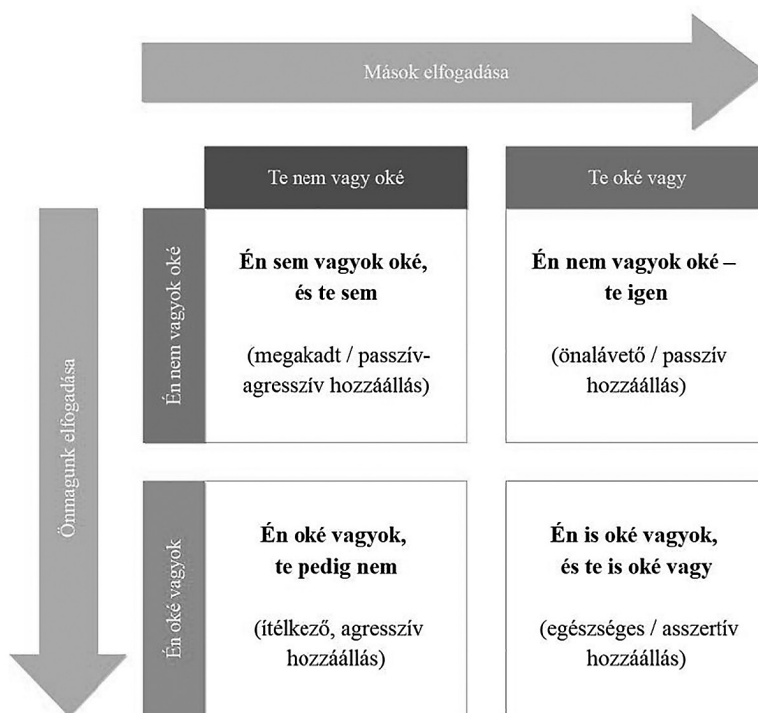
- Akkor vagyok jó, ha gazdag vagyok.
- Akkor vagyok jó, ha vékony vagyok.
- Akkor vagyok jó, ha sok barátom van.
- Akkor vagyok jó, ha nagy autóm van.
- Akkor vagyok jó, ha másokon segítek.

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

a sztereotípiáink még engedik, hogy az első benyomás után módosítsunk (pl. vannak vegetáriánus magyarok is, akik nem esznek gulyást), az előítélet már sokkal inkább kőbe vésett. Az előítélet mentén döntést hozunk a másikról, hogy ő miért nem oké.

Eric Berne¹⁷ Oké-kerete egy jó eszköz ahhoz, hogy lássuk, hogy önmagunk és mások elfogadása milyen különböző életpozíciókat, élethez való hozzáállásokat tud kialakítani. Az Oké-keret egyik tengelye, hogy mennyire fogadom el magam, mennyire tartom magam „jó fejnek”. Oké vagyok vagy sem. A másik tengely, hogy a többiek mennyire tartom jó fejnek – ők okék vagy sem.

Én nem vagyok oké – te igen: Vannak, akik úgy érzik, hogy a baj velük (és csak velük) van; mint például Füles 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.



4. számú ábra: Eric Berne Oké-kerete

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

Esetpélda:

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

Én nem vagyok oké – és te sem: Még 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 polcon az árut, de egyedül pedig nem meri bevállalni. „Nekem ez úgysem megy”.

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

Esetpéldák:

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

Én is oké vagyok – és te is: A legegészségesebb életpozíció, ha elfogadjuk magunkat is, és a környezetünket is. Ez nem kell, hogy kritikátlan elfogadást jelentsen (például láthatjuk a saját negatívumainkat is, illetve valóban egy csomó környezeti tényező befolyásolhatja, hogy velünk mi történik), de kilépést abból, hogy folyama-

tosan akár magunkat, akár a környezetünket is hibáztassuk. 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 reálisabb célokat tűz ki, és a céljait könnyebben módosítja a kudarcok mentén, hiszen azokban nem azt keresi, hogy ki rontotta el, hanem a tanulási lehetőségeket látja bennük.

Az önismeret/önmagunk iránti tudatosság

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

Persze mindannyian azt gondoljuk, hogy ismerjük magunkat. Ki ismerhetne jobban? Ez talán igaz is, de vannak olyan területek a viselkedésünkben, reakcióinkban, jellemünkben, amelyekre sokszor nem látunk át. Joseph Luft és Harry Ingham híres „Johari-ablaka” (ami a nevét a két pszichológus keresztnévéből és a mátrixablakhoz való hasonlóságából kapta), ezt a jelenséget a következőképpen foglalta össze¹⁸:

	Tudom magamról	Nem tudom magamról
Mások tudják rólam	ARÉNA	VAK
Mások nem tudják rólam	ZÁRT	SÖTÉT

5. ábra: Az önismereti ablak/Johari-ablak (Joseph Luft és Harry Ingham)

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

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

csomó jellembeli tulajdonság is (pl. jó a humorérzésem, könnyen dühbe gurulok, de gyorsan kibékülök stb.)

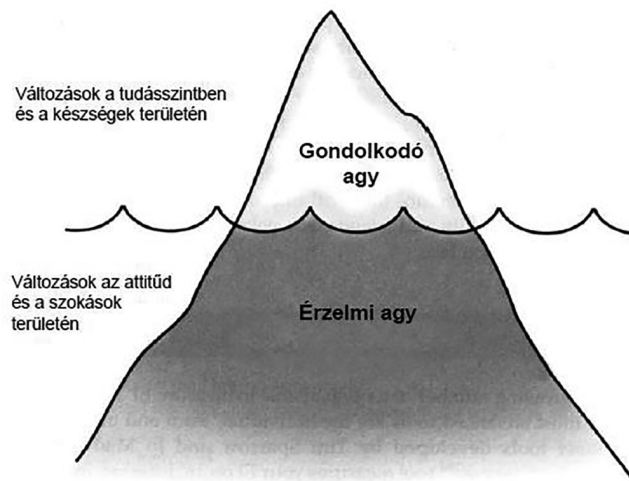
Zárt terület: vannak olyan területeim, amelyekre nem engedek be másokat, de tudok róluk. Ezeket titkolom, talán mert szégyellem, talán mert meg szeretném őrizni saját magamnak. Ilyen lehet például, hogy szorongok, ha ki kell állnom mások elé beszélni, vagy, hogy titokban tájképeket festek hobbiból.

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 (más pszichológusok másképpen). 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 függőleges osztót mozdítjuk (másoktól kapunk visszajelzéseket), akkor a vakkal együtt a sötét terület is csökken, és ha a vízszintes 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 fejleszhető képességek világa is. De a jéghegy nagy része alul van: a vak és sötét terület a tenger mélyén vannak. Itt gyökereznek a szokásaink, és az általános hozzáállásunk is. Ezt a területet sokkal nehezebb változtatni; ez a terület ugyanis részben még genetikailag is befolyásolt (pl. az, hogy kinek milyen vérmérséklete, hogy mennyire ingerlékeny, biológiailag is eléggé meghatározott). Viszont ez nem jelenti azt, hogy nem lehet változtatni rajta – az agyunk meglehetősen rugalmas még felnőtt korban is, ez az ember evolúciós sikerének egyik alapja –, csak sokszor sokkal nehezebb. Ezért van az, hogy nagyobb problémákkal sokszor évekig járhatunk segítő szakemberhez.



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

Esetpéldák:

- Bertalan, ha sarokba szorítva érzi magát, dühkitöréseket produkál. Ilyenkor teljesen képtelen kontrollálni magát. Ennek a viselkedésnek az alapja lehet például, hogy gyerekkorában bántalmazták (kiszolgáltatott/tehetetlen helyzeteket élt meg), amitől felnőttként is hasonlóan reagál, mint egy kisgyerek. Tudja ezt magáról, mégsem tud rajta változtatni.
- Kinga depressziós, bár a körülményeit tekintve nincs rá látható oka. A családjában már több generációban is visszatért a depresszió (vagyis hajlama is van rá), ezért sokkal szélsőségesebben tud kisebb problémahelyzetekre is reagálni.
 - **Fontos! Míg magunkra nézve hasznos és fontos, ha megértjük a viselkedésünk mélyebben fekvő okait, oktatóként nem dolgozunk, hogy a gyerekekkel kapcsolatosan ilyen oknyomozó munkát végezzünk. Annyi szükséges, hogy értsük meg, egy érzelmi reakciónak, viselkedésnek nagyon mélyen fekvő gyökerei, okai vannak, és gyakran nem igazán könnyű megváltoztatni. Ezért azt mondani például egy depressziós gyereknek, hogy „szedd össze magad”, éppen ellenkező hatást tud kiváltani. Ha olyan viselkedéssel találkozunk, amelyről már úgy gondoljuk, hogy ön-, esetleg közveszélyes a gyereknél vagy fiatalnál, forduljunk szakemberekhez.**

Az önismeret és önszabályozás megjelenése a szakmai oktatás folyamatában

Önmagunk tisztelete és az önmagunkra való reflexió az alapja a fejlett érzelmi intelligenciának, ami oktatóként is fontos tulajdonság. A fentiek alapján röviden tekintünk 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, bizonytalanná válhatnak. A tanuló érdeke, hogy alkalmazkodjon, elfogadja az oktatót. Az elfogadás viszont kölcsönös kell, hogy legyen: ha az oktató nem képes elfogadni tanulóját, mert személyválogató, előítéletes vele szemben, akkor nagy valószínűséggel a tanuló sem tudja őt elfogadni. A tanulóval való kapcsolat külső kontrollja viszonylag minimális (nem igazán ellenőrzi senki, hogy miképpen viselkedünk tanulóinkkal). Ezért nagyon fontos, hogy megfelelő **önkontroll** alakuljon ki az oktatóban, illetve a feltétel nélküli elfogadás képessége tekintetében pedig reális önismeret.

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

Törekedni kell a felesleges **frusztráció elkerülésére**. Cél, hogy megszégyenítés nélkül, én-erősítésre törekedve, saját személyiségünkkel pozitív példát nyújtva végezzük munkánkat.

Az **én-erősítés** azt jelenti, hogy olyan helyzeteket teremtünk, ahol a tanuló tapasztalatokat szerezhethet és képes kitalálni, végrehajtani, megszervezni különböző dolgokat. Alkalmazza az oktató az elismerés, a pozitív megerősítés módszerét.

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

Társas kapcsolati tényezők

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. Ebben a megértésben elsősorban az aktuális állapotokat kell keresni.

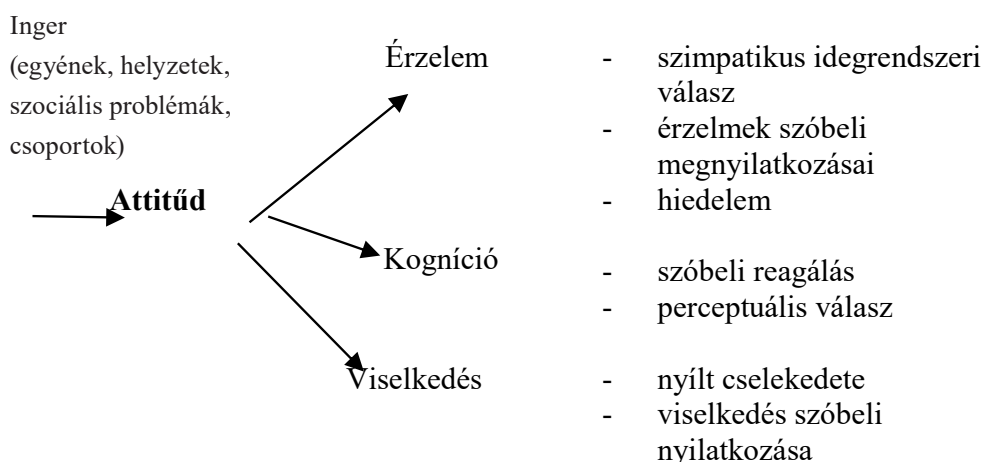
Az együttműködési képesség fejlesztése a szakmai gyakorlaton is fontos, amikor bizonyos feladatokat a tanulóknak közösen kell megoldaniuk. Az együttműködés képessége fejleszhető közös tevékenységek elvégzésével, közös problémamegoldásokkal stb.

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

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

A környezetünkből 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. Ez a folyamat nagyrészt gyorsan és tudattalanul zajlik. Ezért is kell figyelni arra, hogy a tanulókkal szemben így kialakult értékítéletünk ne torzítsa a későbbi benyomásainkat, értékelésünket, ne alakuljanak ki negatív töltésű sztereotípiák és előítéletek.

A személyészlelés fontos eleme az *attitűd*. Ez egy tartós viszonyulás, úgy is mondják, hogy beállítódás. A *folyamat lényege* egy értelmi, érzelmi, indulati reagálási mód tárgyakkal, helyzetekkel, személyekkel kapcsolatban.



7. ábra: Az attitűd összetevői

A tanári, gyakorlatvezetői személyiségjegyek és attitűdök pozitívan befolyásolják a tanuló személyiségének fejlődését:

- a hiteles tanár – saját érzései tudata számára megragadhatóak, képes azokat megélni, velük azonosulni,
- az elfogadó attitűd – a tanulót a maga teljességében fogadja el, nem feltételesen és feltételekkel, feltétel nélküli pozitív odafordulás,
- az empatis megértés – belülről, a tanuló szemével képes észlelni a tanulóban lejajló folyamatokat, és ezt az érzését képes kommunikálni,
- a problémamegoldást alkalmazó –a problémák megoldásához releváns ismeretekkel rendelkezik, rugalmas, alkalmazkodni képes, kreatívan együttműködő,
- valós gyakorlási környezetet biztosít – a tanulókat érdeklő, a követelményekkel adekvát, tapasztalásra épülő gyakorlatot szervez.

A hitelesség: a szóbeli kommunikáció és a metakommunikáció összhangot tükröz (szavak és tettek egysége).

- a szakképzésben részt vevő korosztálynak ez az időszak a kritika korszaka, fontos a hitelesség, mert különben elveszti a tanulót és annak bizalmát,
- ha hiányzik, akkor a tanuló bizalmatlan, mint emberhez, mint szakmai tudással rendelkező személyhez.

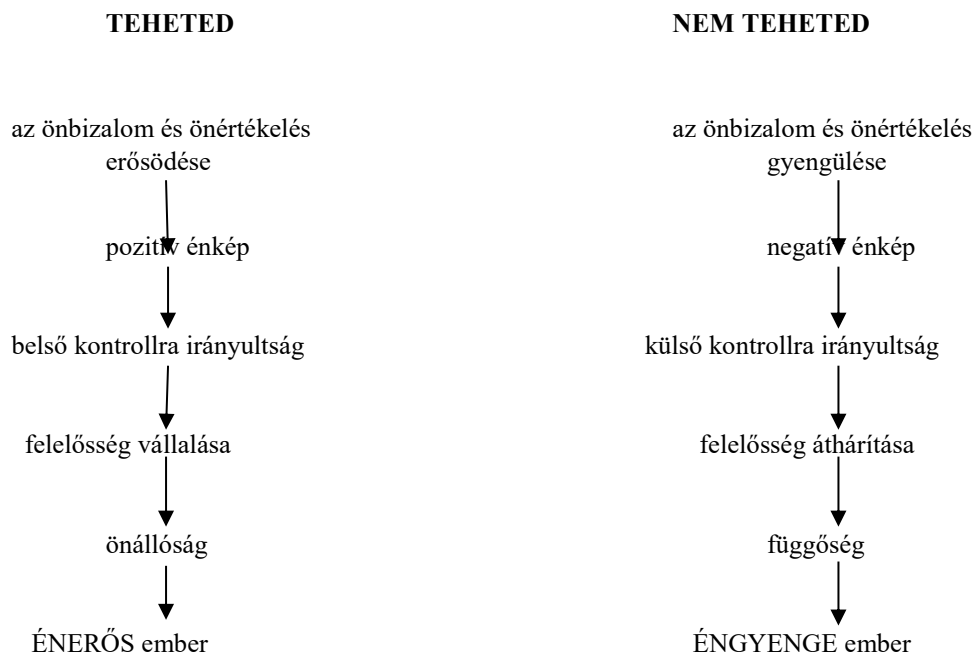
A kornak további jellemzője az identitáskeresés

- ez vonatkozik ruházatra, hajviseletre, megjelenésükre
- jelent értékrendszer-választást, értékkeresést
- a kapcsolat átértékelését a baráttal, másokkal, akár a szülővel
- egy életfilozófia kialakulásának folyamata ez az időszak

A tanuló fő kérdése: „Kire támaszkodhat?” „Ki vagyok én?” „Értékes vagyok egyáltalán?” A felnőttek helyett a kortárs csoporttól várja a megerősítést. Csupán az „ideál felnőtt” lehet rá igazi hatással. Önmagát keresi.

Korábban írtunk az értékelés folyamatáról. Az értékeléssel mintegy tükröt állítunk a tanuló elé. Az értékelés mindig a tanulók erősségeire építsen és ne önbizalom vesz-

tést eredményezzen. Ezt a folyamatot mutatja be a bátorító-megengedő, illetőleg tiltó-korlátozó értékelési módszer.



8. ábra: Szociális tükör¹⁹

KÉRDÉSEK

1. Miért fontos az önismeret fejlesztése a nevelő munkában?
2. Határozza meg az empátia jelentőségét a gyakorlatvezetői munkában!

Ellenőrző kérdések:

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

19. Ranschburg Jenő – Popper Péter: Személyiségünk titkai, Tankönyvkiadó, Bp., 1978.) In. Kozma Béla: Pedagógia II., Comenius Bt., Pécs, 2001.

3. Viszonyunk másokkal

Mások érzéseinek felismerése

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

A társas viszonyokat sejtik sokan az emberi hirtelen agynövekedés háttérében is. A szociális agy elméletét kidolgozó Robin Dunbar szerint a gondolkodó agykéreg hirtelen fejlődése háttérében az szociális viszonyok áttekintésének szükségessége állt. Az elmélet szerint az agy információ-feldolgozási képességének korlátozott volta miatt az ember nem tud bármekkora szociális hálót áttekinteni; Dunbar számításai szerint 150 fő körüli az a háló, amelyet egy ember még tud kezelni. Dunbar szerint a társas viszonyok mentén az ember emellett jobban megtanul „olvasni” a másik agyában, megismerve szándékait, amelyhez aztán (így vagy úgy) igazodik.

E munka segítségével fejlődött ki az agyban a tükroneuron-rendszer is, amiről Goleman könyvében is olvashatunk. A tükroneuronjaink segítségével az agyunk modellezi a másik agy viselkedését, vagyis mintegy „átéljük”, amit a másik átél, így segítve annak megértését. Ebből következően mások érzelmeinek felismerése minden kultúrában hasonló, vagy azonos. Paul Ekman²⁰ kutatásaiból kiderült, hogy az alapérzelmeket, illetve a kapcsolódó arckifejezéseket attól függetlenül felismerjük a másik ember arcán, hogy mennyire máshol született és nőtt fel, sőt a képzettségtől, írástudástól függetlenül is. Ekman fotókat mutatott még távoli, bennszülött csoportok tagjainak is, akik fel tudták ismerni fotókról az alapvető érzelmeket, mint harag, bánat, szeretet, félelem, öröm, undor, meglepetés, szégyen.

Az empátia

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

Az empátia – a beleérzés képessége – teszi lehetővé, hogy mély, kölcsönösen szeretettel teli kapcsolatokat legyünk képesek kialakítani. Buda Béla pszichológus az

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

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)²¹.

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. Ebben a megértésben elsősorban a szituatív és időleges mozzanatokot és nem a statikus állapotokat kell keresni.

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

A társas együttműködés készségei és megjelenésük a szakmai oktatás folyamatában

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

Az **őszinteség** a tanuló tevékenységének, munkájának értékelésekor kiemelt szempont. Érzéseinket, gondolatainkat nyíltan kell közölni a tanulóval. Ez egy igazán átértett, 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, meggyőződéseihez, szokásaihoz, értékrendjéhez való viszonyunkat fejezi ki. Valójában érdekek és álláspontok közelítéséről van szó.

21. Buda Béla: *Empátia – A beleélés lélektana*. Urbis Könyvkiadó, Budapest, 2006. Digitálisan megtalálható: Digitális Tankönyvtár, L'Harmattan Kiadó http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_541_buda_bela_empatia/ch08s06.html

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 benyomás** tényével. Ez a folyamat nagyrészt gyorsan és tudattalanul zajlik. Ezért is kell figyelni arra, hogy a tanulókkal szemben így kialakult értékítéletünk ne torzítsa a későbbi benyomásainkat, értékelésünket, ne alakuljanak ki negatív töltésű sztereotípiák és előítéletek.

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

Ellenőrző kérdések:

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

4. A serdülők és az érzelmi intelligencia

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

További oka az idegrendszer átalakulása tinédzser korban. A kognitív kutatások alapján két különböző neurológiai–pszichológiai rendszer működik együtt az agyban, amelyek összhangban átalakítják a gyermekagyat felnőtt aggyá. Az első ilyen rendszer az érzelmek és a motiváció körül mozog – főként azon agyterületeket fog-

lalja magába, amelyek a jutalmazásra reagálnak. Ez az a rendszer, amely a kedves tízéveseinket érzelmileg turbulens serdülőkké alakítja, akik mindenféle dolgokra vágyanak, és vágyaikért mindenfélét megtesznek. Ez a neurális (idegi) rendszer is együtt érik a fiatallal, és végül ismét (nagyjából) érzelmileg stabil felnőtté alakítja a fiatal személyiségét. Egy kutatásban a tinédzserek vágyait és agyi reakcióit vizsgálták agyműködést képként megmutató FMRI-készülékben: az derült ki, hogy nem a rizikókat értékelik alá a fiatalok, hanem a jutalmakat értékelik túl! Elsősorban – és túlnyomórészt – ez a jutalom a társak elismerése. Vagyis ha egy másik serdülő látta, láthatta, mit tesz ő, akkor sokkal nagyobb kockázatokat vállalt. Alison Gopnik²² kognitív kutató ennek a rendszernek evolúciós okait abban látja, hogy ez segít a fiataloknak függetlenedni a családtól, valamint új motivációs és érzelmi faktorokat beépíttetni a gyermek életébe, így téve őt felnőtté (pár év alatt).

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

A serdülő agy fejlődése mindig is azonos volt (vagyis ötszáz évvel ezelőtt is ez történt a serdülők fejében), az azonban kérdés, hogy a mai serdülők vajon ugyanabban a típusú környezetben találják-e magukat. A válasz egyértelműen az, hogy nem, és a háttérök 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 (érzelmekek – jutalmazás és kontroll) együtt, szinkronban fejlődött. A gyerekek már egészen fiatal koruktól (6-7 éves kortól) részt vettek a felnőttek munkáiban – a háztartásban, a kerti, földön lévő munkákban, dolgoztak az állatokkal, nevelgették kisebb testvéreiket, elmentek tanoncnak iparos mellé – ezért a tinédzszerkoruk idejére is már jelentős élettapasztalatot gyűjtöttek. Így mire a pubertás elkezdődött, valós tapasztalatokkal és gyakorlattal felfegyverkezve indulhattak „valós” célokat kergetni – ne feledjük, hogy a 13-15 éves fiatalok pár száz éve még (és pár száz kilométerrel arrébb még mindig) már felnőttnek számítottak!

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

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 beüt, 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 (mert nincs tipikus agy). Hanem inkább többéves „tanoncprogramokat” kell kialakítani, amelyekben például a vezetés módszereit és felelősségét egyaránt elsajátítják a fiatalok. De nemcsak a vezetésre igaz ez, hanem az élet minden területére – valós élettapasztalatokon keresztül tudjuk csak a gyerekek önuralmát a vágyaikkal szinkronba hozni.

Ellenőrző kérdések:

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

5. Az érzelmileg intelligens oktató

A tanuló fontos kérdései: „Kire támaszkodhatok?” „Ki vagyok én?” „Értékes vagyok egyáltalán?” Önmagát keresi. A felnőttek helyett a kortárs csoporttól várja a megerősítést. Csupán az „ideál felnőtt” lehet rá igazi hatással. Az ilyen ideál felnőtt Carl R. Rogers pszichológus szerint „tanulócentrikus”²³: őszinte, elfogadja a tanítványait, figyel rájuk, megérti őket, és ezt képes is kifejezni. Amennyiben a viszony nem ilyen, hanem hierarchikus, távolságtartó, őszintétlen („játszmás”), akkor kommunikációs korlátok („közléssorompók”) alakulnak ki (ezekről a kommunikációs fejezetben még szó esik). Ez viszont torzítja a kommunikációt az oktató és a tanuló között, illetve a tanulással szembeni ellenállást alakít ki.

Épp ezért fontos a tanulási folyamat számára a tanár hitelessége, és a diák felé történő pozitív elfogadása²⁴. A **hiteles oktató** „... legyen az, aki, és vállalja tudatosan

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

24. Rogers – Freiberg i. m.

saját attitűdjeit". Az attitűd a mások észlelésével kapcsolatos hozzáállás. Ez egy tartós viszonyulás, úgy is mondják, hogy beállítódás. A lényege egy értelmi, érzelmi, indulati reagálási mód tárgyakkal, helyzetekkel, személyekkel kapcsolatban. Fontos, hogy oktatóként ezeket magunkról tisztán lássuk.

Nem kell viszont hibátlannak lennünk. Olyan embertől lehet tanulni igazán, aki maga is hús-vér ember, és nem „steril cső, amin keresztül a tudás egyik áramlik”.²⁵

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

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

Ellenőrző kérdés:

1. Milyen a jó oktató Rogers szerint?

25. Rogers – Freiberg i. m.

III. A PEDAGÓGIA ALKALMAZÁSA A GYAKORLATI KÉPZÉS FOLYAMATÁBAN

1. Az oktatás és a gyakorlati képzés elvei és folyamata

Az oktatás folyamata és szerkezeti elemei

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

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

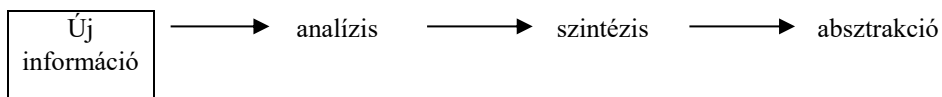
- Az oktató biztosítja a tanulás pszichikus feltételeit (pl. biztonságos légkört teremtet, motivál stb.).
- Az oktató és a diák tényeket, információkat gyűjt, azokat feldolgozza, rendszerezi, rögzíti, alkalmazza, gyakorolja, ellenőrzi és értékeli.
- Fontos, hogy ebben a tevékenységben a diák is aktívan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

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

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

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

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



9. számú ábra: Az információfeldolgozás folyamata

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

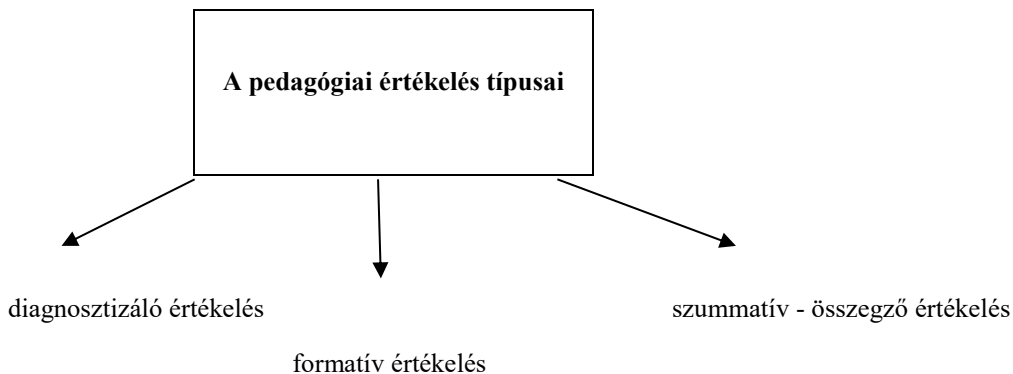
Először alkatrészeire bontva megvizsgálható a működés mechanizmusa, a kapcsolódási pontjai. Ez az elemzés az **analízis**. Azonban a darabokra szedett gép nem működőképes. Ismételt összerakásával érvük el újbóli működését és megérhetjük az összefüggéseket az egyes alkatrészek között. Ezt nevezzük **szintézisnek**.

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

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

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

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



10. számú ábra: A pedagógiai értékelés típusai

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

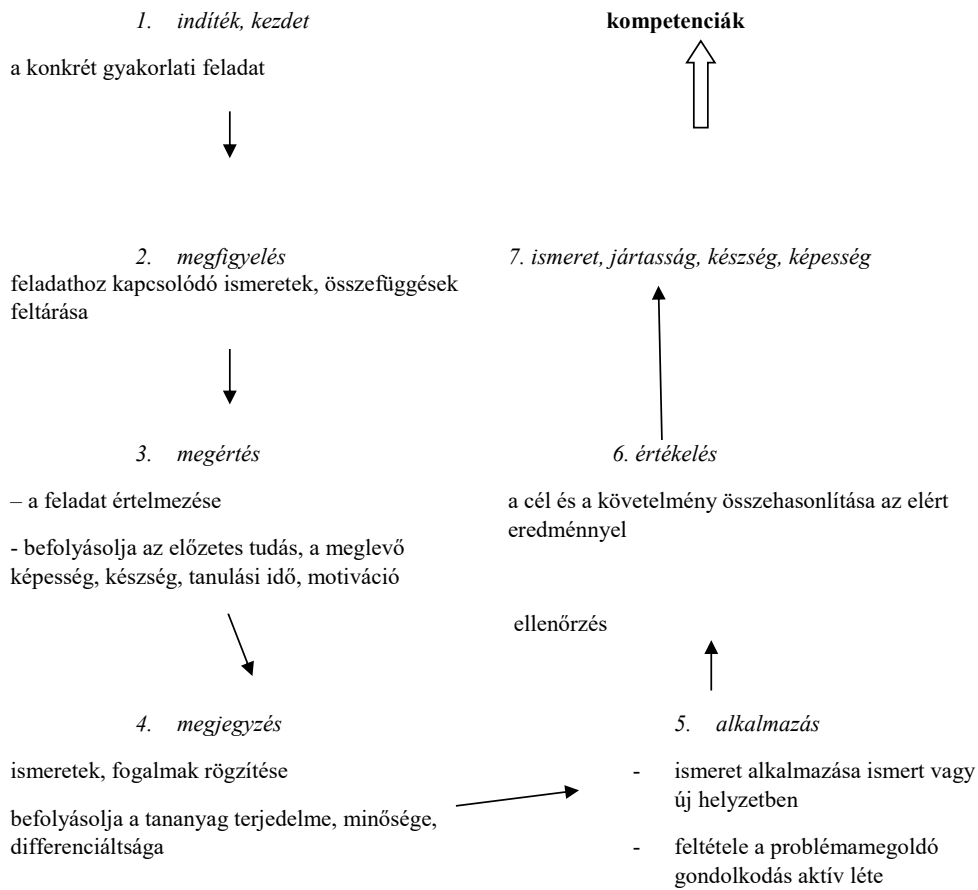
A **formatív** vagy fejlesztő értékelés során a tanulás folyamatának egyes lépéseit értékeljük. Általa válik lehetővé a folyamatos korrekció, javítás, a hibák differenciált feltárása. A szakmai gyakorlat teljes folyamatát végigkíséri, állandó visszajelzés ez a tanuló számára.

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

A tanulás folyamata

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

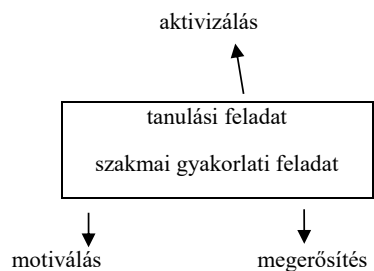
A kutatók a tanulás folyamatát többféle oldalról közelítették meg. Az egyik elemző (Bloom-féle taxonómia) a gondolkodásfejlesztés alapján közelítette meg ezt a folyamatot (az eredeti ábra témánk szempontjából, a szakmai gyakorlat folyamata alapján kiegészítésre került).



11. számú ábra: A tanulás egy lehetséges folyamata

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

Az alábbi ábra a tanulásszervezés feladatát szemlélteti

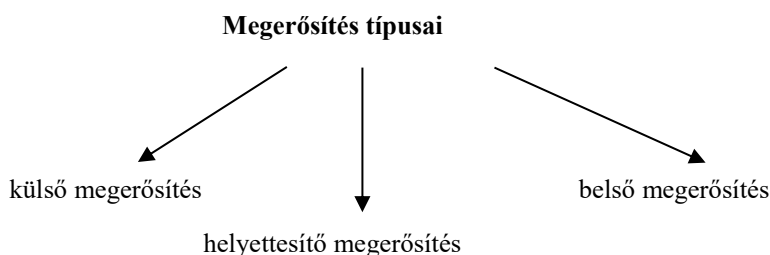


12. számú ábra: Tanulásszervezési feladat²⁶

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

A megerősítés és értékelés

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



13. számú 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 többször gyakorolta a munkafogásokat. Ha Te is ezt teszed, Neked is sikerülni fog.”

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

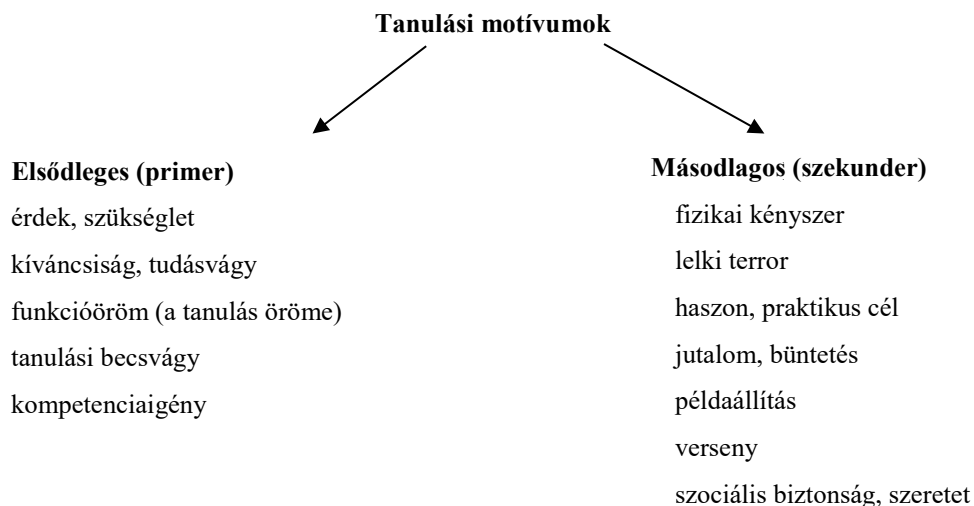
Tény, hogy a megerősítés–értékelés folyamatában a kommunikáció és metakommunikáció sokféle módján adhatunk pozitív vagy negatív értékelő megerősítést az adott személy tevékenységéről.

A motiváció és motiválás

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

„A tanulási motiváción a tanulási tevékenységre késztető belső feszültséget értjük, amely energizálja, aktiválja, irányítja, integrálja a tanulót.”²⁷

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



14. számú ábra: A tanulási motívumok típusai

Az adaptív gyakorlatszerzés

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

A gyakorlatvezetéssel szemben támasztott követelmények a következők:

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

Összességében elmondhatjuk, hogy ez a stratégia olyan egyéni fejlesztést jelent, amelyben a tanulók egyéni sajátosságaira építünk, a folyamatban a tanuló biztonságban érzi magát és érzi, hogy fontos a személye a fejlődés szempontjából. Fontos,

hogy a tanulót a szakmai munka cselekvő szubjektumának és ne passzív befogadjának tekintsük abban a folyamatban, amely a végén az adott szakmára elő- és felkészít.

2. A szakmaszocializáció és a szervezeti kultúra a szakképzés folyamatában

A szakmaszocializáció folyamata

A szocializáció folyamata az egyén élete során mind időben, mind térben a különböző szervezetek szintjén is zajlik. Így a munkahelyen is végbemegy szocializációs folyamat. Már a szakmai gyakorlat során elsajátítja a tanuló, hogy hogyan kell beilleszkedni egy gazdasági szervezetbe, alkalmazkodni az ott kialakult szokásokhoz, normákhoz, a munkatársakhoz. Ez egy interakciós folyamat, amikor az egyén a leendő munkahelyén eleget tesz a munkahelyi csoport elvárásainak, az ott kialakult szervezeti kultúra értékeit elsajátítja, hozott értékeit, viselkedésmintáit integrálja a munkahelyi szervezet keretei között. Az együttműködés elején ez a folyamat inkább egyirányú. Később, ahogy a személy (tanuló) beilleszkedése előre halad, egyre erősebb lesz a kölcsönhatás (alkalmazkodás és alakítás) folyamata.

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

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

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

A szervezet szempontjából pedig az az érdekeltség 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.

A kialakítandó kompetenciák típusai:

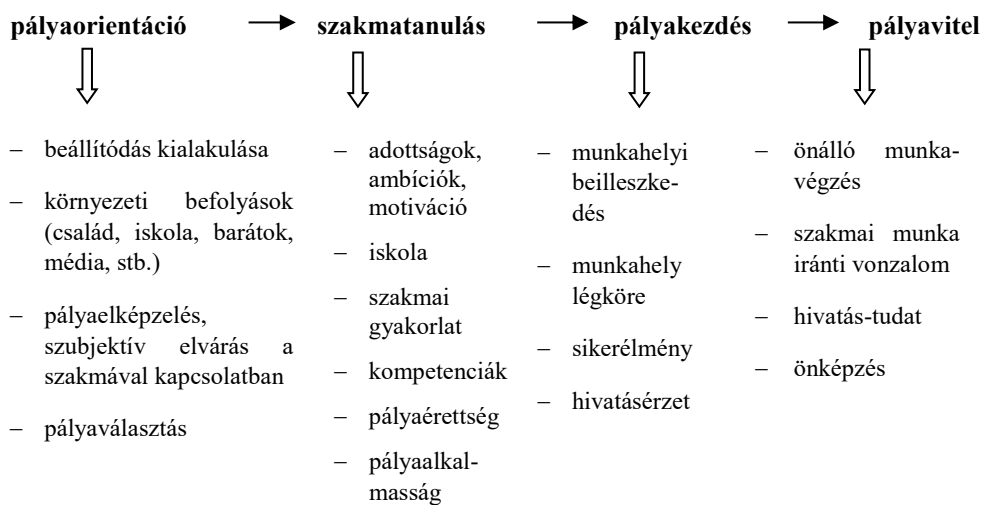
- speciális (szakmai) – pl. konkrét szakképesítésre vonatkozó szakmai tudás,
- személyes – pl. megbízhatóság, precizitás, igyekezet, monotoniatűrés,
- társas – pl. kapcsolatteremtő képesség, segítőkészség,
- módszertani – pl. kreativitás, áttekintő, logikai, rendszerező képesség, helyzetfelismerés.

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

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

Szakaszait a kutatók az alábbiak szerint osztják fel:

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



15. számú ábra: A szakmai szocializációs folyamat szakaszai és az egyes szakaszokat befolyásoló tényezők

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

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

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

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

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

A szervezeti kultúra

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

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

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

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

Az iskolák és a gazdasági társaságok szintén szervezetek, szervezetként működnek. Legfontosabb jellemzőiket az alábbiak szerint foglalhatjuk össze²⁸:

- van céljuk, amelynek érdekében tevékenykednek (intézmény és nevelés, a szakmai gyakorlat sikeres lebonyolítása),
- a tagok közötti munka és felelősség-megosztás 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”.²⁹

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.

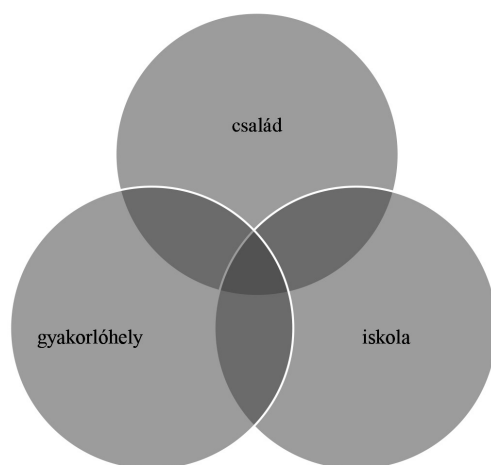
Tisztáztuk, hogy a nevelés értékek mentén történik. A tanulóra ható értékek (a téma szempontjából):

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

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

29. Serfőző – Somogyi i. m. 455.

A következő ábra ezen értékek hatásrendszerét mutatja be.



16. számú ábra: Szervezetek hatásrendszere

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

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

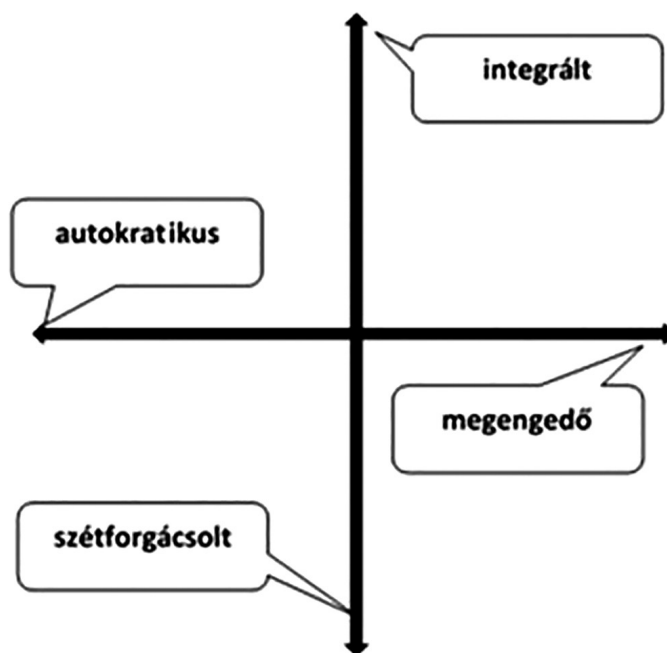
- a tagok által elfogadott,
- közösen értelmezett,
- mélyen beágyazódó értékek,
- attitűdök, a dolgokhoz való jellemző viszonyulások,
- meggyőződések,
- hiedelmek,
- normák rendszere,
- intézményre jellemző viselkedésminták együttese.

Szervezeti kultúra típusok

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.

A nemzeti keretek s hatások között, de a szervezet saját történetének hatására alakulnak ki az egyes szervezetekre jellemző szervezeti kultúrák.

Többféle szervezeti kultúra tipológia van, itt most Handy tipológiáját mutatjuk be³⁰. Ez a szervezeti kultúrát az integrált – szétforgácsolt és az autokratikus – megengedő dimenziókban méri.



Handy szervezeti kultúra dimenziói

Az autokratikus – megengedő tengelyen azt méri, hogy a vezetés mennyire avatkozik be a részletekbe is, vagy mennyire engedi a kollégák szabadabb problémamegoldását; míg a másik tengelyen azt, hogy a szervezet mennyire tekinthető összerendezettnek, vagy mennyire nem.

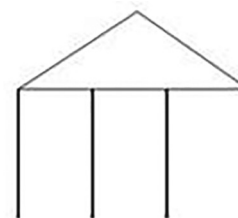
E dimenziók négy szervezeti kultúra negyedét jelölnék ki.

1. Az integrált – autokratikus negyedben a Bürokratikus – szerepkultúra;
2. A szétforgácsolt – autokratikus negyedben a hatalom orientált kultúra;
3. A megengedő – szétforgácsolt negyedben az anarchikus személykultúra;
4. Az integrált – megengedő negyedben a feladatcultúra

30. Handy, Charles B.: Szervezetek irányítása a változó világban. Mezőgazdasági Kiadó, Budapest, 1986 (73 o. tól)

A Bürokratikus – szerepkultúra

- A döntő a vezetői szerep, a vezetői státusz
- a kommunikáció döntően felfele és lefele irányul
- a döntést a vezető hozza
- a beosztottak kevés ötletet javasolnak és inkább a vezetőtől várják a válaszokat
- a beosztottak függenek a vezetőtől és mérsékelten függenek a csoporttól
- az emberek között alacsony fokú a kölcsönhatás
- magas fokú a vezetői elégedettség



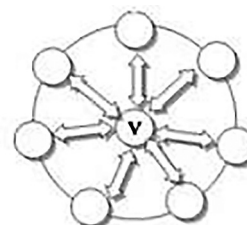
Szerepkultúra

„Ez a kultúra a logika és az ésszerűség alapján működik. A szerepkultúrájú szervezet ereje oszlopaiban: hatásköri vagy szakismereti elemeiben van. ...

„... Itt a szerep, vagy a munkaköri leírás gyakran fontosabb, mint a személy, aki azt betölti. Az embereket az adott szerep megfelelő ellátása céljából válogatják ki, s a szerepeket általában úgy határozzák meg, hogy azt a legkülönbözőbb emberek betölthetik. Nincs szükség a szigorúan előírt szerepeken kívül vagy a fölött nyújtott teljesítményre. ... A szerepkultúrájú szervezet mindaddig sikeres, amíg állandó környezetben működhet. ... A szerepkultúrák lassan észlelik a változás szükségességét, s még ezután is lassan változnak. Ha a piac, vagy a termék iránti igények, vagy a konkurenciaharc környezete megváltozik, a szerep kultúrája rendszerint a kitaposott úton halad tovább, abban a magabiztos hitében, hogy képes a jövőt saját képmására alakítani. Ezután rendszerint bekövetkezik az összeomlás. Sok nagyvállalat került ilyen helyzetbe a 60-as évek változó viszonyai között.” (uo.)

A hatalomkultúra jellemzői

- döntő a hatalom a „politika” szerepe
- a vezetés követel vagy visszautasít kéréseket
- a kultúra részvétel ellenes, az oszd meg és uralkodj elve gyakori
- a beosztottak visszatartják az ötleteiket
- a beosztottak összefognak a vezető ellen (a háttérben)



Hatalomkultúra

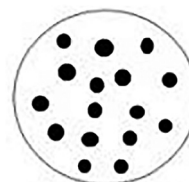
- a vezetői döntéseket elutasítja a csoport (ha nem is nyíltan)
- a beosztottak nem függenek a csoporttól
- a tagok és a vezető elégedettségi foka kicsi

„A hatalom kultúrájával gyakran találkozunk kisebb vállalkozói szervezetknél. Felépítése leginkább a pókhálóra emlékeztet: ehhez a kultúrához a hatalom központi forrására van szükség, a központi figurából sugárzik ki a hatalom és befolyás minden irányba. Ezeket a sugarakat hatásköri vagy szakmai szálak összekötik ugyan, azonban a tevékenység és a befolyás központjai a hatalom gyűrűi.” (Handy, 1986)

„... A hatalom kultúrájának gyenge pontja a méret. A háló könnyen elszakadhat, ha túlságosan sok tevékenységet próbál összekötni. Valójában az ilyen pókhálózhoz hasonló struktúrájú szervezet csupán egyetlen módon növekedhet és maradhat hálószerkezetű: ha újabb szervezeteket, újabb hálókat fiadzik.” (uo.)

A személykultúra

- egyes egyéneknek döntő befolyásuk van
- nincs csoportdöntés, alacsony szintű az együttműködés, a részvétel,
- a tagok között alacsony fokú a kölcsönhatás
- a tagok birtokolják a saját ötleteiket, egyéni megoldások a jellemzők,
- a tagok alig függenek a csoporttól
- az egyéni elégedettség változó



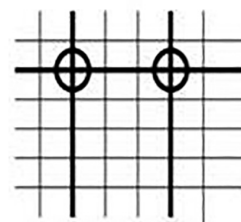
Személykultúra

„... szokatlan kultúráról lesz szó: ezt nem találjuk meg minden szervezetnél, mégis sokan váltig hangoztatják értékeit. Ebben a kultúrában az egyén a középponti alak. Struktúrájának alapja, hogy az emberek egy csoportja (pl. ügyvédi kamarák, építésszövetségek, hippikommunák, társas csoportok stb.) úgy dönt: saját érdekük az összefogás, s ebben segítségükre lehet egy iroda, egy helyiség, valamilyen felszerelés, sőt esetleg hivatali munkaerő is. Felülről diktált cél ez esetben nem látszik. Az ilyen szervezet felépítése a lehető legegyszerűbb, talán halmaznak tekinthetjük. ...

A szervezetek többsége azonban nem bírja el az ilyen kultúrát, mivel általában olyan célokat tűznek ki, amelyek túlmutatnak az őket alkotó egyének célkitűzéseinek összegén.” (uo.)

A feladatkultúra jellemzői

- a feladat szabja meg a tevékenységek jellegét
- a csoport konszenzusos döntéseket hoz, a megoldásokat együtt keresik
- a tagoknak megosztott befolyása van a történésekre
- magas fokú a részvétel és a tagok közötti kölcsönhatás
- a tagok sok ötletet vetnek fel
- az elégedettség megoszlik a tagok között, a vezetőknek kevesebb jut



Feladatkultúra

„A feladatkultúra munka, vagy terv-centrikus. Az ehhez tartozó struktúrát leginkább négyzethálózathoz hasonlíthatjuk, amelyben egyes szálak erősebbek és vastagabbak, mint a többiek. A hatalom és a befolyás jórészt a háló keresztezési pontjaiban, a csomópontokban alakul ki. A feladatkultúrának egyik megjelenési formája az úgynevezett „mátrixszervezet”. (uo.)

„Az ilyen felépítésű szervezetekben a hangsúly teljes egészében a munka elvégzésén van. Ez a kultúra arra törekszik, hogy a szervezet alkalmas szintjén koncentrálja a megfelelő eszközöket, a megfelelő embereket, s aztán rájuk bízva a továbbiakat. A befolyás alapja elsősorban a szaktudás hatalma, s nem a beosztásé, vagy a személyiségé.” (uo.)

A szervezeti tudat és tudattalan

A szervezeti kultúrát szokás egy jéghegyhez is hasonlítani, amelyben a víz feletti rész a szervezet tudatos része, a víz felszíne alatti rész pedig a tudattalan rész.

A felszínen vannak a kifejezhető részek, mint a

- szervezeti célok
- szervezeti politikák
- a technológia, a szabályozott folyamatok
- a szervezeti felépítés, a pénzeszközök

A mélyben vannak a kultúra tudattalanul is működő részei

- hiedelmek,
- viszonyulások
- értékek, jellemző érzések,
- normák,
- nem formális – például rokonszenvi kapcsolatok

A szervezeti szocializációnak – szervezeti tanulásnak vannak tudatos és tudattalan részei is, és leírható négyféle tudásáramlás.³¹

- **Szocializáció.** Van, amikor tudattalanból tudattalanba áramlik a tudás. Ilyenkor észre se vesszük, csak belenövünk a kultúrába. Így sajátítjuk el az anyanyelvet, a nemzeti családi szokásaink nagy részét. Ilyen a munkaszocializáció jelentős része. Belenövünk a szakmába.
- **Felszínre hozás.** A kultúra tudattalan mélyéből a felszínre hozunk addig nem tudatosodott tartalmakat. Például azért, hogy megismerjük önmagunkat. De lehet azért is hogy szembenézzünk egy-egy már megváltoztatandó résszel. Vagy igyekszünk elmagyarázni egy magától értetődő munkafo-
gást, aminek a tudása például a kezünkben van és nehezen magyarázható el szóban.
- **Tudatos tudásáramlás.** Tudatosból tudatosba áramlik az információ. Ilyen, amikor elmagyarázunk egy összefüggést, megbeszélésen kicseréljük a gondolatainkat.
- **Elmélyítés.** Amikor a tudatosból a tudattalanba gyakorlunk egy-egy mű-
veletet. Mint amikor gyakoroltuk az autóvezetést. Figyelni kellett a láb pedálokra, majd megszoktuk és a vezérlés már tudattalan lett. Ilyen, a leg-
több munkaszokás kialakítása. Már nem kell rá tudatosan

Az oktató mind a négy folyamattal dolgozik. Mind a négy folyamat az oktatói eszköztár része.

A munkaszocializáció fontos feladata a diákok teljesítménymotivációinak alakítása, és fontos a nevelést befolyásoló társas-csoportos hatások kezelése. Mindegyik fontos alkotórésze a szervezeti kultúrának. Ezeket mutatjuk be a következő fejezetekben.

Ellenőrző kérdések:

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

31. Nonaka, I. (1994) A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation, *Organization Science* 1994.
Nonaka, I. (1994)

3. A kompetenciák

A kompetencia fogalma, általános jellemzői

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

A **kompetencia fogalma** legegyszerűbben így határozható meg: szakértelem, hozzáértés, illetékesség, jogosultság. A tanulót meghatározó személyes jellemzők, amelyek befolyásolják 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 fejleszhető képességek összessége. A tanuló személyes jellemzőinek halmaza.

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

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

A kompetenciák típusai

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

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

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

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

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

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

A **szakmai kompetencia** egy adott szakterülethez való hozzáértést jelent. Az egyén megfelelő gyakorlattal, jártassággal és szakmai tudással rendelkezik.

A gyakorlati oktató szakmai kompetenciái röviden az alábbiakban foglalhatók össze:

- a gyakorlati oktató jól képzett, professzionális szakember,
- munkáját az egész életen át való tanulás, képzés jellemzi,
- képes együttműködni más intézményekkel, a munka és a képzés világának szereplőivel,
- képes 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 kulcsképeségek az alábbiak lehetnek:

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

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

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

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

Ellenőrző kérdések:

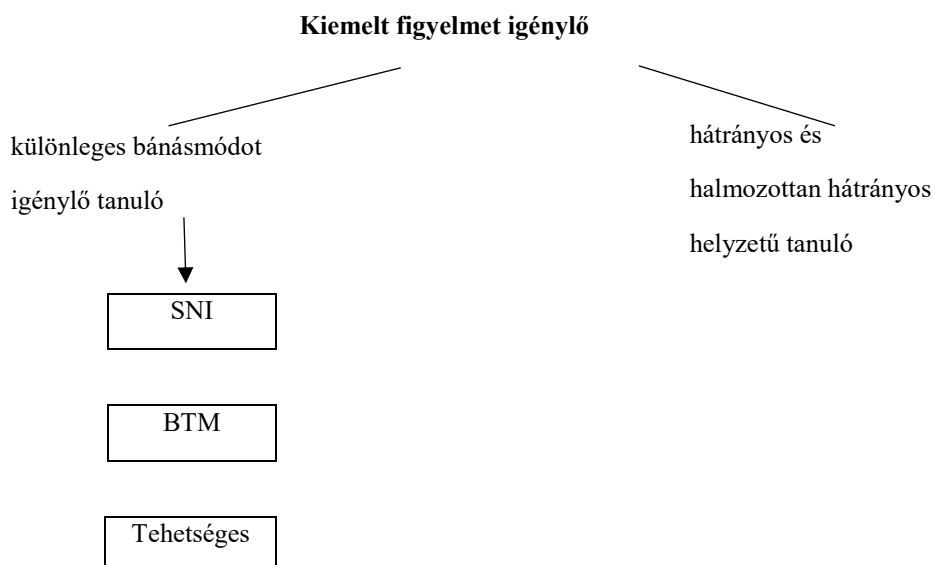
1. Határozza meg a kompetencia fogalmát!
2. Mi a kulcskompetencia?
3. Definiálja a munkaköri kompetencia fogalmát!
4. Határozza meg a szakmai kompetencia fogalmát!
5. Definiálja a személyes kompetencia fogalmát!
6. Mít értünk társas kompetencián?
7. Mi a módszerkompetencia?

4. Sajátos nevelési igényű tanulók a szakképzésben

A fogalom értelmezése

A hatályos szakképzési törvény (2011. évi CLXXXVII. törvény) szabályozza az iskolarendszerben, a köznevelés keretei között folyó szakképzés intézményi kereteit. A szakképzés szakgimnáziumokban, szakközépiskolában, illetve szakiskolában történik.

A jelenleg érvényben levő 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről 4. §-a a különleges bánásmódot igénylő tanuló kategóriájába sorolja az átlagtól eltérő típusú tanulókat.



A köznevelés kiemelt feladata, hogy a sajátos nevelési igényű gyermeket (SNI) – 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 az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság véleménye 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 magatartásszabályozási 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 jelölés 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.” (Nkt. 4. §)

Kiemelten tehetséges tanuló: „átlag feletti általános vagy speciális képességek birtokában magas fokú kreativitással rendelkezik és fellelhető benne a feladat iránti erőmotiváció, 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 gyakorlólé hely 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 együtt haladó tanulókat készíti fel a szakmai vizsgára.

A **szakiskolákban** az Országos Képzési Jegyzékben meghatározott szakképesítések körében, a sajátos nevelési igény függvényében, a szakképzési kerettanterv vagy a speciális kerettanterv szerint folyhat a szakképzés. A szakképzésre, a szakmai vizsgára történő felkészítésre vonatkozó rendelkezéseket a szakképzésről szóló törvény határozza meg.

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

Az előbbieket sikerességét a hatályos szakképzési törvény 11. § (1) bekezdése így fogalmazza meg:

„A sajátos nevelési igényű vizsgázó részére a szakmai és vizsgakövetelményben meghatározott **pályaalkalmassági és egészségügyi alkalmassági követelmények, valamint a fogyatékossgal élő emberek egyenlő esélyű hozzáféréseinek figyelembevételével biztosítani kell a sajátos nevelési igény jellegéhez igazodó felkészítést és vizsgáztatást, továbbá segítséget kell nyújtani részére ahhoz, hogy teljesíteni tudja a kötelezettségeit.** A felkészítés és a vizsgáztatás során is biztosítani kell a sajátos nevelési igényű vizsgázó számára a fizikai és infokommunikációs akadálymentességet.”

Az SNI tanulók speciális – azaz a sajátos nevelési jelleghez igazodó – szakképzési kerettantervek szerint tanulják szakmájukat, amelyek a fogyatékossg típusától függően kerültek kidolgozásra. Fontos, hogy a gyakorlati oktató e 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 alapján:

- a gyakorlati vizsgatevékenység kivételével mentesíthető egyes tantárgyak, tananyagegységek tanulása és a beszámolás kötelezettsége alól,
- a vizsgatevékenység idegen nyelvi része vagy annak egy típusa alól,
- írásbeli beszámolón használhat segédeszközt,
- a vizsgabizottság engedélyezheti az írásbeli vagy interaktív vizsgatevékenység szóbeli vizsgatevékenységgel való kiváltását vagy fordítva,
- a szakmai vizsga alóli mentesítésről az iskolai rendszerű képzésben a szakértői és rehabilitációs bizottság dönt, de ez kizárólag a mentesítés alapjául szolgáló körülménnyel összefüggésben biztosítható, és nem vezethet a bizonyítvány által tanúsított szakképesítés megszerzéséhez szükséges követelmények alóli általános felmentéshez.

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

Összességében megállapítható, hogy a felkészítés és a vizsgáztatás során is biztosítani kell a sajátos nevelési igényű vizsgázó számára a fizikai és infokommunikációs akadálymentességet. Az SNI tanulók képzésének sikere akkor dől el, amikor a fiatal kilép a munka világába. Ez a folyamat támogatást igényelhet nem csak a tanuló részéről, de a gyakorlati oktató részére is. Az iskola és a képzőhely, valamint a leendő munkahely közötti átmenetet gyakran szakemberek (például gyógypedagógusok) segítik.

Ellenőrző kérdések:

1. Minek a rövidítése az SNI?
2. Ki a sajátos nevelési igényű tanuló?
3. Melyek a sajátos nevelési igényű vizsgázó szakmai vizsgájának legfontosabb elvei?

IV. A SZAKMAI GYAKORLATI KÉPZÉS FOLYAMATA

1. A szakmai gyakorlati képzés elvei és folyamata

A szakmai gyakorlat

A felsőoktatásban 2006-ban végeztek egy kutatást *Iskola melletti munkatapasztalat-szerzés: kényszer vagy lehetőség? A szakmai gyakorlat munkaerőpiaci hatásainak átfogó elemzése* címmel.³² A kutatás eredményeiből néhány összefüggést kiemelve és felhasználva tárgyaljuk a szakképzés szempontjából a témát.

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

A szakmai gyakorlat lényegi elemei a következők:

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

A szakképző intézmény valójában egy **preszocializációs színtér** a duális képzés folyamatában, mivel az iskolában találkozik először a tanuló a szakmatanulás elméleti

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

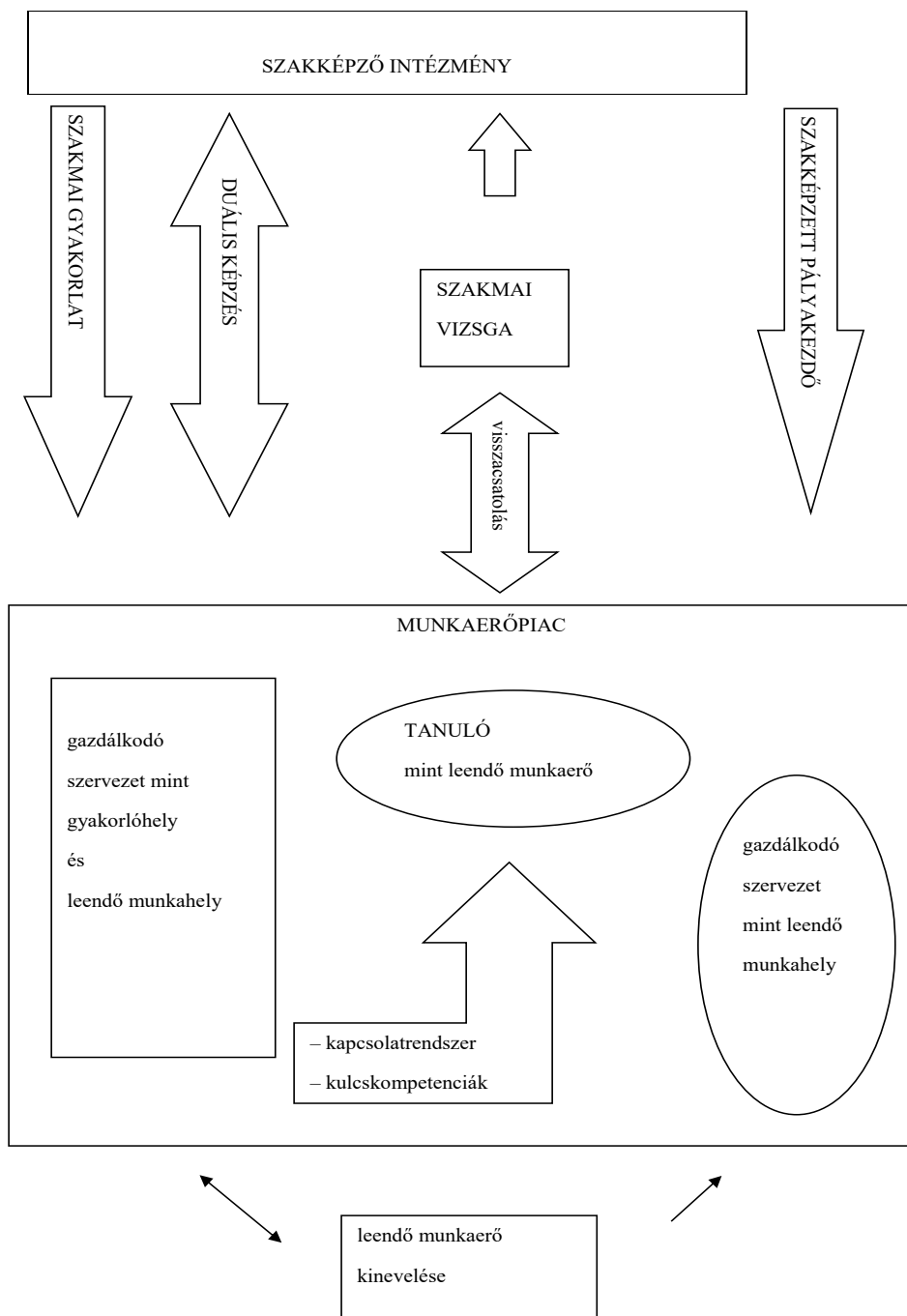
és gyakorlati kérdéseivel. Ennek fontos eleme, hogy a tanulók, mint a korábbi fejezetekben láttuk, különböző szocializációs hatások, folyamatok következményeként lényegesen eltérő mértékű teljesítménymotivációval rendelkeznek. Ez természetesen kihat az egyéni teljesítményekre.

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

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

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

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



17. számú ábra: A szakmai gyakorlat rendszere, funkciói az intézmény és a munkaerőpiac kapcsolatában

A gyakorlati képzés elvei és folyamata

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

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

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

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

• Fokozatosság elve

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

• Folyamatosság elve

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

• Irányítottság elve

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

A hatékony gyakorlati oktató tanítási stratégiái:

- nonverbális szinten törekszik először a zavaró szituációk megoldására

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

A gyakorlatvezető és a tanuló a gyakorlat folyamatában

A tanuló a gyakorlat során:

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

Új követelmények a gyakorlatvezetés folyamatában:

- befogadó, pozitív érzelmeket nyújtó, tápláló környezet
- a gyakorlólé hely, az iskola olyan terület legyen, ahol a tanulót önmagáért is elfogadják, nemcsak a teljesítménye által (Az érzelmi intelligenciáról szóló II. fejezet részletesen tárgyalja a fenti kijelentéseket.)
- a tanuló egyértelműen tudja, hogy mit vár el tőle a gyakorlólé hely, a gyakorlatvezető a képzés folyamatában
- ismerni kell a tanulók problémáit
 - tisztában kell lenni a tanulók motivációs szintjével és bázisával, melyek azok a területek, amelyek nagyobb teljesítményre ösztönzik őket
 - hatékony ismeretátadás és készségfejlesztés a gyakorlat folyamatában
 - pedagógiaiailag is felkészült gyakorlatvezetők kellenek
 - magas szintű módszertani felkészültség, többoldalú szemléltetés és bemutatás, ha lehetséges, IKT-eszközök bevonásával
 - tanulói projektmunkák támogatása
 - a tanulói tevékenység pozitív megerősítése

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

szakmai, módszertani, pedagógiai felkészültség

+

empátia

+

feltétel nélküli elfogadás

+

hitelesség (kongruens viselkedés)

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

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

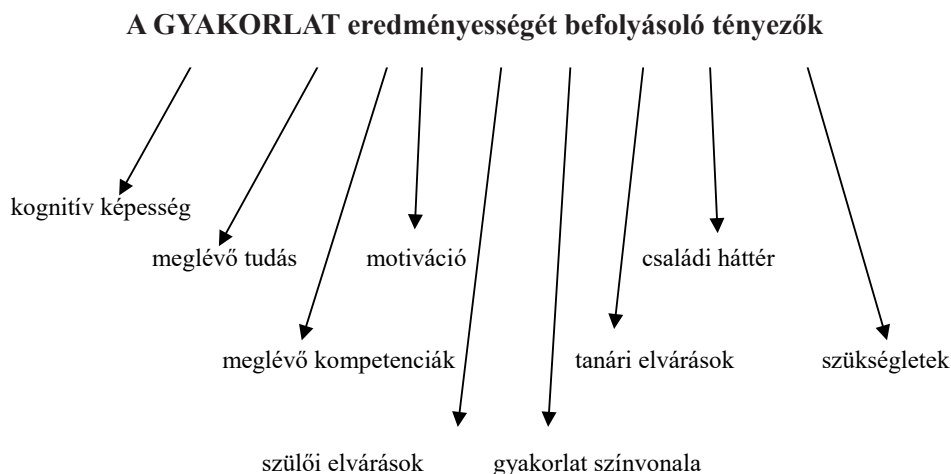
A megszegyenítés, a zavarba ejtés a pedagógiai munka elutasított módszere. A tanulók jelentős részében még fellelhető a gyakorlatvezetőnek való megfelelés igénye, a tanár szimpátiájának kivívása. Ha ez sikerül, megfelelő motivációs bázist nyújt a tanulónak. Az elutasítástól való félelme visszahúzódsra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

A tanuló önértékelésének és saját szakmai, gyakorlati munkája megítélésének fontos eleme, hogy a gyakorlatvezető hogyan viszonyul hozzá, elfogadja, becsüli, és értékelő viselkedése mennyire hiteles, kongruens. (A szavak és tettek egysége mennyire van összhangban, illetve a kommunikációt kísérő metakommunikatív jelzések tartalma szinkronban van-e a kimondott szóval.)³³

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.

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

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



18. számú ábra: A gyakorlat eredményességét befolyásoló tényezők

A korai iskolaelhagyók kérdése

Korai iskolaelhagyók – definíció: a fiatalok azon csoportja, akik 18–24 éves korukban nem rendelkeznek középfokú végzettséggel, és nem vesznek részt képzésben³⁴.

A korai iskolaelhagyás okai:

- szülők alacsony iskolai végzettsége
- halmozottan hátrányos helyzet
- valamilyen kisebbséghez tartozás
- szegénység
- településbeli különbségek
- alacsony intézményi (iskolai) reagálás mód – nem képes reagálni a különböző szociokulturális háttérből érkező tanulók egyéni tanulási igényeire
- rendszerszintű támogatási, szolgáltatási hiányok
- jogszabályi nem megfelelés
- jelzőrendszer alacsony szintű működése

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

- iskolai kudarcok
- nyelvi hátrányok, szövegértési problémák
- a folyamat és a jelenség mögött egyéni történések vannak, és ez egyéni beavatkozást is igényel

Az alacsony motiváltság, mint iskolaelhagyást befolyásoló tényező:

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

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

Ellenőrző kérdések

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

2. A gyakorlati vezetői tevékenység tervezése, a tevékenységhez tartozó képességek

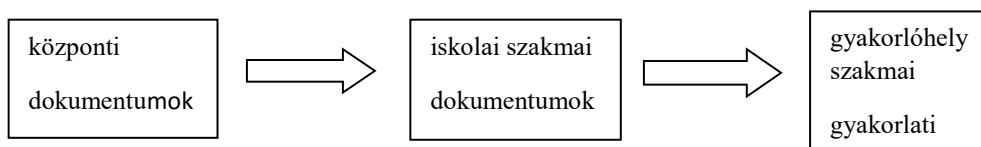
A gyakorlatvezetői tevékenység tervezése

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

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

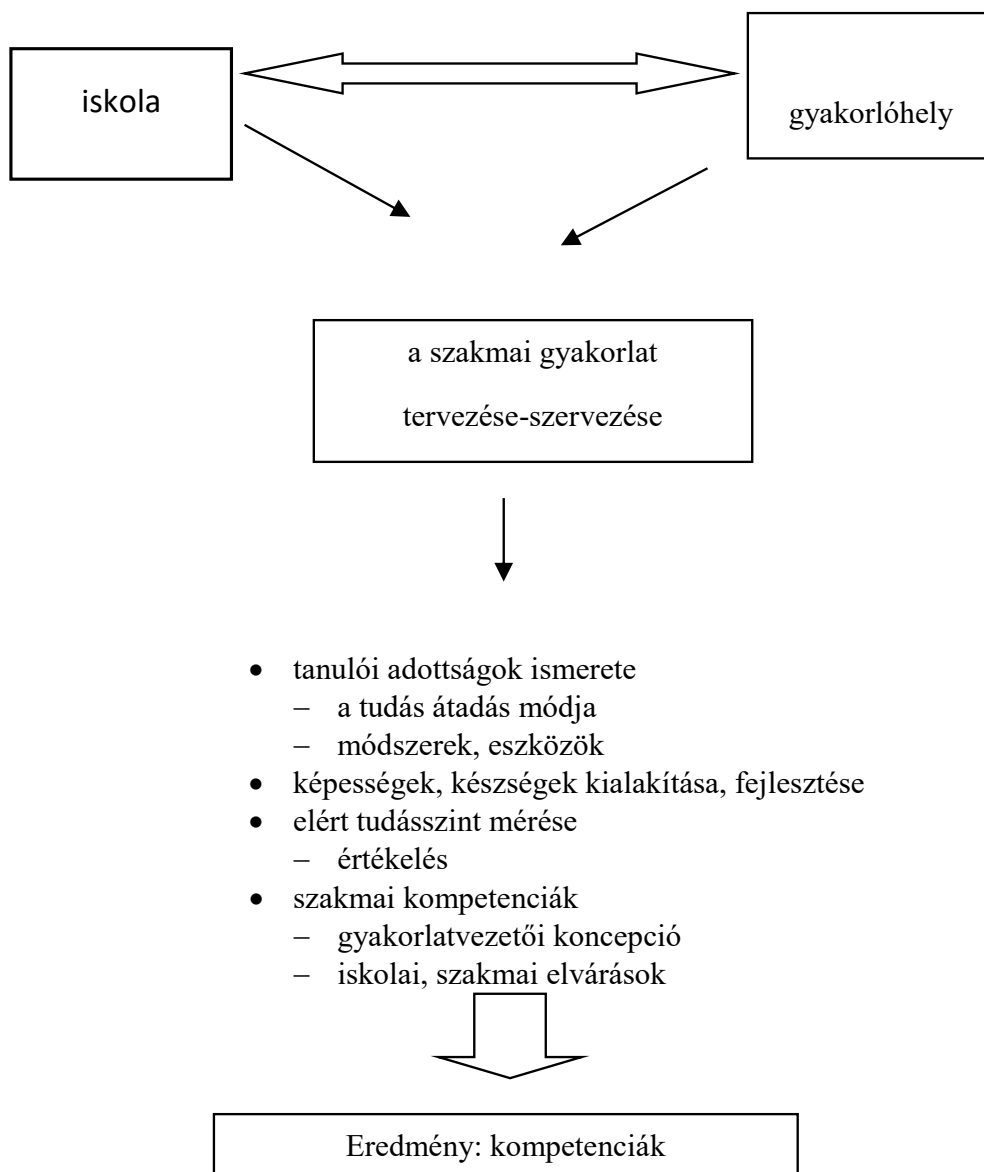
- szakmai és vizsgakövetelmény,
- a szakképzés kerettanterve,
- az iskola helyi tanterve és annak szerves részét képező szakmai program, amelyek az intézmény pedagógiai programjának elemei,
- a gyakorlati képzés szempontsora, feladatai – ezek elkészítése az iskola és a gyakorlólóhely közös feladata,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

A fentieket az alábbi folyamatábra szemlélteti:



19. számú ábra: A szükséges dokumentumok a gyakorlati képzés tervezési folyamatában

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



20. számú ábra: Az iskola és a gyakorlóhely kapcsolata a szakmai gyakorlat szervezésének folyamatában

A gyakorlatvezetői tevékenységhez tartozó képességek

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

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

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

Ellenőrző kérdések

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

3. A gyakorlati vezető nevelési stílusa, módszerei

A gyakorlatvezető modellszerepe, személyisége

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

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

A jó gyakorlati oktató a tanulókkal való hosszan tartó szakmai-nevelési 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 gyakorlati oktató személyiségének néhány további fontos jellemzője:

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

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

A „Pygmalion-effektus”

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

Ez azt igazolta, hogy a tanulási-nevelési, illetve szocializációs folyamatban a pedagógusok attitűdjének jelentős szerepe van. Azok a tanulók teljesítenek jobban, akiktől eleve jobb teljesítményt várnak el (tehát „pozitív Pygmalion-effektus” érvényesül). Azoknak a teljesítménye pedig rosszabb, akiknél az előzetes információk alapján is minimális, illetve alacsonyabb a pedagógusok elvárása, követelménye (tehát a „negatív Pygmalion-effektus” érvényesül.)³⁵

Ahogy a pedagógus, úgy a gyakorlati oktató munkájában is nagyon fontos tényező a dicséret, az elismerés, a biztatás. Ezek mind a tanuló pozitív attitűdjét erősítik az adott tevékenységhez. Röviden tekintsük át Kopácsi Gelberger Judith: *Viselkedési problémák kezelése* című tanulmánya alapján³⁶ a biztatás, mint nevelési módszer legfontosabb jellemzőit:

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

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

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

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

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

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

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

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

Agresszív megoldás:

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

Korlátozó pedagógiai megoldás:

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

Együttműködő megoldás:

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

Pedagógiai tehetetlenség:

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

Érzelem nélküli megoldás:

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

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

Alapvető nevelési módszerek

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

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

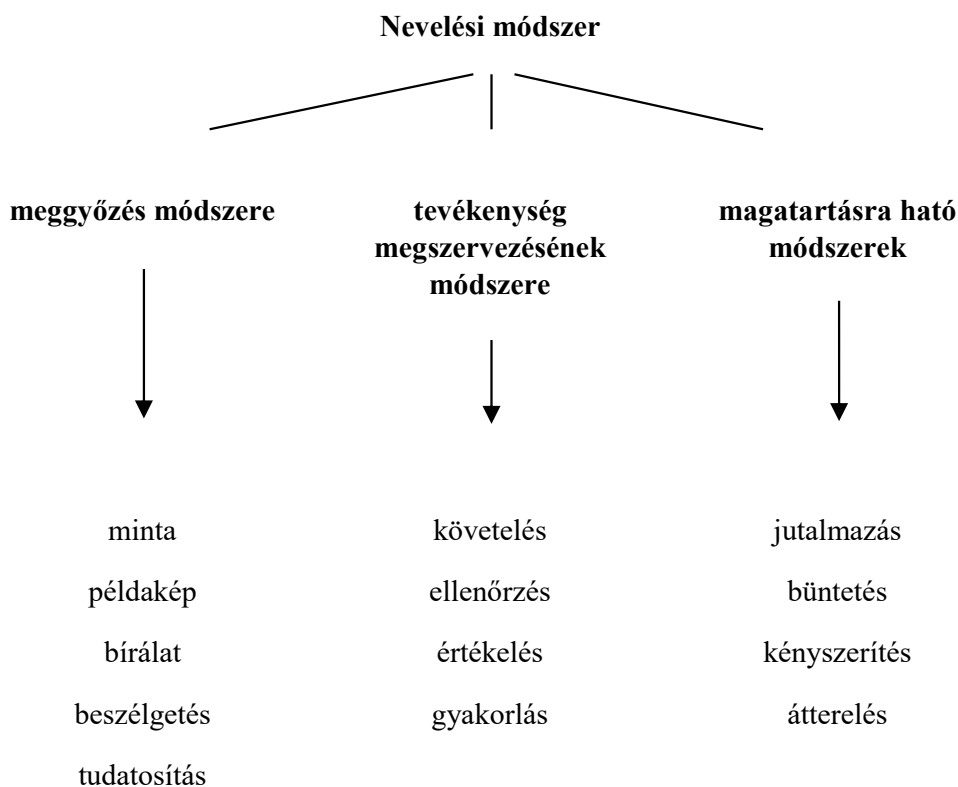
A **nevelési módszer** a kitűzött nevelési cél elérése érdekében alkalmazott eljárás. **Célja**, hogy a tanulót pozitív tevékenységre készítssük, a negatív hatásokat pedig kiküszöböljük.

Az alkalmazott módszereket az alábbi tényezők határozzák meg:

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

A módszerek alkalmazásának meghatározó **törvénye**: a módszerek, eljárások kombinációja.

A nevelési módszerek egy csoportosítási lehetősége a következő:



21. számú ábra: A nevelési módszerek típusai

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ellenőrző kérdések

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

V. KOMMUNIKÁCIÓS ALAPISMERETEK

1. Az érzelmileg intelligens kommunikáció

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

Fontos megértenünk két fogalmat, az egyik az **érdek**, a másik a **pozíció**. Az érdek az egyik (és másik) fél saját igénye, érdeke a helyzettel kapcsolatosan, míg a pozíció valójában az adott fél megoldási elképzelése. Bár ez nagyon egyértelműnek és tisztának tűnik, mégis sokszor 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 kommunikáció szereplői a szakmai gyakorlatvégzésen

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

SZEREPLŐ	ÉRDEK	POZÍCIÓ
Diák	Pihenésre van szüksége	Később kezdődjön a munkaidő
	A barátaival szeretne lenni	Maradjon el az alkalom, ne legyen nyári gyakorlat stb.
	Kapcsolatban szeretne maradni a barátaival	Csetelhessen a gyakorlat közben is

SZEREPLŐ	ÉRDEK	POZÍCIÓ
Szülő	Ne legyen konfliktusban a gyerekével	Mindent ráhagy
	Érdektelen a gyerek továbbtanulásával kapcsolatosan	A diákra bízva az összes ügyintézés
	Nincs ideje	nem vesz részt a megbeszéléseken
	Aggódik a gyerekéért	Gyakran hívja fel a tanárt és a gyakorlati oktatót
Iskola	Minden tanulónak legyen gyakorlati helye	Akár több tanulót is küldd, mint amennyivel jól megy a gyakorlat
	Legyen rendben az adminisztráció	Újabb és újabb adminisztrációs feladatokat küld
Gyakorlati oktató	Jól lehessen haladni a fiatalokkal	Legyenek motiváltak, aktívak
	Mindenre jusson idő	Legyen több idő, senki ne késsen

20. ábra: Érdekek és pozíciók a gyakorlati oktatás folyamatában

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

A hatékony kommunikáció módszertana Gordon szerint

Thomas Gordon a már említett Carl R. Rogers pszichológus tanítványa volt. Az ő elveit ültette át gyakorlatba a módszertana kidolgozásával. Gordonnak több könyve jelent meg a hatékony szülői, tanári, vezetői kommunikációról, amelyek az elmúlt 30 évben több kiadást is megértek magyarul.³⁷ A címekből is láthatjuk, hogy Gordon módszere a segítő kommunikáció módszere, vagyis akkor különösen hasznos, ha mi vagyunk olyan helyzetekben, amikor a másikat át kell segíteni valamilyen problémán.

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

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

- **Parancsolás, utasítás, irányítás:** amikor ezeket a kommunikációs stratégiákat alkalmazzuk, akkor az erőviszonyok mentén kommunikálunk. Van, amikor ezeknek van létjogosultsága (pl. egy csata közepén vagy a műtőben), de amikor két ember közötti feszültségeket szeretnénk kezelni, nem működnek, sőt kifejezetten akadályozzák a kommunikációt. Ha az oktató így szól a serdülő tanulóhoz: „János, azonnal hagyd abba a telefonozást és végezd el a feladatot!”, János jobb esetben feláll és morogván teljesíti tanára parancsát, vagy esetleg nyeglén visszaszól.
- **Figyelmeztetés, fenyegetés:** általában nem erősíti a kapcsolatot, ha fenyegetni kezdjük a másikat. Ha például szakmai gyakorlat helyszínén rossz jeggyel vagy munkahelyi kirúgással fenyegetünk valakit, akkor lehet, hogy változtat egy adott viselkedésen, de a kettőnk viszonyára ez nagyon negatívan fog hatni.
- **Prédikálás, megleckéztetés:** „Én megmondtam, hogy...”, „Ezzel a hozzáállással nem viszed semmire!” – ezek a fordulatok lekezelőek, és megalázóak tudnak lenni. Ezért a másik félben inkább ellenállást és dühöt váltanak ki, nem pedig a közlendők megértését.
- **Tanácsok, javaslatok vagy megoldások ajánlása:** akármilyen hihetetlen, egy konfliktusos helyzetben a tanácsok nem segítenek, főleg mert azt sugallják, hogy mi kompetensebbek vagyunk beszédpartnerünk problémájának megoldásában, mint saját maga. Még ha így is van, nem tud olyan megoldást alkalmazni, amely nem az övé. Ráadásul egy érzelmileg megakadt helyzetben ezeket a megoldási javaslatokat a másik fél rögtön általában el is veti. Ezért alakulhatnak ki olyan, sehova sem vezető helyzetek, mint amikor az egyik fél megoldásokat javasolgat („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, ami-

kor...”, „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, karikírozzuk 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 másokban.

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 figyelem³⁸ 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,

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

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, úgyis kijavít – és közben elkezd beszélni a problémáról: „Nem megalázó, hanem igazságtalannak érzem, mert...”. A tükrözést lehet az egész beszélgetés nyitáskor 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 tudunk 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 találkozunk, nagyon jól jön, ha összefoglaljuk az előző alkalommal elhangzottakat. Azonban egy beszélgetésen belül is jól jöhet összefoglalni az elhangzottakat egyrészt éppen tisztázásként (előző esz-

köz), másrészt a beszélgetés végén a feladatok tudatosításaként. „Akkor abban maradtunk, hogy megkeresed jövő héten, és leültök velem.”

- **Informálás:** előfordulhat, hogy a konkrét információk segíthetnek a helyzetben, ekkor ezeket kell megadni. Például: „Zavarodottnak látlak. Valami baj van?” (Tükrözés és nyílt kérdés). „Nem tudom, hol vannak a többiek”. „A következő gyakorlaton átmegyünk a szomszéd üzembe” (informálás).

Ellenőrző kérdések

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

2. A konfliktusok és kezelésük

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

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

A konfliktus nem feltétlenül agresszióban vagy agresszív, hangos megnyilvánulásokban jelennek meg. Sőt sokszor egyáltalán nem derül ki, kimondatlan marad, és esetleg a konfliktus egyik résztvevője nem is észleli. Ilyen esetek lehetnek például, amikor az iskolában a tanár lenézően viselkedik a diákkal, akit ez sért. Ám nem mondja ki, félve a várható következményektől, a tanárban pedig esetleg fel sem merül, hogy a másikat megsértette. Az élet egyéb területeiről is hozhatunk számtalan példát, amikor a konfliktus csírája kialakul, de ezt az egyik fél nem észleli, vagy csak azt veszi észre, hogy valami nincs rendben. Ilyenkor a feszültség fokozódik, a méreg gyűlik, esetleg egy újabb sérelem is kiegészíti, és végül a konfliktus kirobban, esetleg olyan indulattal, hogy a megoldás lehetetlenné válik. Pedig ha időben

beavatkozunk ebbe a folyamatba, sokkal egyszerűbb módon megoldható a helyzet. Különösen, ha esetleg csupán egy félreértésen, egy félretájékoztatáson alapul. A ki-robbanó érzelmek a másik félben is ki-robbanó érzelmeket váltanak ki, és ekkor már a racionális alapon történő tisztázásnak esélye sincs.

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

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

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

A konfliktusokra történő testi reakciók

A fejlettebb érzelmi intelligencia különösen jól jön konfliktus- és veszélyhelyzetek-ben. Ez a kettő helyzet biológiai szempontból ugyanaz, hiszen a konfliktus is ve-szélyhelyzet. Ilyenkor ugyanis könnyebben veszi át az érzelmi agyunk az irányítást, hiszen támadás alatt érezzük magunkat. Különböző módokon reagálhatunk konf-likthusokra: van, aki teljesen lefagy egy konfliktushelyzet mentén, van, aki menekü-lőre 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 mada-rak a tájat figyelve elsősre a mozgást veszik észre), vagy éppen a ragadozó szá-

mára 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 elsőre megdermedést választó állatok második lépése ez. A természetfilmek egyik kedvenc jelenete, amikor azt mutatják, ahogy a ragadozó becserkészi 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 gyakorlólóhelyről, 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 megőződik. 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.

Amiért haragszunk: a konfliktusok alapjai

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

Öt olyan alapprobléma létezik, amely konfliktusok kialakulásához vezethet:

1. **Félreértés:** Sokszor amiatt alakulnak ki konfliktusaink, mert egyszerűen félreértjük egymást. Itt nem a szándékos félreértésről beszélünk, hanem arról a jelenségről, amikor a két (vagy több) fél azonos dolgon különböző jelentéseket ért, esetleg nem jut hozzá a szükséges információkhoz. Sokszor fordul elő, hogy azt hisszük, ütköznek az érdekeink, pedig csupán nem vizsgáljuk meg a másik fél és a saját valódi érdekeinket. Mindezeket a konfliktusokat gyűjtőnéven **információs konfliktusnak** hívják.
2. **Érdeellentét:** Van olyan eset is, amikor valóban ütköznek az érdekeink. Nem biztos, hogy teljesen ellentétesek, de legalább részben nem összeegyeztethetők: „Nekem cipőre van szükségem, neki ruhára, de nincs mind a kettőre pénzünk.”, „Az osztályfőnök szeretné érdekei iskolába vinni az osztályt, de mi le vagyunk

maradva a tananyaggal, és mindkettőnknek az osztályidő az érdeke.” Ezek a konfliktusok az **érdekkonfliktusok**.

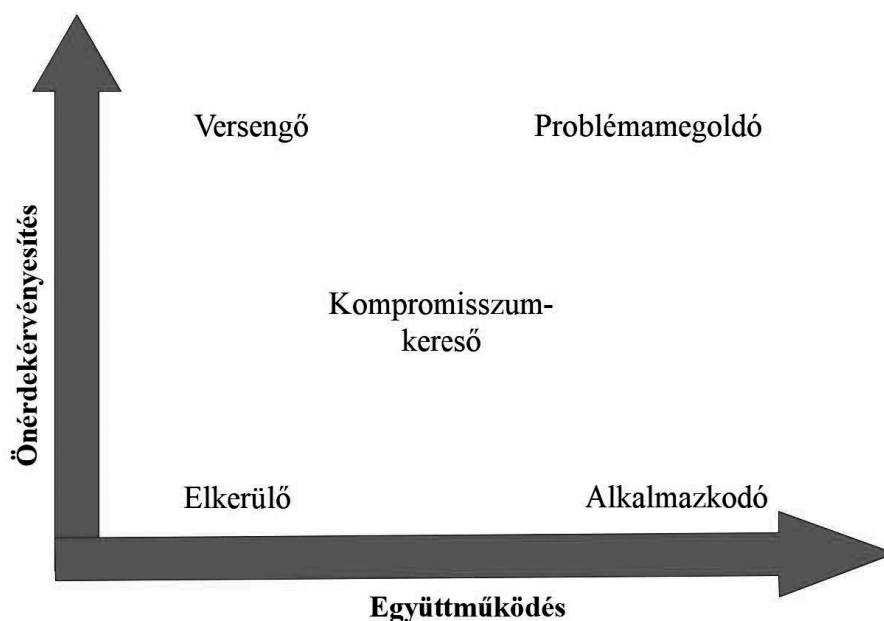
3. **Struktúra:** Olyan a szituáció, hogy az magában hordozza a konfliktust. Sokszor egy helyzet már eleve csírájában hordozza a konfliktust, a rendszer alapvető vonása, hogy konfliktust gerjeszt a résztvevői között. Ilyen a főnök–beosztott viszony, a tanár–diák viszony, a földesúr–jobbágy viszony, illetve más, nem egyenrangú kapcsolatok eleve magukban hordozzák a konfliktust. Ezt csak nagyon figyelmes kommunikációval lehet elkerülni, vagy akkor se, hiszen ez a konfliktustípus magával vonz más konfliktusokat is: érdekellentétek alakulnak ki, és a helyzetből adódóan az információs konfliktusok kialakulásának a veszélye is megnő. Ez a konfliktus a **strukturális konfliktus**.
4. **Értékek:** Van, amikor az értékrendszerünk ütközik. Mást tartunk értékesnek, mászt tartunk fontosnak, mászt szeretünk, és ez problémát teremt. Én azt szeretném, ha a diákok otthon is gyakorolnának, ők viszont inkább a Facebookon töltik az idejüket. Szerintem inkább osztálykirándulásra kellene jönnie a hétvégén, ő viszont inkább a barátnőjével tölti. Esetleg más párt szavazóbázisához tartozik. Gyárat építsünk, hogy legyen munkahely, vagy a természeti környezetet védjük. Ez esetben nem találhatóunk 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. Mindezek a jellemzői többek között az ötödik konfliktusfajtának, ami nem az információról, érdekekről, értékekről, de nem is a rendszerről, hanem a viszonyunkról szól. Ezek a **viszonykonfliktusok**. Ezek általában gyerekkorból, a szüleinkkel való kapcsolatunkból erednek, és sokszor a másik fél nem is tudna úgy cselekedni, hogy az megfeleljen.

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

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

A konfliktusokhoz való hozzáállásunk

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



21. számú 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?

1. **Versengő**: Magas önérvényesítés, kevés együttműködés: a versengő. Ez az a hozzáállás, amikor mindenáron a saját érdekeink védelmét valósítjuk meg, akár a viszonyok sérülése árán is. Tehát a viszonyokra fordított figyelem kicsi, az érdekekre fordított nagy. Amikor így viselkedünk, akkor sokszor agresszívak

vagyunk (tehát erőszakkal próbáljuk elérni érdekeink érvényesülését). Van, amikor látszólag igenis hangsúlyt helyezünk a viszony megoldására, és érdeklődést mutatunk a másik érdekei iránt is. Azonban ha ez csupán a látszat, és ezzel csak azt akarjuk elérni, hogy a saját érdekeink érvényesüljenek, akkor a viselkedésünk nem őszinte, hanem manipulatív (például amikor hízelkedünk a céljaink eléréséért). Jobb esetben a másik tiszteletben tartásával közöljük az igényeinket, sem manipulatív eszközöket, sem agressziót nem használva. Rövidtávon nyereséges ez a megoldás, de hosszú távon azt eredményezheti, hogy a viszonyunk a körülöttünk levő emberekkel nagyon megromlik.

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

Esetpélda:

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

2. **Alkalmazkodó:** Az önérvényesítő/versengő ellentéte az alkalmazkodó. Ez az a hozzáállás, amikor lemondunk az érdekeink érvényesüléséről a viszony – vagy legalábbis a látszat – fenntartása céljából. Például ha ránk szólnak a boltban, hogy vásároljuk meg a 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.

3. **Kompromisszumkereső:** A kettő között félúton helyezkedik el a kompromisszumkereső. Ez hozzáállás részben enged az igényeiből, érdekéből, részben vigyáz a viszonyaira. Ami megvalósul, az jó megoldásnak tűnik, de hosszú távon nem biztos, hogy működik: hisz sem a viszonyok nem maradnak olyan jók, sem

az érdekek nem érvényesülnek eléggé. A kompromisszum sokszor csupán félmegoldás, de van, amikor az a legtöbb, amit elérhetünk.

Esetpélda:

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

4. **Elkerülő:** Van olyan, amikor valaki se a viszonyaival, sem az érdekeivel nem törődik egy helyzetben: egyszerűen csak kilép belőle, elmegy, akár fizikailag is. Ő az elkerülő. Ilyen helyzet az, amikor kilépünk a szobából ahelyett, hogy veszekednénk, de ilyen az is, amikor nem megyünk el a hivatalos ügyeket elintézni, mert szorongással tölt el.

Az alkoholizmus például kifejezetten egy hosszútávú elkerülő stratégia, hisz sem a viszonyai nem maradnak épen a betegnek, és azt sem mondhatjuk, hogy az érdekei érvényesülnének. Persze ez már a beteges elkerülésre egy példa. Sokszor csak egy adott helyzetben veszünk fel elkerülő hozzáállást, mondván, hogy az a legegyszerűbb.

Esetpéldák:

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

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

Esetpélda:

→ József értékesítőként dolgozik. Az egyik ügyfelének felajánlja, hogy amennyiben nagyobb tételben vásárol, akkor kedvezményesen juthat hozzá az árucikkekhez, mert lemond valamennyiről a saját jutalékából. Józsefnek így

össességében 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 mindenek keresztlül harcolunk érte. Ideális esetben az összes megközelítést jól tudjuk használni, és természetesen legideálisabb helyzetben a problémamegoldó megközelítést használjuk a legtöbbször.

Ellenőrző kérdések

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

VI. A TELJESÍTMÉNYMOTIVÁCIÓ

Az oktató a mester a vezető motivál. Teljesítményre ösztönzi önmagát, a tanulóit, a munkatársait. Érdeemes érteni a teljesítménymotiváció működését. E fejezetben ezt járjuk körül.

Nyuszi és a teljesítmény lélektana

Kezdem egy ismert viccel. Nyuszika kertjében megnőtt a fű, és azt gondolta, le kéne vágni. Eszébe jut, hogy a farkasnak van fűnyírója, hát elkéri. Elindul, de eszébe jut, hogy lehet, hogy a farkas nem adja. Megy tovább, s gondolkodik:

– „Hát ez a farkas nem egy jószívű állat, és lehet, hogy nem adja.”

Ballag tovább, s egyre mérgesebb.

– „Azért, nem szörnyű, hogy ez a farkas, még arra sem képes, hogy ezt az ócska kis fűnyírót kölcsönadja?”

Megy, megy, míg megérkezik a farkas házához, ott nagy levegőt vesz, hogy elkérje a fűnyírót, majd azt kiáltja:

– „Tudod mit, farkas? Tartsd meg a fűnyíródat!”

És mérgesen hazaszalad.

Mindegyikünkben lehet egy ilyen nyuszika, aki gyönyörűen ki tudja színeezni, hogy hogyan nem fog sikerülni. S gyakran igaza is lesz: úgy történik, ahogy elképzelte.

A sikeres emberekkel is ez történik, ám egy apróságban eltérnek nyuszikától: azt képzelik el, hogy hogyan fog sikerülni! Ez a sikeresekre jellemző gondolkodás. Mindegyik cselekvés előtti képzelődés: tréning. Annak a tréningje, ahogy viselkedni fogunk a bekövetkező helyzetben. Van, aki a kudarcot, s van, aki a sikert gyakorolja gondolatban. Nyuszika, ha elkéri a fűnyírót, akkor két eset lehetséges: a farkas vagy adja, vagy nem adja. De ha nem kéri el a fűnyírót, csak egy: nem lesz fűnyírója.

Amit itt e kis történetben bemutatunk, azzal foglalkozik a teljesítmény lélektana. Sok tréningen a siker lélektanának is hívják. E fejezetben néha sikermotivációnak, vagy teljesítmény-motivációnak, vagy tanulási motivációnak hívom. Motiváció arra, hogy elérjünk egy kitűzött célt.

Tanulható-e a siker?³⁹

Ilyeneket ígér sok sikertréning:

- *Aknázza ki az önben rejlő képességeket! Érje el a céljait! Használja ki az agyában rejlő csodálatos képességeket! Tanulja meg a sikert!*

Lehetséges ez? Meg lehet tanulni a sikert? Erről szól ez a fejezet. Mitől függ a teljesítménymotiváció és hogyan fejleszthető?

Az elmúlt években sok sikeres vállalkozóval készítettem interjút, és kirajzolódott a siker egy mintázata: Nem azért sikeresek, mert mindent előre megterveztek, hanem megoldották azokat a problémákat, amiket hozott a fejlődés. A fejlődés hozza törvényszerűen a vele járó problémákat, és a sikeresek megoldják ezeket. A beszélgetések légköre is különbözött másoktól: a panaszos hanghoz képest itt valami "reáloptimista" légkör volt. Itt is szóba kerülhettek ugyanazok a nehézségek, mint másutt, de itt volt rá cselekvési válasz. Mit kell, tenni, hogy jobb legyen, vagy ne legyen rosszabb, (míg, jobb helyzet nem jön).

Volt ötlete, megcsinálta. A siker "titka", ahogy egyikük megfogalmazta: „*Volt egy ötletem és megcsináltam.*” És ahogy mondta, a vállát kissé megvonta, amivel valami olyat is visszakérdezett kimondatlanul: Mi ebben a különös?

Volt ötlete. Megcsinálta.

Néhány kérdésre válaszolni kell. Mitől és honnan vannak jó ötleteink? Mi kell ahhoz, hogy megcsináljuk? S ha vannak jó ötletek, miért van, hogy valakik megcsinálják, valakik meg nem? És ők nagyobb arányban elérik a céljaikat, kiaknázzák képességeik nagyobb részét, belefér a cél elérése az idejükbe.

Ki ismeri a céljait?

Mikor előadok a témáról, néha megkérem a hallgatóságot, hogy tegye fel a kezét az, aki tudja a céljait. Erre a jelen lévők kevesebb, mint fele szokta feltenni a kezét, és egy-két másodperc múlva mondom, hogy mindkét kezét tegye fel az, akinek írott céljai vannak, erre az a tipikus jelenség, hogy senki nem teszi fel a kezét, vagy egy valaki, akiről kiderül később, hogy járt már valamilyen sikertanító kurzusra. Pedig ez is egy fontos sikertényező: a siker annyi, mint a céljainkat elérni.

39. Domschitz Mátyás: "Tanulható-e a siker?" Új Pedagógiai Szemle 1995. február.

A bevezetőt összefoglalva a sikerekről és a siker tanulhatóságáról első benyomásra ezeket mondhatjuk: A sikeresek:

- *reáoptimisták,*
- *van ötletük és azt megcsinálják,*
- *megoldják a menet közben felmerült problémákat.*

Így együtt látva elég egyszerűnek látszik a siker titka. Mégis, miért sikeres az egyik és nem az a másik? Mélyítsük tovább a választ!

1. Proaktivitás

Tréningeken gyakran elvégezzük ezt a feladatot.

„Válaszolj az alábbi kérdésre. Tegyük fel, hogy az életünkben elért sikerekben, kudarcokban az alábbi négy tényezőnek van szerepe: *A körülményeknek, az erőfeszítéseknek, a szerencsének, és a tehetségnek.* Becsüld meg, hogy mekkora a szerepe ezeknek a Te életedben? Ossz el 100 pontot ezek között, olyan arányban, ahogy a fontosságukat gondolod!

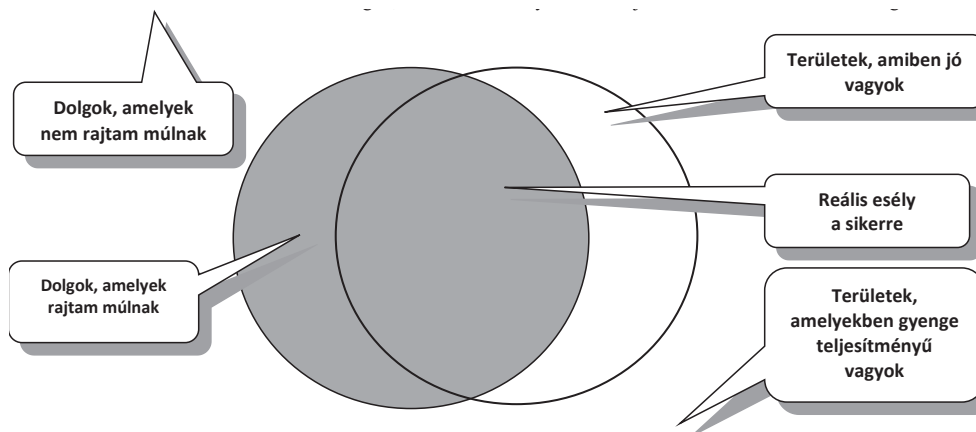
Körülmények	%	Erőfeszítés	%
Szerencse	%	Tehetség	%
Összesen	100 %		

Nem a „helyes válasz” kitalálása a fontos, hanem az a helyes válasz, ahogyan gondolod.

Amikor készen vagy, adj magadnak egy pontszámot 0 és 100 között, ami azt mutatja, hogy mennyire érzed magad tehetségesnek, kitartónak, összességében „jó fej”-nek. A 0% pont jelentse, hogy „sehogy”, s a 100 % pont jelentse, hogy „*teljesen, az életét sikeresen csináló ember vagyok*”, s aki inkább jónak gondolja magát, az 50% feletti pontot adjon magának, aki meg inkább gyengének, mint jónak az 50% alatt adjon. A feladat egy játékos illusztráció egy sikertényezőhöz, s nehogy bárki azt gondolja, hogy ez egy tesztkérdés. Amikor ez is készen van, szorozz össze két pontszámot: Az erőfeszítésre adott százalékértéket szorozd össze a “jó fej”-re adott pontokkal.

A végén hasonlítsátok össze egymás eredményét! És jól nézzétek meg azokat, akiknek a legnagyobb eredménye jött ki.” (nagyon kevés az, akinek 50 % feletti eredmény jött ki).

A reálisan elérhető cél: két halmaz metszete: azon dolgok halmaza, amelyekben azt gondolom, hogy az erőfeszítéseimen múlnak a dolgok, és amelyekben jónak is érzem magam.



Ha ezt a két vélekedést táblázatba teszem, az látszik, hogy attól függően, hogy ezekről hogyan gondolkodunk egy helyzetben, más-más magatartást jósolhatunk magunknak

Amikor azt gondolom, hogy rajtam múlik a cél elérése azt „én-ok tulajdonításnak”. Ahol azt gondolom, hogy rajtam múlik a siker. „Tőlem van, ami történik”. Ez az önértékelés metszetében adódó siker - kudarc motívumok különböznek:

	Jó vagyok benne	Gyenge vagyok benne
Rajtam múlik	Gyerünk	Jaj, kiderül, hogy gyenge vagyok!
Nem rajtam múlik	Nincs mit tenni	Csinálhatnátok jobban

Sikerkeresők és kudarckerülők⁴⁰

Az önértékelés és a nevezzük most már így “én okiság”, vagy “én-ok-tulajdonítás”, (az önmagam, a viselkedésem, cselekedeteimet okként tulajdonítani a sikerben, kudarcban,) metszetében négyféle indítékot, motívumot látunk a cselekedet elvégzésére.

Kudarckerülés. Az egyikben azt látjuk, hogy azokban a dolgokban, amelyekben nem vagyunk jók, és azt gondoljuk, hogy az eredmény rajtunk is múlik, akkor a kudarcot jósoljuk. És ha már egyszer ezt jósoltuk, az a logikus válasz, hogy igyekez-

40. Varga Károly: Az emberi és szervezeti erőforrás fejlesztése (Akadémiai Kiadó 1988) és Domschitz Mátyás: “Tanulható-e a siker?” Új Pedagógiai Szemle 1995. február.

zünk elkerülni az ilyen helyzeteket, hogy elkerüljük a kudarcot. *Ez a kudarckerülés motívuma.*

Sikerkeresés. A másodikban, ahol azt gondoljuk, hogy jók, „jó fejek” vagyunk a szituációban és azt gondoljuk, hogy rajtunk múlik az eredmény, azt jósoljuk, hogy sikereket fogunk aratni. Ezért itt ráhajtunk. Itt a „*gyerünk, mutassuk meg a világnak (és önmagunknak ismét), hogy jók vagyunk*” indítéka munkál bennünk. Ez a *siker keresés motívuma.*

A harmadik terület az, ahol azt gondoljuk, hogy nem múltunk rajtunk a dolgok, és nem is lennénk jók benne. Itt nincs igazán sem elkerülés, sem teljesítés motívum.

Végül a negyedik terület, az, amikor magunkat jónak, pozitívnak értékeljük, de a helyzetben nem találjuk meg ennek újrabizonyítási lehetőségét. Ezért itt a “nem terem babér ebben a helyzetben” a motívum, illetve motiválatlanság, hiszen ez nem igazán ösztönöz cselekvésre.

Az önértékelés újra alkotása

Álljunk meg egy pillanatra ennél a kifejezésnél: újrabizonyítás. Minek az újra bizonyításáról van szó? Az önmagam pozitív képének az újrabizonyításáról. Az önértékelés, az énkép nem egyszer, s mindenkorra kész még a felnőttéknél sem, hanem még állandó is attól lehet, hogy az énképnek (mint mintának, viselkedési én-mintának) megfelelő cselekvések, és eredmények jelzik vissza adatként: hogy milyenek vagyunk. De ez nem csak úgy igaz, hogy viselkedésünk és annak eredménye alapján gondoljuk magunkat valamilyennek, hanem ez fordítva is: amilyenek gondoljuk magunkat, lehetséges cselekvési eredményeinket, olyan cselekvést választunk.

Ha gyenge teljesítményűnek gondoljuk magunkat, akkor olyan helyzeteket keresünk, amelyben csak gyengén kell teljesíteni, és itt mivel gyengén teljesítünk, gyenge teljesítményűnek is gondoljuk magunkat.

S ha azt gondoljuk, hogy nagy teljesítményekre vagyunk képesek, akkor olyan helyzeteket keresünk, amelyben nagyokat teljesíthetünk, és mivel itt gyakran nagyot is teljesítünk, nagyokat teljesítőnek gondoljuk magunkat.

Egy „ördögi kör” jön ki, egy önbeteljesítő jóslat: azért gondoljuk eredményesnek, mert ilyennek gondoljuk magunkat.

Ezt e tanulmány nélkül, eddig is tudtuk. Csak nem így. A Siker/kudarc gondolkodás ördögi köreiről van szó. Arról, amit az énképről, mint mintáról gondolni lehet siker/kudarc dimenziókban. Mert a táblázatban leírt négyféle motívum nem csak a helyzetek sajátossága. A helyzetek részei vagyunk. Benne van az is, ahogy gondolkodunk a bennünk lehetséges cselekvéseinkről és a célokról.

Célkitűzések. Ezt igazolhatja az a tapasztalat, hogy máshogy tűznek ki célokat a sikerkeresők és azok, akik inkább a kudarccokat kívánják elkerülni.

Helyezzük el a megoldandó problémákat egy képzeletbeli skálán. A skála elején az erőfeszítést nem igénylő célok, problémák vannak, középtájon az erőfeszítéseinkkel (és a mozgósítható erőforrásokkal) megoldhatók, és a skála végén azok, melyek, megoldása meghaladja az erőnket.

Ha ezen a skálán helyeznénk el, hogy hova helyezik céljaikat a sikeres és a kevésbé sikeres emberek, akkor azt találnánk, hogy

- a kudarcot kerülők a skála elejére, az erőfeszítést nem igénylő problémákhoz helyezik a célokat.
- A sikerkeresők középtájjra, oda, ahol eléggé nagy a cél ahhoz, hogy vonzó legyen az elért eredmény és reális esélye is van, hogy sikerülni fog, de kell hozzá mozgósítható képesség. (Ami van is a pozitív énképpel rendelkezőknél.)
- A skála végére nem igazán tűznek ki célokat a sikerkeresők, mert az már meghaladná a képességeiket, hiszen itt már nincs reálisan sikerre lehetőség. Érdekes módon a kudarckerülő hajlamos az erejét meghaladó szférába kitűzni célokat. A kudarckerület miért nem zavarja ez a kudarc? Ezt az eddigiek nem tudják megmagyarázni. Ezért még jobban át kell gondolni a sikerkereső és a kudarckerülő viszonyát a sikerhez és a kudarchoz.

•

A kudarckerülőre és a sikerkeresőre jellemző célkitűzések nagysága

kudarckerülő	sikerkereső	kudarckerülő
erőfeszítést nem igénylő feladatok, célok	közepes erőfeszítést igénylő célok	nagyon magas erőfeszítést igénylő célok

Miért tűz ki reális, de erőfeszítést, képességeket megmozgató célokat a sikerkereső? De még érdekesebb, hogy miért tűz ki irreálisan magas célokat is a kudarckerülő, amelyeket aztán persze nem tesz meg? Miért kerüli el a reálisan megoldható, elérhető célok tartományát?

Mennyire fáj a kudarc? Az látszik itt, hogy ez utóbbi jobban fáj. Itt múlhatott volna (ha a célt ide tűztem volna) rajtam a dolog. Itt ténylegesen az én képességeimen múlna, de az irreálisan magas céloknál lehet azt gondolni, hogy “nem rajtam múltott”.

Ehhez még azt a tapasztalatot is vegyük hozzá, hogy a sikerkeresők, a reálisan elérhetőnek becsült célokat nem mindig érik el, akcióik gyakran kudarcba fúlnak, tehát a sikerkeresőknek vannak kudarcaik.

- A sikerkeresőknek vannak kudarcaik.
- A kudarckerülők elkerülik a kudarcokat, pontosabban azokat a kudarcokat, amelyek a saját képességeiken múlnak.

A sikerkereső valahogy jobban bírja a kudarcot, mint a kudarckerülő. Miért? A sikerkeresés a táblázatban a *“rajtam múlik, és jó vagyok benne, gyerünk”* mentén való gondolkodás, a kudarckerülés a *“rajtam múlik, és gyenge vagyok benne és elkerülendő”* sávok mentén való gondolkodás. És most már nem a helyzetekről gondolhatjuk, hanem a helyzetek, és az én (énkép) viszonyáról vallott gondolkodásról.

Az önbeteljesítő jóslatok körforgásból még mindig nem léptünk ki: A sikerkeresők és a kudarckerülők olyanok, aminek gondolják magukat.

Az énkép – az önértékelés - szerepe

Matyi komótosan köti a cipőfűzőjét az óvodában. A masni kötés megtanulása pár hónapos projekt. Éppen ráértem. Mellettünk egy sietős anyuka: „Siess, lányom, siess! Ne szöszmötölj! - majd mutatva a Matyi felé: - Nézd meg a kisfiú, milyen ügyesen köti a cipőjét, te meg milyen buta vagy.”

Pont.

Az anyuka énképet alakít. A fiamét is, a lányáét is. Matyi ragyog, büszke vagyok rá, a kislány szégyenkezik. Büszkeségem háttérében sajnálom a lánykát. Annak a programja készül itt, milyen lesz a bimbózó élet főszereplője. Mert az énképből merítjük a főszereplő cselekvéseit. A programot később már mi is írjuk.

A teljesítmény-lélektani kutatások azt találták, hogy a sikeres emberek, a sikerkeresők máshová kötik a kudarcot és a sikert, mint a kudarckerülők.

A sikerkereső önmagát “képesnek”, pozitívnak, élethelyzeteiben kompetensnek véli: énképe pozitív. Erre építve belevág olyan problémahelyzetekbe, amelyeket megoldhatónak gondol. Ezek a problémamegoldások többnyire – de nem mindig - sikerrel járnak.

Most ezt nagyítsuk ki! A problémáknak gyakran nincs ismert megoldása, ezért szinte törvényszerű, hogy a sikeres megoldás próbálkozás, tévedés és újrapróbálkozás módján oldódik meg. Azaz a sikerben van kudarc!

- A sikerkereső önmagában bízva a tévedések után újra és újra próbálkozik, majd előbb utóbb megoldja a problémát. (vagy nem) És átéli a sikerrel együtt újra önmaga kompetencia érzését. A siker nagy élmény, a tévedés nem volt jó, de kibírható. A siker hozzákötődött újra az énképhez, a kudarc is ott volt, ám ezt a korrigálható viselkedéshez kötötte. Ezt nagyítom: A siker az énképhez kötött, a kudarc a viselkedéshez. A kettő közül a viselkedés könnyebben korrigálható.
- A kudarckerülő önmagát “képtelennek”, negatívnak, élethelyzeteiben inkompetensnek véli: énképe negatív. Ezért nem vág bele olyan problémahelyzetekbe, amelyeket az Ő negatívnak gondolt képességei által megoldhatatlannak gondol. Ezek az elkerülési kísérletei többnyire sikerrel járnak. Itt ezt kell kinagyítani: Sikeres elkerülései miatt nem ér el énképét erősítő sikereket, hiszen elkerülte az erőfeszítéseit igénylő problémahelyzeteket. (Vagy erőfeszítést nem igénylő, vagy az általa sem megoldható szférában próbálkozva). Énképe negatív maradt. A siker számára nem átélt élmény, hiszen nem érte el.

A kudarckerülő elkerülte a problémamegoldásokat törvényszerűen kísérő kudarccokat, míg a sikerkereső azokat is elszenvedte.

Tehát:

- a sikerkereső kap: sikert és vele kudarcot. (nem kudarc-talan)
- a kudarckerülő elkerülte a kudarcot és vele a sikert. (sikertelen, kudarc-talan)

A siker és a kudarc együtt jár, ezt a sikeresek meg is kapják, s a kudarckerülők elkerülik.

Az eddigi kérdés így arra redukálódott, hogy miért viseli el az egyik a kudarcot, és miért nem viseli el a másik.

A válasz benne volt az önbeteljesítő jóslatok körében. Mert:

- a sikerkereső a sikert köti az önértékeléséhez, az énképéhez, míg a kudarcot a személyiség magjához kevésbé tartozó és korrigálható és korrigálandó viselkedéshez köti. “Elszúrtam, és máshogy csinálom (és képes is vagyok rá)”.
- A kudarckerülő a kudarcot köti az énképéhez, és rettegve kerüli az énképet romboló kudarclehetőségeket, ezért számára sokkal súlyosabb, énképet negatívan befolyásoló dolog a kudarc. A kudarckerülő megretten egy reálisan sikert ígérő lehetőségtől.

A sikerhez és a kudarchoz való viszonyt máshogy tanulták meg.

Amikor az énképünk kialakul (s az egyre frissebb kutatások egyre korábbi élet-szakaszokban, az első év egyre korábbi hónapjaiban már megtalálják az én csíráit, kezdeményeit), ekkor már vele alakul annak előjele is. Azt az előjelet tanuljuk meg, amellyel ellát minket az a közeg, amelyben felcseperedünk.

Énünk tanult előjele.

- Létezésünk öröm, mert örömet jelentünk a családnak, amely körülvesz, mi egy jó “dolog” vagyunk, mert, ha meglátnak minket, örömet jelentünk, mosolyognak ránk, szeretnek minket, szeretetre méltóak vagyunk, okosak vagyunk, mert okosat mondtunk, ügyesek vagyunk, mert felálltunk a kiságyban, elindultunk egyedül, mert szobatiszták lettünk, mert vonalat húztunk a papíron és a falon. Létezésünk, cselekszünk, ennek kellemes következményei vannak. (pozitív énkép és én okiság.) Cselekszünk, s ez sikerrel jár, szeretnek érte. Ha hibázunk, az semmiség, kijavítjuk, kijavítják, vagy ez is egy szeretni való, aranyos dolog. Ezért sokat cselekszünk, hogy produkáljunk, és ez jó dolog, sikerrel jár, hiszen szeretnek érte. Az én és a siker egyszerre tanult és együtt jár. Sikerkeresők lettünk ebben a közegben.
- Létezésünk harag, vagy bosszúság, mert terhet jelentünk a családnak, amely körülvesz, mi egy rossz dolog vagyunk, mert ha meglátnak minket, panaszkodnak, haragudnak ránk, nem szeretnek minket, mert mindig láb alatt vagyunk, mi csak bosszúságot okozunk, szeretetre méltatlanok vagyunk, buták vagyunk, mert butaságokat mondtunk. Ügyetlenek vagyunk, mert felálltunk és elestünk a kiságyban, elindultunk egyedül és elestünk és ezért kiabáltak, mert nem vagyunk szobatiszták, mert vonalat húztunk a falon. ... Létezésünk, cselekszünk, ennek kellemetlen következményei vannak. (negatív énkép és én okiság.) Ha cselekszünk, s az kudarccal jár, nem szeretnek érte. Ha hibázunk, megszidnak és elmondják, hogy buták és értéktelenek vagyunk, kijavítjuk, kijavítják, de ez is egy bosszantóan fárasztó dolog. Ezért keveset kezdeményezünk, hogy próbáljunk jók lenni. És az a jó dolog, ha nem zavarjuk a felnőtteket, hiszen akkor nem bántanak. Az én és a kudarc együvé tanult együtt jár. Kudarcakerülők lettünk ebben a közegben.

És e korai tapasztalatokra annyi minden épült rá, hogy azt mondhatjuk, hogy a teljesítménymotivációt döntően a családban tanuljuk meg egészen kicsi gyermekkorunkban.

Amiért mégis van remény, az az, hogy az énkép nem egyszer s mindenkorra kész valami, hanem azt mindig a jelenbeli cselekedeteink által újra és újra megkonstruáljuk.

A sikertanulás ezért lehetséges és döntő eleme az énkép alakítása.

Énkép és sors. Énképünknek megfelelő helyzeteket keresünk magunknak. Pozitív énképpel keressük a kihívásokat, amellyel megmutathatjuk a világnak, magunknak, hogy milyen jók vagyunk. Negatív énképpel a negatív én-képnek megfelelő életet találjuk meg. És nem az a lényeg, melyik az igaz, hanem nagyjából egészében az lesz az igaz, ahogyan gondoljuk.

A sikertanulás titka: Gondoljunk (reál)pozitív énképet!

Harc az énképert

Láttunk már szülőt, nevelőt, aki vehemensen, indulattal bizonygatta, hogy valamely gyerek, gyerekünk mennyire rossz, kiállhatatlan, tehetségtelen, fegyelmezetlen, lusta, gyenge matekból, magyarból, piszkosan dolgozik, stb. És amikor a bizonyítvány is "tanúsítja", hogy a gyerek kettes magatartású, tehetségtelen a matematikához, tehetségtelen az iskolához. Olyat is láttunk már, hogy állóháború alakult ki a felnőtt nevelő és a hatéves kisiskolás között, hogy "jó-e" a gyerek. És el tudjuk képzelni a háború kimenetelét. A pedagógus, amikor értékel, nem pusztán eredményt értékel, hanem értékelésével, későbbi eredményt okoz.

A nevelő és minden vezető azzal, ahogyan értékel, énképet formál. És ezzel sorsot formál.

Sokszor az iskoláskor első éveiben, ha nem is tudatosan, de harc indul a pedagógus és a szülő között, amelyben a tét: a gyerek énképe.

Ha a pedagógusi negatív értékelés győz, az lehet igazzá. Ha pedagógus negatív énképet alakít a gyerekekben: negatív sorsot okoz! Ha pozitív énképet alakít: pozitív sorsot okoz! Minden gyerek olyan amilyen, s önmagában nincsen előjele. De megjelenhet negatív, vagy pozitív előjellel a nevelő viselkedésében. S ez énképet formáló erő. Nincs jó és rossz gyerek, de vannak helyesnek és helytelennek tartott cselekedetek.

Hogyan lesz az élethelyzetében kompetens, kreatív ötéves kisgyerekből az általános iskola egy éve után az iskolában szorongó, a feladatoktól tartó, iskolai élethelyzetben inkompetens érzésű hat - hétéves kisgyerek? S ma még ez nem tárgya a szülő és iskola szerződésének: abban nem egyeztek meg a felek, hogy negatív énképet kell kialakítani az addig pozitív énképű gyermekből. Hiszen azért van a pedagógia, hogy képesek legyenek a gyerekek a problémák megoldására, és nem azért, hogy megtanulják, hogy mire képtelenek.

Az iskolának a kompetenciákat kell gyártania, és nem az inkompetencia érzését. Persze az iskolának meg kellene mérnie a reális teljesítményt, főleg azért, mert meg

kellene tanulni a gyerekeknek az iskolában is eredményeik reális értékelését. S ne feledjük, a sikerkereső: reáloptimista. Ez a kulcs: reáloptimista, reálpozitív értékelés.

2. Hogyan értékeljük?

Avval lehetne az iskolának, szülőnek, minden nevelőnek, s *nevelni tudó vezetőnek*, ezen segíteni, hogy a sikerkereső módján szétválasztaná minden pedagógusi, nevelői értékelésnél a személyi értékelését a cselekedetek értékelésétől.

- A személy mindig értékes, mindig pozitív, mindig jó, és szerethető, a cselekedet viszont mindig a pontosabb célélérés miatt korrigálható.
- Helytelen cselekedet: korrigálandó cselekedetet jelentsen, és ami a legfontosabb: korrigálhatót, hiszen a cselekvő képes rá, ha azt hiszi képes rá.

Negatív énkép kialakítása tilos! Ezt kellene kiírni minden neveléssel foglalkozó helyen a hirdetőményekre.

A sikertanítás eredményei

Milyen eredményeket tud felmutatni a “siker tanítása”?

Az első eredmények úgynevezett “hátrányos helyzetű” amerikai, majd harmadik világbeli kísérletekből származnak, de rendelkezünk mi magunk is erre vonatkozó tapasztalatokkal. Déli, az USA déli színes-bőrű területein, települések önkormányzataiban a testületeket meg lehetett tanítani a hatékonyabb testületi viselkedésre. Mindenkinek lehet olyan tapasztalata, hogy egy értekezleten egyszerre többen beszéltünk, amikor jött egy jó ötlet, és a csapat belelkesedett, és a csapatból dőltek az ötletek, hogy mit, hogyan csináljunk. Persze sokszor ennyiben is maradt, mert nem volt, aki leírja az ötleteket, nem lett belőle döntés, célkitűzés, mert nem látott el senki sem fontos vezetési, értekezletvezetési funkciókat. De a tapasztalatok bebizonyították: a hatékony csoportos értekezletvezetés, mint csoportos szellemi munka hatékonysága fejleszthető, sőt virágzó humán szervezői szolgáltatás, iparág a szervezetek fejlesztésében. Nagyobb, és okosabb vállalatoknak, intézményeknek megéri az értekezleteiket, a cég “gondolkodó, döntést hozó” rendszereit hatékony együttműködési technikákra megtanítani még borsos áron is, mert a cég vezetése tudja, hogy ez bőségesen megtérül a munka későbbi eredményében, a későbbi profitban.

Szaporodó hazai tapasztalataink vannak az álláskeresés és élet-szervezés hatékonyságának javításában. A sikeres álláskereső viselkedés tanulható, hiszen az ilyen tréningeken részt vett munkakeresők, a többiekénél nagyobb arányban helyezkednek el.

Körülmények, vagy gondolkodás?

Persze már a korai tapasztalatok is megmutatták, hogy nem minden rétegnél jár a sikertanítás sikerrel. Például kiderült, hogy diktatórikus főnökök beosztottjai ilyen tréningek után gyakran rosszabb helyzetbe kerültek. A főnök nem bírta elviselni a kreatívabbá vált beosztottat és mérgesen “kalapálta vissza” jobb sorsra érdemes beosztottját a régi kerékvágásba. E tapasztalatok azt is megmutatták, hogy a siker nem egyszerűen a viselkedés belső kondícióinak kérdése. A siker versenyhelyzetben, sokszor a másik kudarcra is. Főleg korlátozott erőforrásokért folyó küzdelmekben van így, (mint például piaci pozícióért, a vállalat fejlesztési erőforrásaiért folyó verseny az éves tervezésnél), vagy egy önértékelési zavarokkal küzdő és ezt kompenzáló főnökösödő főnök esetében, ahol a kreatív beosztottal a kevésnek gondolt önértékelésért küzdenek meg. Versenyző felek, miközben a saját sikerükben érdekeltek, egyben a másik kudarcában is. Ebbe a harcba a másik énképének rombolása is beletartozhat. A siker, kudarc mindenesetre nem pusztán belső kondíciók kérdése. De nem is pusztán külső determináció.

A sikeres énkép, az ennek megfelelő magatartás: próbálkozások és kudarcok és korrigált cselekvések révén elért sikert, környezeti változást is jelent. A környezeti változás pedig jobb kondíciót jelent a következő cselekvéssor számára. Reciprok⁴¹ oksági kapcsolatoknak hívja a szakirodalom ezt a viszonyt. A motívumok, sikerkeresés, vagy a kudarcckerülés, a belső kondíciók, hatnak a környezetre ható cselekvésekre, ezzel a környezetre, amely ezzel megváltozik, és hat a belső kondíciókra, és így tovább. Tehát a sikereseknek végső soron jobbak lesznek a belső és külső kondícióik is.

Az autonómia

Van sok olyan sikertörténet, amikor éppen a hátrányosabb helyzetből való kitörést mutatja. Sok az olyan feltalálókról, “nehéz emberekről”, művészeiről szóló történet, amely azt mutatja, hogy a nagy alkotások, nagy teljesítmények jelentős környezeti ellenállás közben alakulnak ki. Miért bírja valaki a környezet közömbössége, ellenállása, vagy akadályozása ellenére mégis megcsinálni “rögeszméit”, és miért állnak meg még többen ezeknél a nehézségeknél?

41. Körülbelül „oda vissza” – kölcsönös kapcsolatnak értendő

Azt állítja a teljesítmény-lélektana, hogy a jelentős alkotók, a sikeresebb emberek függetlenebbek is a környezetüktől. Hogy egy egyszerű példával illusztráljam, miről van szó. Képzeljük el azt a jó képességű gyereket, aki jól tudja a matematikát, és eközben szereti a matektanárát. A tanár dicsérete fontos, ezért a tanár kedvéért tanulja a matekot. A jutalom számára az, ha a tanár értékeli az Ő képességeit. Ha a tanár ezt megteszi, akkor a cselekedet motívuma (a tanár pozitív értékelése iránti vágy) kielégül, ha a tanár ezt nem teszi meg, a motívum kielégítetlen marad. Mindenesetre a motívumot kielégítő jutalom a tanár kezében van.

Az ily módon motivált tanuló függ a tanártól, a matematika teljesítményt a tanár tudja szabályozni. És az általános iskola alsó osztályaiba döntően (életkoruk miatt) ilyen gyerekek járnak. A felnőtteken “csüngő” értékelésüktől függően teljesítő gyerekek.

Más a helyzet akkor, ha a diák, később szereti a tanult szakmát. Számára a szakmával való foglalkozás, a problémák megismerése, megoldása öröm. Ekkor is lehet a környéken értékelő, vagy közömbös tanár, mester, de ekkor a cselekedet jutalma nem az oktató kezében van csak, hanem a diák jutalmazni tudja cselekedeteiért saját magát. A szakmával való foglalkozás, magában rejti az *önjutalmazás* lehetőségét. Ebben az esetben a diák fejlődése autonóm, kevésbé függ másoktól.

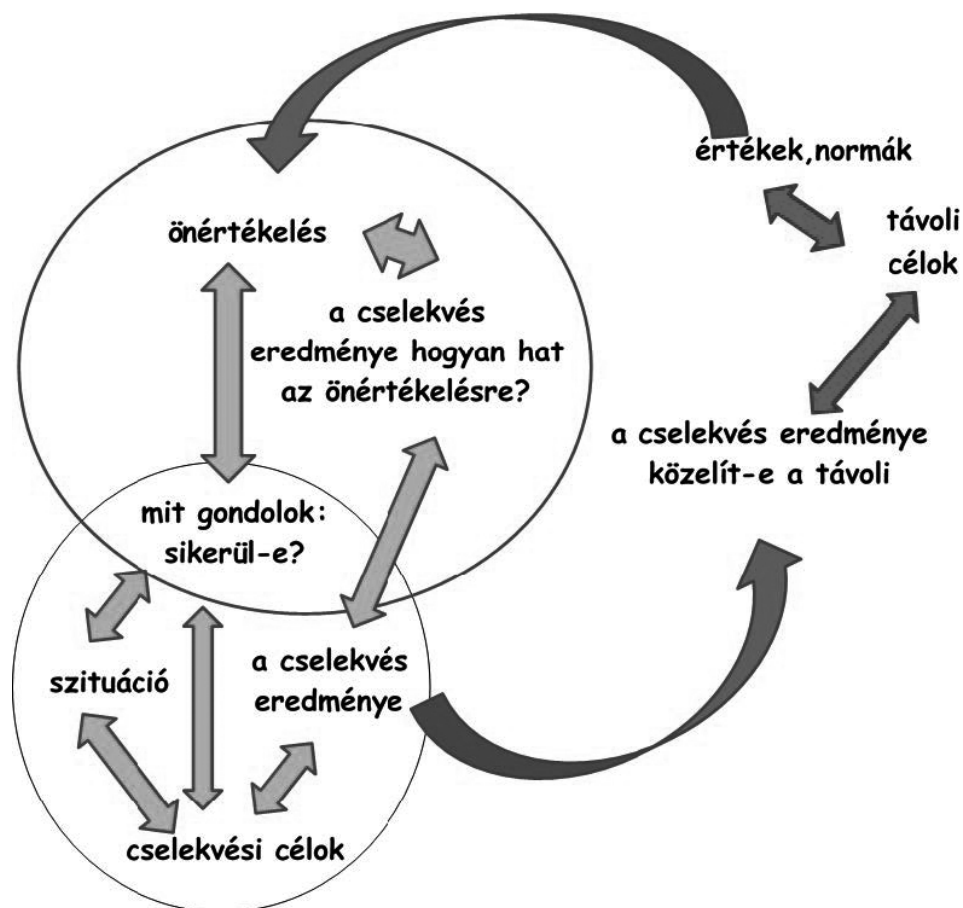
- Az első esetben a diák teljesítménye környezetfüggő (például többen hajtanak a matekot tanító tanár figyelmére, s Ő beleesik a csapdába, választ valakit, valakiket kedvenceknek, s lesznek vesztesek).
- A másik esetben a diák viszonylagos autonómiát szerzett környezetétől, hiszen nála van a jutalom lehetősége is.

A nagy alkotók, sikeres vállalkozók ezért bírják tovább ellenszélben is, mert autonómabbak.

A hosszú távú motiváció

A körülmények, célok és gondolkodásmód összefüggését mutatja az alábbi ábra. Azt, hogy egy szituációban motiváltak vagyunk-e, abban szerepet játszik

- maga a szituáció,
- a szituációban az, hogy mit gondolunk a magunk cselekvési lehetőségeiről, ebben szerepet játszik az önértékelésünk, (és mindaz, amit eddig írtunk erről)
- és az is, hogy a cselekvés eredménye kell e nekünk vagy az önértékelésünk, vagy a hosszabb távú céljaink szempontjából.



- **A cselekvés értelme.** A cselekvéshez képest látszólag a legtávolabbi tényezővel kezdem. Ha a cselekvésem várható eredményét nem tudom hozzá kötni a céljaimhoz, (mert nincsenek ilyenek, vagy az aktuális probléma megoldása nem visz ezekhez közelebb), akkor nem nagyon tudok arra kérdésre válaszolni magamnak, hogy „mi az értelme” e cselekvésnek? Ám ha tudom, hogy melyek a hosszabb távú céljaim, és azt is, hogy a jelen probléma megoldása közelebb visz a céljaimhoz, máris motivációs többlettel rendelkezem. Ezért a motivált cselekvés nem nélkülözheti azt, hogy legyenek leírt hosszú távú céljaink.
- **A cselekvéssel elért célok értéke és helyessége.** Fontos összefüggés az értékek és a célok között, hogy nem fogunk motiváltan cselekedni olyan célok érdekében, amit nem érzünk értékesnek. Annak a célnak van nagy **értéke** a számunkra, amelyek összhangban vannak az értékrendünkkel. Például sokunknak lehet problémás a pénzhez való viszonya. A pénzről a mohóság,

kapzsiság, embertelenség, valami rossz jut az eszükbe. S aki így gondolkodik, és mégis gyarapodni kezdene, elkezdené rossznak érezni magát, s ezt elkerülendő megszabadul a rossz okától - a pénztől. Aztán persze a pénztelenség is rossz, ettől is szabadulni kellene, s ezért pénzt kell szerezni, s így vergődhetünk két rossz között, a pénz hiánya, és a pénz megszerzése - majd elzavarása körül. Az e viszonyt javító egyik tanács, hogy ne a pénzre fókuszáljunk, hanem arra, hogy milyen céljaink vannak, hogyan szeretnénk élni, mit szeretnénk nyújtani a szeretteinknek, s ha ezeket értékesnek gondoljuk, akkor azt is gondoljuk végig, hogy ezekhez mennyi pénzre van szükségünk. S ha ezeket értékesnek gondoltuk, az ehhez szükséges anyagiak megszerzése máris értelmessé válik.

Azt látjuk, hogy a cselekvés háttérében célok, s a célok háttérében értékek vannak. Érdemes elgondolkodni, azon, ki és mi a fontos számunkra az életben. Mik az értékeink, mit gondolunk arról, hogy mi az életünk értelme.

A köztes célok szerepe. A hosszú távú célok általában bonyolultak, több részből állnak, messzi távolba nyúlnak, így nehezen motiválnak. Mindezek miatt érdemes részcélokra bontani őket, (s a részcélokat újabb részcélokra), s így közelebbi és kézzel foghatóbb célokkal tudunk tervezni. Ezek motiválóbbak, mert konkrétak, könnyebben eldönthető, hogy elértük e. Elég rövid távúak hogy jól el lehessen képzelni azt az állapotot, amikor elértük. A jól elképzelhető rövid távú köztes célok motiválnak a jelenbeli cselekvésben. A hosszú távú és bonyolult célokat bontsuk fel az elérésükhöz szükséges rész célokra.

A cselekvési szituáció. A cselekvési szituáció önmagában is elemezhető. Az elemzéshez sok módszer van, itt csak Edward de Bono⁴² egy öt lépéses modelljét mutatom be.

1. A jelen szituációból, **hova akarok eljutni.** Jó kérdés: „Mikor tekintem (én) megoldottnak a problémát?”
2. **Mit tudok a problémáról?** Ha nem tudok mindent, akkor milyen tudást szerezhetek meg hozzá? Tudjak meg eleget, s fogadjam el, hogy soha nem tudok meg mindent. Nem teljes tudással is elindulhatok, és menet közben is tanulok.
3. **Milyen megoldási lehetőségek vannak?** Mit tehetnék én? Mit tehetne más, és hogyan érem el, hogy segítsen?
4. **Döntés - kiválasztás.** A lehetőségek közül kiválasztom a nekem megfelelő megoldási alternatívát.

42. Edward de Bono: Tanítsd meg önmagadat gondolkodni! HVG Könyvek, Budapest, 2007

5. **Megvalósítás.** A kiválasztott megoldási alternatívát megvalósítom. Ezt könnyíti a feladatlista.

A cselekvési kör. Részese vagyunk a cselekvési szituációnak! Ezt persze nem gondolja mindenki így. Attól függően, hogy a szituációban magunknak mekkora szerepet gondolunk, más-más eredményt fogunk jósolni. Ez tárgyaltuk a sikerkereső és kudarcckerülő leírásánál. Proaktív magatartásnak nevezik, ha valaki aktív, kezdeményező cselekvő szerepet gondol magának, s reaktívnek, ha inkább csak elszenvedi a szituációt.

Az önértékelés köre. Az előbbi cselekvési körben lényeges volt, hogy mit gondolunk arról, hogy sikerül e megoldani a problémát. Ez az önértékeléssel függ össze. Ha magas az önértékelésem (a problémával kapcsolatos helyzetekben) akkor azt fogom gondolni, hogy sikerül megoldanom, ezért cselekszem. A cselekvéssel adok esélyt a jobb eredményre, s az eredményes cselekvés tapasztalata újra megerősíti az önértékelést.

Ha nem cselekszem, vagy csak alig, az ennek következtében eredménytelen cselekvés is visszahat az önértékelésemre.

Az önértékelés fejleszthető, nem utolsó sorban cselekvéssel. Ha gyakran gondolom a szituációimról, hogy nem vagyok benne meghatározó tétel, ez csökkenti az önértékelésemet.

Ha keresem és megtalálom a cselekvési lehetőségeimet és cselekszem – ez meg növeli az önértékelésemet.

S a cselekvéseim vagy sikerülnek, vagy nem. De abban is különbözünk, hogy a sikert és a kudarcot hogyan könyveljük el az önértékelésünkben. Ezt is tárgyaltuk korábban.

Oktatóként (és saját magunk fejlesztőiként) vannak eszközeink a motiváció befolyásolására. Fő eszközök a célok kitűzése és az önértékelés fejlesztése.

A sikerlélektan továbbfejlesztése – Pozitív pszichológia

A siker lélektanáról szóló irodalomban sokféle minőségű könyv van. A babonától a tudományig. Gyakran úgy kezdem egy tantárgy oktatását, hogy elviszek egy bőrröndnyi könyvet, kiterítem az előadóban, és megkérem a diákokat, hogy kedvükre lapozgassák, „szagolgassák”. A könyvek nem mindegyike tudományos könyv, van köztük úgynevezett „hogyan csináld” féle. És a könyvek tudományos státuszát így magyarázom: A tudományosság szerint, ha sorba rendezem a könyveket, akkor baloldalon lennének a „gagy” marhaságok (reményeim szerint ilyet nem viszek),

jobboldalon a tudományos könyvek, s középen vannak a praktikus, hogyan csináld típusú könyvek.

Az a tapasztalatom, hogy a középen lévő könyvek (és sajnos a baloldaliak is) a legnépszerűbbek, s a tudományosat kevesebben olvassák. És ez a természetes. Ha bablevest akarok főzni, receptkönyvet olvasok, s nem táplálkozástudományit. Az emberek élnek az életüket, vannak problémáik, s segítséget keresnek a problémáik megoldásához. A vezetők, mesterek, oktatók fejlesztési problémákat oldanak meg, s nem kutatók. Szükségük van a „hogyan csináld” típusú tudásra. Hasznosak azok is, amelyek olyanok, mint a receptkönyvek. Segítenek problémákat megoldani. Életvezetésünkben vannak megoldandó problémák, s ehhez segítséget keresünk. Ez keresletet teremt az ilyen könyvek iránt. S van köztük jobb és rosszabb. A középen lévő könyvekről azt mondom, hogy „szerintem” jók, én használom is őket, vezetők, oktatók, fejlesztők is használják őket. Lehet, hogy igaznak bizonyulnának, lehet, hogy nem. Ami a jobboldalon van, azokban a könyvekben olyan állításoknak kell lenni, amelyeknek meg kell (kellett) felelni a tudományosság követelményeinek.

Jó, ha a tanácsoknak van tudományos háttere. Pozitív pszichológia. A régi pszichológia inkább a betegségek gyógyításának a pszichológiája volt, sokat tudott a betegségekről, de alig mondott valamit az egészséges életről. Ennek a reakciójaként alakult ki először a hatvanas években a humanisztikus pszichológia mozgalma.

A humanisztikus pszichológia nem a betegséget kereste, hanem az emberekben lévő „jó” felszabadítására törekedett. „Szabadítsuk fel a bennünk lévő energiákat, a kreativitást, a teljes embert, a bennünk lévő Buddha természetet!” A mozgalomból Maslow és Rogers neve a legismertebb. A humanisztikus pszichológia laikusok mozgalma is volt. Rengeteg „csoportozó”, önfejlesztő módszer alakult ki benne, s az emberek egymást segítve dolgoztak önmaguk fejlesztésén. A mozgalmi jelleg miatt gyakran nem sokat adott a szakmai keretekre. Sok értéket halmozott fel, amelyekből sokat felvett a terápiás gyakorlat, az üzleti tréningek és az oktatás világa is. És merített belőle az önfejlesztő irodalom is.

Az önfejlesztő irodalomban erős a „pozitív gondolkodás” tanítása. Ezt is lehet értelmesen és ész nélkül használni. Híres áramlat az úgynevezett vonzás törvénye, mely szerint, amire sokat gondolunk, azt „bevonzzuk” az életünkbe. Ebben van valami, mert érdekesebb inkább a problémák megoldásán gondolkodni, mint azon, hogy miért nem tudjuk megoldani. De van ennek egy szélsőséges szinte vallásos-dogmatikus áramlata, mely szerint ne is gondoljunk nehézségekre, csak képzeljük el, s vizualizáljuk azt, hogy a probléma már megoldódott, s ettől meg is fog oldódni. Na, ezt a módszert több kísérletnek és kritikának vetették alá.

Az egyik során arra kértek egyetemi hallgatókat, hogy a vizsgáik előtt minden nap néhány percet azzal töltsenek, hogy jó jegyeket vizualizálnak maguknak.⁴³ Képzeljék el, hogy milyen jól éreznék magukat egy jól sikerült vizsga után. Egy kontrollcsoportot is bevontak a vizsgálatba, akiknek nem volt semmi különösebb dolguk, csak a megszokott rend szerint tették a dolgukat. Mindkét csoportot megkérték arra, hogy jegyezzék fel mennyit tanultak, s a kísérlet végén megnézték az osztályzataikat. Az eredmény: A vizualizálók kevesebbet tanultak, és rosszabbul szerepeltek a vizsgán. Lefordítva olcsó tanári poénra: „ne álmodozz, inkább tanulj!” (de vizualizálhatod a terveidben az örömteli tanulást.) Más vizsgálatok hasonló hatásokat mutattak. A kutatók azzal próbálják magyarázni e negatív eredményeket, hogy az álmodozás azzal is jár, hogy nem tesszük meg a célok eléréséhez a kellő erőfeszítéseket, s a csak pozitív gondolat nem készít fel az életben törvényszerűen előforduló nehézségek leküzdésére.

Richard Wiseman az „59 másodperc” című könyvében bemutat 10 olyan módszert, amelyeket az emberek céljaik elérésére használnak.

Gyakorlatként mindegyik állítás mellé írd le egy papírra, hogy „igen”, ha használod, s „nem”, ha nem használod.

„Amikor életem egy fontos részét próbálok meg változtatni, akkor többnyire:

1. lépésről lépésre tervet készítek
2. azzal motiválom magam, hogy egy általam kedvelt személyre összpontosítok (egy ismert személyre, vagy vezetőre)
3. mesélek másoknak a céljaimról
4. azokra a rossz élményekre gondolok, amelyek akkor érnek, ha nem érem el a célomat
5. azokra a jó dolgokra gondolok, amelyek akkor történnek velem, ha elérem a célomat
6. igyekszem elnyomni a barátságtalan gondolatokat (például nem gondolok egészségtelen ételekre, vagy a cigire)
7. megjutalmazom magam, ha tettem valamit a céljaim elérése érdekében
8. az akaraterőmre bízom magam
9. főljegyzéseket készítek az előmenetelemről (naplót vezetek, vagy táblázatot készítek)
10. arról fantáziálok, milyen jó lesz nekem, ha elérem a célomat”

43. Richard Wiseman: 59 másodperc. Egy kis ésszel sokra mész. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2011.

Pontozás: 1 pontot ér az 1, 3, 5, 7, 9 kérdésekre adott **igen** válasz, és 1 pontot ér a 2, 4, 6, 8, 10 kérdésekre adott **nem** válasz. Maximum 10 pontot lehet így elérni.

Wiseman egy vizsgálatban csoportokat követett, (fél és egy évig) akik különféle célokat akartak elérni. A végén megkérte a résztvevőket, hogy írják le, hogy milyen technikákat használtak céljaik elérésnek támogatására. 10 % érte el a célját. A fenti táblázatban a 10 leggyakrabban használt célelérő technika van. Kiderült, hogy azok, akik a táblázat páros számmal jelölt módszereit használták nemigen érték el a céljaikat. Ám a páratlan számú módszereket használók nagyobb arányban elérték. Wiseman bemutat egy kísérletileg is igazolt célok elérését segítő módszert: A neve „duplagondol”

1. Első lépésben gondoljunk valamire, amit el akarunk érni. Majd gondoljunk el két olyan előnyt, amely a cél elérésével együtt jár.
2. Ezután gondolkodj el a cél elérése közben felmerülő akadályokra, körülbelül két percig, s írd le a két legfontosabbat.
3. Ezután ismét a pozitív oldalra gondolj, két percig arra, hogy hogyan lenne jobb az életed, ha elérnéd az első pontban leírt első számú előnyt.
4. Majd a siker legfőbb akadályával foglalkozz két percig, s arra, hogy mit tennél, ha előállna a probléma.
5. Majd a célod elérésnek első pontban leírt másik előnyét képzelj el ismét két percig
6. Végül a második nehézségen gondolkodj, s azon, hogy mit teszel, ha felmerül.

E módszer sikerét számos kísérlet igazolta. Jobban működött, mint az, ha valaki csak a pozitív célok elérésén fantáziált. Mert az életben vannak problémák, amelyek megoldására érdemes felkészülni.

Ilyeneket „tud” a pozitív pszichológia. A humanisztikus pszichológia szándékát követi abban, hogy a pozitívumokat, a jó élet lehetőségeit keresi, de azért el is határolódik a humanisztikus pszichológiától, annak naiv, tudománytalan oldala miatt.

A teljesítmény-motiváció mellett fontos szerepet játszanak az oktatásban és a szervezeti életben a társas hatások. Erről szól a következő fejezet.

VII. A MUNKAHELY ÉS A TÁRSAS HATÁSOK

1. Munka csoportokkal

A gyakorlati oktató, a mester, különösen, ha vállalkozó is, csoportos hatások között dolgozik. Akkor is, ha ismeri ezeket, akkor is, ha nem. A társas hatásokkal számolni kell az oktatási és a munkahelyi folyamatokban is.

Munkaszervezetben a munka logikája mellett a cselekvésekben szerepelnek ezek a csoportos hatások. A szervezeti cél elérése érdekében igyekszünk racionálisan megszervezni a munkát, de ekkor is hatnak a csoportos jelenségek. Vagy úgy, hogy nem tudunk róluk, vagy úgy, hogy tudva számolva velük megpróbáljuk felhasználni, vagy semlegesíteni a hatásaikat. Ha felismerjük őket, a munkánk szabadságfoka nő meg.

Ha nem ismerjük fel, úgy járhatunk, mint a légy, amikor ki akar repülni a szabadba az ablaküvegen keresztül. Nem lát akadályt, mert nem ismeri az üveget.

Diákjainkra is hatnak e jelenségek miközben beilleszkednek egy munkahelyi kollektívába.

A csoporthatások - a dolgozó csoport felfedezése

Az 1920-as években kezdték ezt a jelenség-együttest a munkacsoportokban tanulmányozni az Egyesült Államokban. Egy Western Electric Company nevű vállalat hawthornei⁴⁴ üzemében kutatókat foglalkoztattak, azért, hogy vizsgálják meg, hogy a munkafeltételek változtatásával hogyan változik a munka teljesítménye. A vizsgálatban „*a megvilágítás minőségének és mennyiségének az ipari hatékonyságra gyakorolt hatását*” kutatták. Nem találtak számottevő összefüggést, bár néha a világítás csökkenése után is nőtt a teljesítmény. A kísérleteket úgy folytatták, hogy az üzemből kivettek egy kisebb csoportot, akikkel elvégezték a kísérleteket. Egy külön kis üzemben dolgoztatták őket és kipróbálták a munkakörülmények különböző változatait, és mérték e változatok teljesítményre gyakorolt hatását.

S egyszer csak furcsa, váratlan eredmény született. Folyamatosan növekedett a munkateljesítmény, a fizikai munkafeltételektől függetlenül, például akkor is, amikor csökkent a világítás erőssége. Kiderült, hogy a kialakuló kiscsoport hatása hajtotta nagyobb teljesítményre a dolgozókat. Így fedezték fel, hogy itt van egy tényező - ez a „*Mi*”, ez a többes szám első személyű „*valami*”. Hogy a csoport akarata,

44. Ezt a kísérletet szinte minden vezetési, szervezési könyv megemlíti, én a következőből vettem: Paul E. Torgersen, Irwin T. Weinstock: A vezetés integrált felfogásában KJK Budapest, 1983. 190.o.

kedve, munkateljesítményt befolyásoló tényező. Itt fedezték fel először a tudomány számára, a munkában dolgozó csoportot. Az, hogy a munka során *csoport* dolgozik és az, hogy a csoport hogyan gondol magára és a munkára, az teljesítményt befolyásoló tényező. Ahonnan ezt a kísérleti csoportot kivették, egy nagy csarnokban, több száz főt foglalkoztató üzem volt, míg a kísérleti üzemben 15-en dolgoztak. A kísérletben egy kicsoport dolgozott, ismerték egymást az emberek és a kutatók többet beszélgettek velük. Kikérték a véleményüket, s ennek révén a csoport is elkezdte megkülönböztetni magát a többiektől és elkezdett kötődni a teljesítményhez, s a csoporttagok a csoporthoz. Van, amikor a csoport „nem racionális” okokból többet teljesít, mint az „ésszerűen” (a gyengébb világitás okán) elvárnánk.

E kísérletek hatására meglódult a munkacsoportok kutatása, és sok tényezőt kezdtek el vizsgálni. Például azt, hogy a csoport létszámának milyen hatása van a teljesítményre. Az eredmény, amit találtak, hogy 5-15 fős csoportlétszámnál a legjobb a csoport hatékonysága.

A túl kis csoportban elmaradnak a pozitív csoportdinamikai hatások. 17 fő után még egyszer lecsökken ez a szám. 7 főig még nagyon intenzív a kapcsolata mindenkinek mindenkivel. *Tehát 7 - 9 fős munkacsoportban lehet igazán hatékonyan dolgozni.* E csoportlétszám felett egyszerűen nincs idő arra, hogy mindenki kommunikációját mindenkivel végig kövessük. Az ideális munkacsoport létszámának az *öt- hét fős* csoportot tartják.

A csoportok motivációjánál hasonlót találunk, mint a személyeknél. A teljesítmény függ attól, hogy a csoport mit gondol magáról. És ez is egy olyan tényező, amit fel lehet használni a nevelési (és vezetői) munkában.

A jó csapat

- Sok olyan csoport van, amelyben lelkesedéssel dolgozunk, és olyan is, amelyből hiányzik a lelkesedés. A csoport „lelkesedése” a csoport érzelmi, energetikai jellemzője, azt jelzi, hogy milyen szívesen vagyunk, dolgozunk, küzdünk a csoport céljaiért.
- A csoport „okossága” nem azonos a csoport tagjainak okosságával. Kísérleti eredmények igazolják, hogy a csupa szuper intelligens emberből álló csoportok sokszor rosszabb eredményt érnek el, mint a többféle emberből verbuválódott teamek.

<i>Érzelem Értelem</i>	<i>Lelketlen</i>	<i>Lelkes</i>
<i>Buta</i>	<i>massza</i>	<i>LDC Lelkes Dilettánsok Clubja</i>
<i>Okos</i>	<i>MÉK Misz Értelmiségi Klub</i>	<i>Eredményes csapatmunka</i>

A csapatfejlesztés értelmi és érzelmi dimenzióban egyaránt fontos.

Munkától eltérítő csoportos tendenciák

A csoportoknak lehetnek munkát segítő és a munkát nehezítő hatásai. Ezek a hatások is – mint oly sok csoportjelenség gyakran nem tudatos, de a hatásai észrevehető.

Függő csoport. Előfordul, amikor a csoport önállótlán, és minden apró döntést a vezetőre bízza. Túlságosan függő, túlzottan alárendelő a csoport a vezetőtől. Ha ez a diákoknál eleinte meg is könnyítheti a munkát, később már a fejlődés gátjává válhat. A nehézség abból adódik, hogy nem gondolkodnak önállóan, és mindent a vezetőtől várnak. A csoporttagok arra figyelnek, amit Ő, a tekintély mond, tevékenységet ahhoz mérik, hogy mit mond a főnök, hogy szerinte helyes-e amit mondanak, tesznek.

Mit lehet tenni? E jelenséget csak fokozatosan lehet kiküszöbölni. Ha észre vesszük, tudatosítjuk, és igyekszünk a felelős részvétel felé irányítani a dolgokat. A lényeg, hogy a problémák megoldásán gondolkodjanak, s ne csak azon milyen gondolatokat vár el a vezető! „Hogyan oldanátok meg?” - kérdezzük gyakrabban. Azt kell ekkor kibírni, hogy ne akarjunk mindenben segíteni, ne akarjunk mindent tökéletesíteni, ne óvjuk kedvenc csoportunkat a kudarctól, hiszen itt az ideje, hogy naggyá legyen, még ha ez nehéz is és küzdelmes is számára.

Ellenségképzés a csoportban. Van olyan csoport, amelyik nem a mindent tudó vezető köré szerveződik, hanem olyan hangadó köré, aki jó ellenségképet tud megfogalmazni, és úgy tud mozgósítani, hogy a csoport az ellenségtől meneküljön, vagy azzal szembeszálljon. Előfordul, hogy kipécéznék egy gyengébb tagjukat, vagy más csoportokat és az energia erre megy. Ekkor a csoportot az ellenségkép szervezi. Abból erősödik, ha talált egy jó ellenséget, mert az ellenség elleni küzdelem jó csoportösszetartó erő lehet.

Mit lehet tenni? Gyakorlati oktatóktól halljuk, hogy ilyenkor az segít, ha az ellenségeskedő felekre olyan munkát bízunk, amit csak közösen lehet megoldani. Ami

ebben megtörténik, az, az, hogy megtanulják a másikat szükséges erőforrásnak tekinteni, és nem ellenségnek.

A jó hangulat túlzott ideológiája. Van, hogy az uralkodik el, hogy a jó hangulat érdekében a terhes munka, vagy a szükséges megbeszélések, konfliktus helyett el lehet süppedni a langymeleg csoportlében. Lehet „jókat dumálni”, „jó légkörben” lenni. Ez hasonlít a jó légkörű együttműködéshez, csak abban különbözik tőle, hogy nehezíti az együttműködést. A csoportélet szervezése elvehet a munkából időt. Nem együtt működés, hanem „együtt nem működés”. Azzal nehezíti a csoport racionális problémamegoldó munkáját, hogy a jó légkörre, szeretetre, humanizmusra való hivatkozással sokszor ellehetetleníti a valódi problémák kibeszélést, és megoldását.

Itt azzal lehet a csoportot terelni, hogy a jó légkörhöz kellene az eredmények is. Segít, ha megünnepeljük a teljesítményeket. Segít, ha a teljesítmény elvet és a jó légkört nem helyezük szembe egymással, hanem egymást támogató elvekként hangsúlyozzuk.

Sztárképzés. Nagyobb csoportokban előforduló jelenség a sztárképzés. Ilyenkor, ha meg kellene szólalni, akkor gyakran előjön az inkompetencia érzésünk, amit így lehetne illusztrálni: „én miért is szólaljak meg, ők, a többiek az okosok, biztosan jobban tudják nálam a dolgokat”. De amikor szünet van, s összedugjuk a fejünket öten, hatan és ismét kompetensek, nagyon okosak vagyunk. Elő tudjuk venni azokat a jó gondolatokat,



amiket a nagycsoportban nem mertünk elmondani. Itt újra egy nagycsoportban előforduló mechanizmus van. Az első részét hasításnak hívjuk. Így keletkeznek a nagycsoportban a „kukák”. A nagycsoportban, a kompetencia érzésünk egy részét leválasztjuk magunkról, és ezt ráruházzuk a csoportra.⁴⁵ Azt gondolhatjuk, hogy a csoport az meg tudja oldani, de azt nem gondoljuk, hogy ezek éppen mi lennénk. Ennek következtében az egyéni felelősségérzetek és kompetenciaérzések lecsökkennek. A nagycsoport közös ügyeit viszont el kell rendezni.

Azonosulás. Van egy vagy néhány ember, aki viszont kezdi elhinni, hogy az ügyben ő a kompetens. Valaki ezekkel a másik emberekről lehasított kompetencia-ér-

45. Tom Main.: A nagycsoport néhány pszicho-dinamikai sajátossága. Fordította: Horváth Krisztina. Magyar Pszichiátriai Társaság Pszichoterápiás Szekció, Csoport - Pszichoterápiás Munkacsoport, Szemináriumi anyag, Budapest 1987.

zésekkel elkezd azonosulni. Elkezdíti azt érezni, hogy amit ő mond, azt elfogadják, következésképpen az igaz. A sztár azonosulni kezd a másokról leválasztott kompetenciákkal. Ez lehet aztán nemzedéki, vagy munkahelyi sztár is, aki elhiszi, hogy ő fejezi ki a többiek véleményét. Ha ezt észrevesszük, azt tehetjük, hogy többször kérjük ki a többiek véleményét is, hagyjuk, hogy a csendesebbek is megszólaljanak, hogy mindenkiben erősödhessen az önértékelése. Vagy a nagycsoportos megbeszélés helyett szervezzünk 5 fős kiscsoportokat. A kiscsoportokban nincs sztárképzés, és az emberek kompetensebbnek érzik magukat.

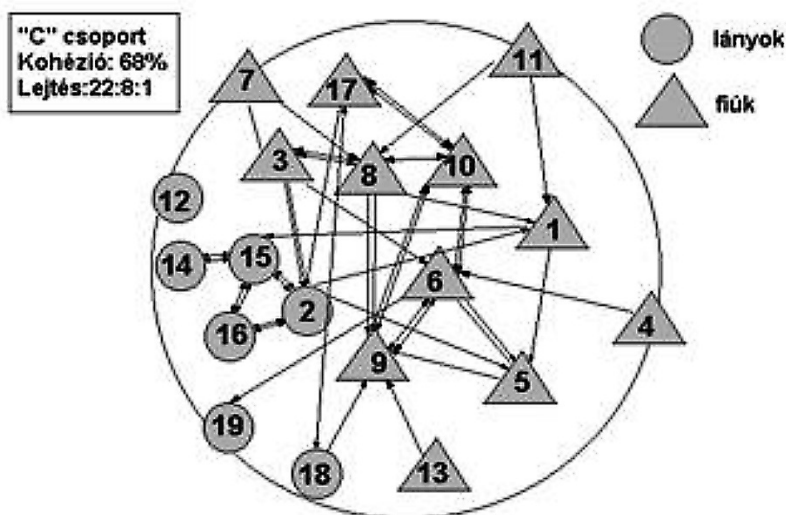


A kukák és a sztár keletkezése

Rokonszenvi struktúra

A csoport rokonszenvi struktúrája azt mutatja meg, egy csoportban, hogy ki, kit szeret, ki, kivel rokonszenvez. S ez befolyásolja a csoport tevékenységét, mert akit szeretünk, azokkal szívesebben dolgozunk együtt, akiket nem annyira, azokkal kevésbé.

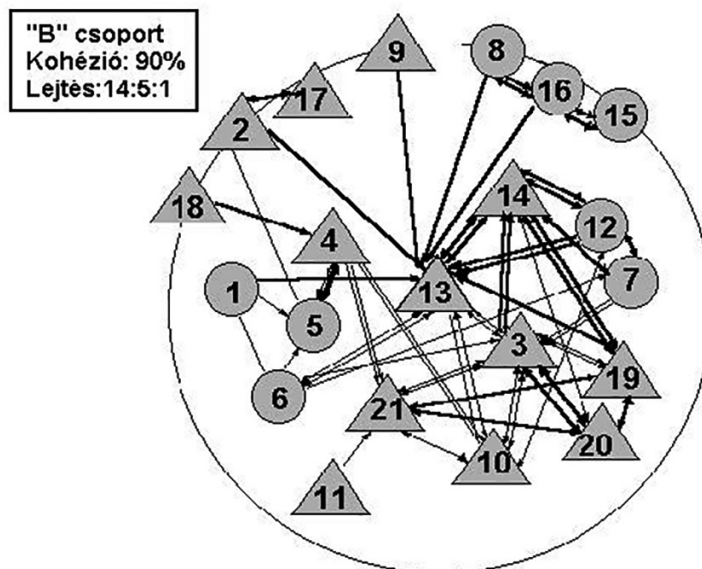
Ezt egy rajzon ábrázolni is lehet, s az ábrán megjelennek a választások, az ábrán nyilakkal jelölve. Ezt szociogramnak nevezzük.



Alacsonyabb kohéziójú csoport szociogramja

Észrevehetjük, hogy kik vannak a középpontban és kik szorultak perifériára. Nagyon fontos: kiknek vannak kölcsönös választásaik, azaz, kik között van kölcsönös rokonszenvi kapcsolat. A több választást kapott tagokat középen ábrázoljuk, a kevés választást kapott tagokat a kör szélén.

Szociometria nélkül is szerezhethetünk benyomást a csoportunk érzelmi szerkezetéről. Figyeljük meg kik ülnek egymás mellé, kik beszélgetnek egymással a szünetben, kinek a véleményére figyel oda a csoport és kinek a véleményére nem. Ezek a megfigyelések, ha rögzítjük őket sokszor elégségesek ahhoz, hogy gyakorlati szempontból elégséges képet alkossunk a csoport szerkezetéről.



Magasabb kohéziójú csoport szociogramja

Kölcsönösség és csoport összetartás. Ez azt jelenti, hogy akit én szeretnék, hogy szeressen, az szeret. A csoport kölcsönösségi indexét számolják ki azzal, hogy a csoporttagok hány százalékának van kölcsönös rokonszenvi kapcsolata. Annál nagyobb a csoport a csoport összetartó ereje, minél többen választják kölcsönösen egymást. Amikor csoportmunkáról beszélünk, ezek azért fontosak, mert akit senki sem választott, aki kinn van a csoport szélén. Annak a gondolatára nem fog figyelni senki, hacsak külön nem figyel rá a csoport-vezető, hacsak be nem vezetünk olyan eljárásokat, hogy mindenki véleménye automatikusan bekerüljön a közös gondolkodásba.

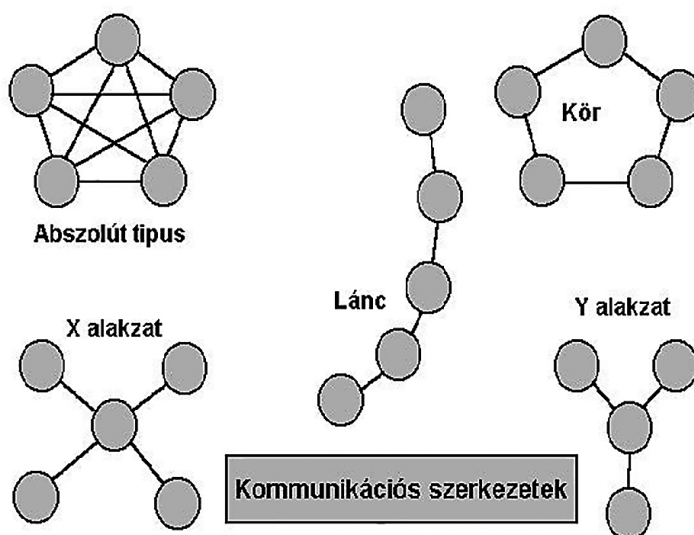
Lejtés. Azt is mérni lehet ezzel a technikával, hogy mennyire „sztáros” a csoport, illetve ennek ellentétéként a választások mennyire egyenletesen oszlanak el a csoport tagjai

között. A választások összessége hogyan oszlik el a csoport legtöbb választást kapott egyharmada, középső harmada és legkevesebb választást kapott harmada között.

Minél nagyobb a „lejtés”, annál kevesebb ember közt oszlanak meg a választások, annál erősebb a csoport hierarchiája, annál inkább a „kevés sztár és szürke tömeg” modell szerint létezik a csoport.

A csoportok kommunikációs szerkezete. A csoportok rokonszenvi struktúrája erősen hat a csoport kommunikációs szerkezetére is. Ahogyan az emberek kommunikálnak a csoportban egymással, illetve, hogy kik kivel kommunikálnak, ezek is mintázatokot alkotnak.⁴⁶

Abszolút típusnak nevezzük, amikor az alakzatban mindenki kommunikál mindenkivel. Körnek, ha a kommunikáció önmagába záruló láncot alkot. Láncnak, ha ez a lánc nem zárul be. A láncnál már látható, hogy a lánc végén lévők kevesebb már csak egy emberrel kommunikálnak, az ő helyzetük rosszabb. Az X és Y alakzatok már hierarchikus alakzatok. Az alakzat központjában lévő személy mindenkivel kommunikál, míg a többiek csak vele.



Az eredményes csoport szerepei

Egy jó csoportban többféle és egymást kiegészítő pozitív szerep van. Ezek olyan szerepek, amelyek mindegyike segíti valahogyan a csoportot feladatai ellátásában.⁴⁷

46. Csepeli György: A szociálpszichológia vázlata. Józsefvég Műhely, Budapest 2001

47. Meredith Belbin: A team A team - Avagy az együttműködő csoport, Edge 2000 Kft., 2015

- **Ötlethozó.** A jó csoportnak szüksége van az ötletekre, s kialakul az ötlethozó szerepe. Olyan emberek fogják ezt hordozni, akik ezekre hajlamosak. A koncepciók és stratégiák megvalósításának előmozdítására törekszik, amelyek a csoport-célok megvalósítását szolgálják. Ennek a szerepnek a betöltése kreativitást, fantáziát, innovatív beállítottságot feltételez.
- **Elnök – menedzser.** Lesznek elnöklő és menedzselési feladatok és ezek ellátása is szereplőt kíván. Szervezi és ellenőrzi a csoport tevékenységét. Működése felöleli a célok és a problémák tisztázását, a feladatok szétosztását, az erőfeszítések serkentését.
- **Befejező.** Szükség van olyan szorgalmas és precíz munkatársakra, akik nem bírják félbehagyni a dolgokat, akiknek be kell fejezni, végre kell hajtani sok olyan aprósággal a munkát, amely nem érdekli már például az ötlethozókat, és nem túl fontos a menedzsereknek, ők a befejezők. A befejező annak biztosítására törekszik, hogy a csoport teljesítményei megfeleljenek bizonyos mércéknek. Ez a törekvés megnyilvánulhat pl. az egyes részterületeken elkövetett hibák, mulasztások feltárásában, vagy az időtényező számontartásában.
- **Szabályzó.** A csoportnak lesznek az együttműködést, a munkát segítő szabályai, és ezért lesznek, akik dolguknak érzik ezek megfogalmazását és betartatását, ők a szabályzók. A szabályzó gyakran figyelmeztet, érvel, vitatkozik. Vezető, akit azonban más vonások jellemeznek, mint a menedzsert (elnököt).
- **Erőforrás kereső.** Van, aki imád csoporton kívül tárgyalni és alkalmas arra, hogy hozza a csoport számára az új és új lehetőségeket, ő az erőforrás kereső. A csoporton kívüli környezet feltárásával foglalkozik (használható ötletek, információk, erőforrások). Kapcsolatokat épít ki, tárgyalásokat folytat más csoportokkal és személyekkel.
- **Csoport-fenntartó.** A csoportban emberek vannak, akik érzékenyek, szeretetre is vágynak, s lesznek kudarcok, amikor jól esik, ha van, aki megért minket, ilyenkor tudnak a legjobban segíteni a csoport fenntartók. Ők a csoport érzelmi melegségéről gondoskodnak. Jó csoportszellem kialakítása és fenntartása a fő funkciója. Személyes támogatással, melegséggel serkenti a csoporttagok közötti kommunikációt, és segíti a feszültségek, konfliktusok áthidalását.
- **Elemző értékelő.** A csoportnak előnyére válik, ha precízen megérti és elemzi az előtte álló feladatokat, ezt az okos elemzők látják el. Ez a szerep a csoport által kitermelt elgondolások és javaslatok elemzését foglalja magában, értékelésüket a megvalósíthatóság és a célokhoz való hozzájárulás szempontjából. Fontos, hogy a javaslatok gyengeségeit képes legyen konstruktív módon kimutatni.

- **Megvalósító.** És kellene, akik a kezükbe veszik a dolgok menetét, s megcsinálják, ők a megvalósítók. A csoport által kifejlesztett koncepciók és tervek gyakorlati kivitelezésével és alkalmazásával foglalkozik. Két lábbal kell a földön állnia, és tűrőképességgel kell rendelkeznie a nehézségekkel szemben.

Ezeket a szerepeket a jó munka hívja, hívna elő, s amikor munkacsoportot alakítunk ezeket is érdemes figyelembe venni. Nem az a jó csoport, ahol egyformák és szuperintelligensek a tagok, hanem az a jó csoport, amelyik teljes a szerepei tekintetében is.

A vezetőnek nevelőnek azt kell sugallni, hogy e különbözőségek ne versenyezzenek egymással, hanem ezek értékek. Mindig jelezze egy-egy konstruktív szerep megnyilvánulása után, hogy ennek mi a szerepe az összteljesítmény elérésében.

Egyéb csoportthatások

Szociális facilitációnak hívják azt a csoportjelenséget, hogy csoport, társak jelenlétében az egyéni teljesítmény változik. Az lehet ennek a magyarázata, hogy a másik ember jelenléte folyamatos izgalmi állapotot jelent a számunkra s ez befolyásolja a teljesítményünket. Ott, ahol ez a magasabb izgalmi állapot segít, ott magasabb teljesítményt fogunk nagy valószínűséggel produkálni. Ahol, meg elmélyülésre van szükség, ott teljesítménycsökkentő a társak jelenléte. A begyakorlott tevékenységek általában javulnak, a gondolkodást igénylő tevékenység romlik.

A csoportkonformizmus jelensége azt jelenti, hogy általában a csoporttagok véleményei, egyéni ítéletei közti különbség a csoportos együttlét során csökken. Elkezd a véleményünk hasonlónak válni a csoportéhoz. Ebben az játszhat szerepet, hogy szeretjük, ha nézeteink megfelelnek a valóságnak, s mivel mindent nem tudunk magunk felfedezni, támaszkodunk a többiek véleményére. Hasznos a csoportkonformizmus a csoport összetartása szempontjából, s káros akkor, ha csoportnak új utakat kell keresnie. Hasznos a gondolkodás gazdaságossága szempontjából, mert nem kell mindent kitalálni, s kockázatos, mert lehet, hogy nincs igazuk azoknak, akikre támaszkodunk.

Választási eltolódás. Lényege, hogy a csoportok kockázatvállaló hajlandósága nagyobb, mint az egyéneké. Csoportosan nagyobb kockázatokat vállalunk, olyat is, amelyet egyénileg nem vállalnánk. Ebben szerepet játszhat az, hogy a csoportban megszlik a felelősség, és a kockázatért vállalt felelősség is.

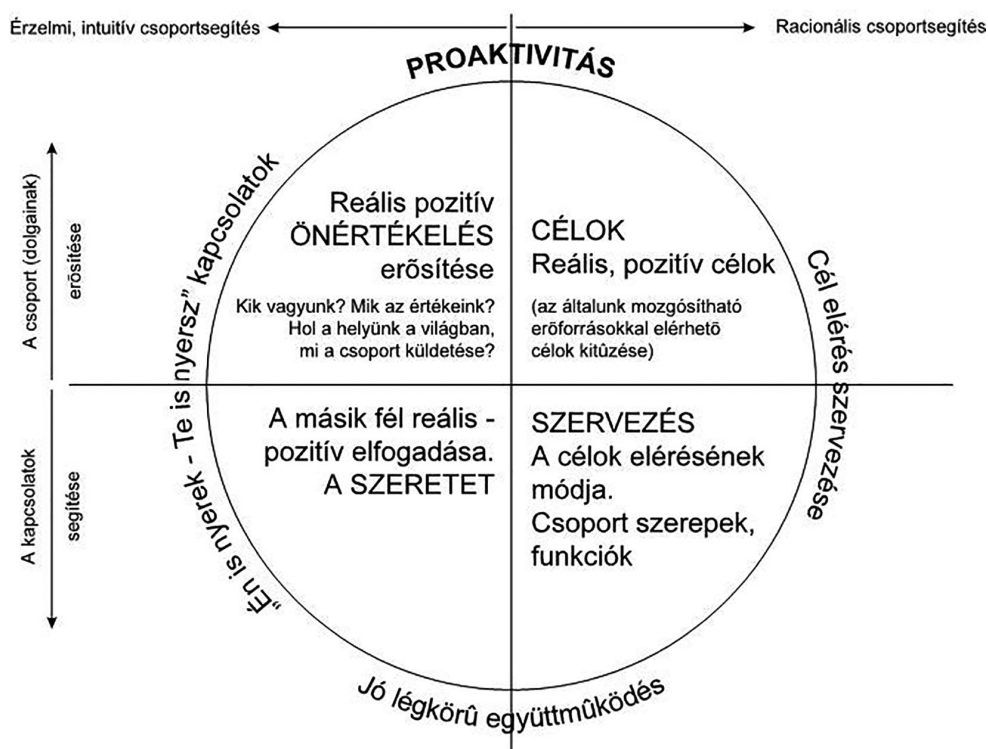
A csoportokkal való munka többféle feladatot jelent. A következő oldalábráján ezeket összegeztem.

2. Hogyan támogassuk egy csoport fejlődését?

- Egy csoportot lehet támogatni belső viszonyaiban ez az „érzelmi, intuitív csoportsegítés, és lehet külső kapcsolataiban, ez a racionális (teljesítményelvű) csoportsegítés;
- Lehet az önmagára vonatkozó gondolatokban és érzésekben és a kapcsolatainak kezelésében.

Az ábrán ez négy fő csoportsegítési módot rajzol ki.⁴⁸

- **Az énkép erősítése.** A bal felső negyed azt mutatja, hogy erősíteni kell a csoportok önértékelését. Ki kell fejteni és hangsúlyozni kell a csoport létezésének értelmét. „Kik vagyunk?” „Mi a szerepünk a világban, a munkahelyen, a piacon?” „Mi a küldetésünk?” „Mi az, amiben segíteni tudunk másoknak?” „Mik az értékes oldalaink?” Az ezekre a kérdésekre adott válaszok a csoport motivációs bázisát jelentik.



48. Domschitz Máttyás: A szervezet, mint holon. in. Demeter Márton (szerk.) Konstruált világok. Typotex, Budapest, 2014.

A célok elérésének támogatása. A jobb felső negyedben a csoport elérendő eredményeit kifejező célelérési feladatok vannak. Ezek azok a szükséges eredmények, amelyeket a csoportnak a környezete számára kell biztosítani. Ez realizálja a környezet számára a csoport küldetését. Ebben testesül meg a csoport környezetben játszott szerepe. A csoport vezetőjének (a csoport önértékelésére alapozva) kihívást jelentő és elérhető célokat kell kitűzni.

A szervezés. A jobb alsó negyed feladatai: A célok elérése sok részfeladat, együttműködés racionális koordinálását igényli. A nagy célokat részekre kell bontani, a határidőket, méreteket, teljesítményeket egyeztetni kell, és a részeket egységgé kell ismét szervezni. Itt segítenek az eredményes team szerepek. Ezeket is érdemes erősíteni és használni.

A csoport kohézió – a jó légkör biztosítása. A bal alsó negyedben a csoportbeli kohézió erősítésének feladatai vannak. Kezeljük a konfliktusokat, biztonságos légkört teremtünk, bevonunk mindenkit, hogy mindenki kapjon elégséges figyelmet, figyelünk az egyéni igényekre. Pozitív elfogadó légkört teremtünk.

E négy negyed követelményei nem tudnak egyszerre egy időben jelen lenni. Ellent is mondanak egymásnak.

- Az **önértékelés** megfogalmazása idején a csoportot építő hangulatoknak van szerepe. Ekkor passzívabb a csoport és a csoportot építő történetek elmesélése dominál. Jó, ha ezek a történetek arról szólnak, hogy mit tudunk megcsinálni. A csoport jó teljesítmény történetei azt segítik átélni, hogy miben vagyunk jók. A csoport ekkor önmagára figyel általában arra, hogy milyenek vagyunk, ekkor és nem aktív cselekvő.
- A jobb felső **célelérő** szerepben a csoport még önmagára figyel, de már aktív. Saját teljesítménye van fókuszban, de ez már a környezetben ellátandó szerepre koncentrálnak. A szolgáltatásra, a vevő számára nyújtott teljesítményre. Itt a fő motívum, a magas teljesítmény. Mit teljesítek? – ez van a figyelem fókuszában.
- A jobb alsó **szervező** szerepben a figyelem önmagunk teljesítményéről kiterjed a többiek és a közös teljesítményre. Mit kell figyelembe vennem a többiek igényéből? Hogyan dolgozzunk úgy, hogy a közös alkotás jó legyen? Az önmagamra figyelmet fel kell, hogy váltsa a másakra való figyelés, és önmagam feladatainak elhelyezése a kapcsolatok között.
- A bal alsó – **kohéziós** – negyedben már nem a feladatok, teljesítmények elhelyezése történik a kapcsolatok között, hanem a személyeké. Itt érzelmi integrálása történik a személyeknek.

Ciklikus fejlődés. Az ábra negyedeit érdemes egymást követő ciklusokba is szervezni.

1. A szervezetet, egységet hozzá kell illeszteni a környezethez, úgy hogy megfeleljen a környezet kihívásainak és a szervezet identitásának. Meg kell fogalmazni a szerepet, s a belőle fakadó célokat. E célokat pontosan kell teljesíteni. (jobb felső negyed)
2. A célok eléréséhez munkamegosztást, tevékenységsorokat kell tervezni és végre kell hajtani. (jobb alsó negyed)
3. Integrálni kell a végrehajtásban dolgozók cselekvéseit, kezelni kell a súrlódásokat. Építeni kell a csoportkohézióját. (bal alsó negyed)
4. A folyamat végén értékelni kell a cselekvéseket és az eredményt, úgy, hogy az hozzájáruljon az identitás erősítéséhez. „Meg tudtuk csinálni!” (bal felső negyed)
5. E megnövekedett megújult identitás és környezet viszonyát alkossuk újra egy új környezet számára fontos célelérő tevékenységben. (ismét jobb felső negyed).

És így tovább. A ciklusok lehetnek hosszú távúak is és lehetnek egészen rövid távúak is. Lehet egy csoport napi feladatvégzésében is alkalmazni. A jó mester a jó csoportfejlesztő oktató mindegyikre figyel.

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.
- JUHÁSZ MÁRTA – 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.

III. FEJEZET

- HANDY, CHARLES B.: Szervezetek irányítása a változó világban. Mezőgazdasági Kiadó, Budapest, 1986 (73 o. tól)
- 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 rejtelmői serdülők számára.* Dinasztia Kiadó, Budapest, 1993, 37–40.
- KOCSI EMÍLIA (szerk.): *Tereptanári munkatankönyv.* Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest, 2001, 225–229., 342.
- NONAKA, I. (1994) A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation, *Organization Science* 1994. Nonaka, I. (1994)
- 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_nevelisi_igenyu_tanulok_fiatalok_a_szakkepzesben_ajanlasok_szakkapzok_szamara/SNI/ssnjs23g.htm (Utolsó letöltés ideje: 2019. 01. 29.)
- BÁTHORY ZOLTÁN: *Tanulók, iskolák – különbségek.* Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest, 1992. alapján
- RÉTHY ENDRÉNÉ: *Motiváció, tanulás, tanítás.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003, 43.
- SERFŐZŐ MÓNIKA – SOMOGYI MÓNICA: 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 rejtelmői 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 gyerekeknevelés 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.

VI. FEJEZET

EDWARD DE BONO: *Tanítsd meg önmagadat gondolkodni!* HVG Könyvek, Budapest, 2007

DOMSCHITZ MÁTYÁS: “Tanulható-e a siker?” Új Pedagógiai Szemle 1995. február.

VARGA KÁROLY: *Az emberi és szervezeti erőforrás fejlesztése* (Akadémiai Kiadó 1988)

WISEMAN, RICHARD: *59 másodperc. Egy kis ésszel sokra mész*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2011.

VII. FEJEZET

BELBIN, MWREDITH: *A team A team - Avagy az együttműködő csoport*, Edge 2000 Kft., 2015

CSEPELI GYÖRGY: *A szociálpszichológia vázlata*. Józsoveg Műhely, Budapest 2001

DOMSCHITZ MÁTYÁS: *A szervezet, mint holon*. in. Demeter Márton (szerk.) *Konstruált világok*. Typotex, Budapest, 2014.

MAIN, TOM.: *A nagycsoport néhány pszicho-dinamikai sajátossága*. Fordította: Horváth Krisztina. Magyar Pszichiátriai Társaság Pszichoterápiás Szekció, Csoport - Pszichoterápiás Munkacsoport, Szemináriumi anyag, Budapest 1987.

TORGERSEN, PAUL E. – WEINSTOCK IRWIN T.: *A vezetés integrált felfogásban* KJK Budapest, 1983. 190.o.

