



# **PEDAGÓGIAMÓDSZERTAN**

**MESTERVIZSGÁRA FELKÉSZÍTŐ**

**OKTATÁSI JEGYZET**

**Budapest, 2021**

KÉSZÍTETTE:  
**SZALAI BEÁTA**

LEKTORÁLTA:  
**PARRAG KATINKA**

Készült:  
Kozma Béla, Suhajda Éva Virág PhD  
*Kamarai Gyakorlati Oktatói Képzés (2019) jegyzete alapján*

Kiadja  
**Magyar Kereskedelmi és Iparkamara**  
A jegyzet 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.

## Tartalomjegyzék

<b>I. PEDAGÓGIAI ALAPISMERETEK.....</b>	<b>3</b>
I.1. A neveléssel kapcsolatos alapfogalmak és ismeretek.....	3
I.2. Az oktatással kapcsolatos alapfogalmak és ismeretek.....	7
I.3. A szakmaszocializáció útja.....	13
I.4. A szakmai gyakorlat.....	17
I.5. Különleges bánásmódot igénylő tanulók.....	21
I.6. A gyakorlatvezetői tevékenység.....	24
<b>II. FEJLŐDÉSLÉLEKTANI ISMERETEK.....</b>	<b>32</b>
II.1. A személyiség fejlődésének folyamata.....	32
II.2. A szociális tanulás folyamata.....	36
II.3. A személyiségfejlődés és a nevelés.....	38
II.4. Generációs ismeretek.....	39
II.5. Intelligencia területek – érzelmi intelligencia.....	41
II.6. Az érzelmileg intelligens oktató.....	47
II.7. Viszonyunk önmagunkkal.....	48
II.8. Az önismeret a szakmai oktatás folyamatában.....	52
II.9. Viszonyunk másokkal.....	53
<b>III. KOMMUNIKÁCIÓS ALAPISMERETEK.....</b>	<b>56</b>
II.1. Az érzelmileg intelligens kommunikáció.....	56
III.2. Együttműködő, erőszakmentes kommunikáció (Marshall Rosenberg).....	58
III.3. Thomas Gordon kommunikációs módszere.....	59
III.4. Konfliktuskezelési stratégiák.....	63
III.5. A konfliktusok típusai.....	64
III.6. A konfliktusokra adott testi reakciók.....	65
III.7. A konfliktusok kezelése a Thomas – Kilman-modell alapján.....	66
<b>FELHASZNÁLT IRODALOM.....</b>	<b>71</b>

## I. PEDAGÓGIAI ALAPISMERETEK

A mesterképzés célja, hogy a szakemberek számára biztosítsa a szakmai fejlődés és a karrier kialakításának lehetőségét, valamint a tanulóképzéshez és vállalkozásvezetéshez szükséges ismeretek elsajátítását. A tanulóképzéshez elengedhetetlen, hogy megismerkedjünk a pedagógia alapfogalmaival, hiszen ahhoz, hogy meg tudjuk tanítani egy diáknak a szakmánk alapvető ismereteit, illetve fejlesszük azon készségeit, képességeit, melyek alkalmassá teszik az adott foglalkozás gyakorlására, munícióval kell rendelkezünk a pedagógia területéről is. Ez a fejezetrész ebben nyújt segítséget.

### I.1. A neveléssel kapcsolatos alapfogalmak és ismeretek

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 tanárookra, pedagógusokra, a gyermekek nevelése korokon át ívelően nem csupán a tanárok, tanítók, oktatók feladata volt, sőt nem is a szűkebb családdé, hanem a tágabb közösségé.

Weszely Ödön definíciójában „A pedagógia szűkebb értelemben a nevelés elmélete. Feladata tudományos vizsgálódással megállapítani a nevelés céljait, eszközeit, módszereit; magyarázatát adni a neveléssel kapcsolatos kérdéseknek, s elvi megokolását a gyakorlati eljárásnak. Végül a tudományos kutatással megállapított elveket rendszerbe kell foglalnia, s rendszeresen előadnia.” (Weszely, 1905)

Ez utóbbi megfogalmazás több, mint száz éves, mégis a mai napig helytálló. Ez alapján az körvonalazódik, hogy a nevelés fogalmával, céljaival, módszereivel kell először megismerkednünk.

**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, ezért hosszú időn át tart. Szereplői pedig a gyerek és a környezetében élő felnőttek, akár vállalják ezt tudatosan, akár nem.

A fogalom értelmezése során elmondható, hogy a nevelés egy tudatos cselekvés, mely a gyermekre irányul, folyamatos és hosszú időn át tart. A tágabb megfogalmazásból kitűnik azonban, hogy valójában a társas együttélés során a gyermeket ért valamennyi hatás nevelésnek tekinthető, hiszen a gyermek a körülötte élőket mintázza, általuk formálódik.

Természetesen, mint minden tudományban a nevelésről is több koncepció született, melyek közelebb vihetnek a nevelés elméletének jobb megértéséhez.

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

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

Az eddig megismert neveléseméleti megközelítések alapján elmondhatjuk, hogy a felnőttek (a korai gyermekkorban a szülő, később a pedagógus és a tágabb szociális környezet) hatással vannak a gyermekekre. A nevelés folyamatában elsődleges ez a fejlesztő hatás. A fejlesztő hatásnak 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 színtereken (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 viszonyítóképessége 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, alaposság, az emberekkel foglalkozó szakmákban az empátia.

Az előzőekben többször megfogalmazódott, hogy a nevelés egy folyamat, melynek egyik jellemző sajátossága a **sztochasztikus (véletlenszerű) jelleg**. Ennek lényege, hogy a hatás és annak eredménye között az ok-okozati kapcsolatok nem mutatkoznak meg egyértelműen és azonnal. 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.

Eddig megismerkedtünk a pedagógia, ezen belül a nevelés fogalmával és jellemzőivel, a következőkben a nevelés céljait taglaljuk. A nevelési, fejlesztési célokat több területen is megfogalmazhatjuk. Ezek a területek:

1. Az **erkölcsi nevelés, célja az értékek megismertetése, elfogadása, azok rangsorolása, erkölcsileg helyes magatartásformák és tevékenységek kialakítása.** 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 fontos területe az adott szakmai etikai írott és íratlan szabályainak ismerete.
2. 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.
3. **Az esztétikai nevelés a szép és értékes meglátására való képesség kialakítását, a befogadást, az esztétikai értékű aktivitás kibontakoztatását jelenti.** Az esztétikum, a szépség megtalálható többek között a művészetben, a környezetben, a természetben, az emberi magatartásban vagy akár a gyakorlaton elkészített munkadarabban is. Ennek 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.
4. A **testi nevelés** olyan műveltség tartalommal 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.**

5. Az **érzelmi kultúra, azaz az érzelmi intelligencia 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 kultúra fejlesztésével később részletesebben az érzelmi intelligencia fejezetnél foglalkozunk.

6. **Kompetenciák kialakítása, fejlesztése.** A kompetencia kifejezés szorosan értelmezve a **készségek, ismeretek, adottságok és attitűdök együttesét jelenti, amely alapját képezi a tanulásnak.** A kompetenciákról a későbbiekben részletesen lesz szó.

Most mindenki gondolja át a szakmai gyakorlati oktató munkáját a fentebb megismert elméletek alapján! Sokan bizonyára figyelembe veszik a munkájuk során ezeket a célokat. Fontos, hogy a tanulók elsajátítsák a szakmai kompetenciákat, de emellett esztétikai és erkölcsi érzékük is fejlődjön.

A nevelésnek azt a részét, amely főként a műveltség megszerzése és az intellektuális képességek kialakítása révén járul hozzá a személyiség fejlesztéséhez, oktatásnak nevezzük.<sup>1</sup> Amikor szeretnénk egy tanulónak a szakmánk „fogásait” megtanítani, elsősorban oktató munkát végzünk, ezért fontos, hogy megismerjük az oktatás folyamatának jellemzőit, a kapcsolódó fogalmakat.

## **I.2. Az oktatással kapcsolatos alapfogalmak és ismeretek**

**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.

Az oktatási folyamat fontos eleme a megfelelő motiváltság elérése. A **motiváció** – a téma szempontjából – azon indítékok együttese, amelyek a tanulóban kialakítják a tanulás iránti vágyat, szükségletet. A motiváció egy belső késztetés, amely cselekedeteink, tevékenységünk mozgatórugója, indítéka, belső és külső hatásra. Eredménye a **motiváltság**. Azzal viszont

---

<sup>1</sup>[http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/hunline\\_pedpszi/16\\_pedagogus\\_mesterseg/226\\_az\\_oktats\\_fogalma\\_elja\\_a\\_didaktika\\_alapelvei.html](http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/hunline_pedpszi/16_pedagogus_mesterseg/226_az_oktats_fogalma_elja_a_didaktika_alapelvei.html)



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 tanulási motívumok az alábbi típusokba sorolhatók:

#### Elsődleges /primer/

érdek, szükséglet  
kíváncsiság, tudásvágy  
funkcióöröm (a tanulás öröme)  
tanulási becsvágy  
kompetenciaigény

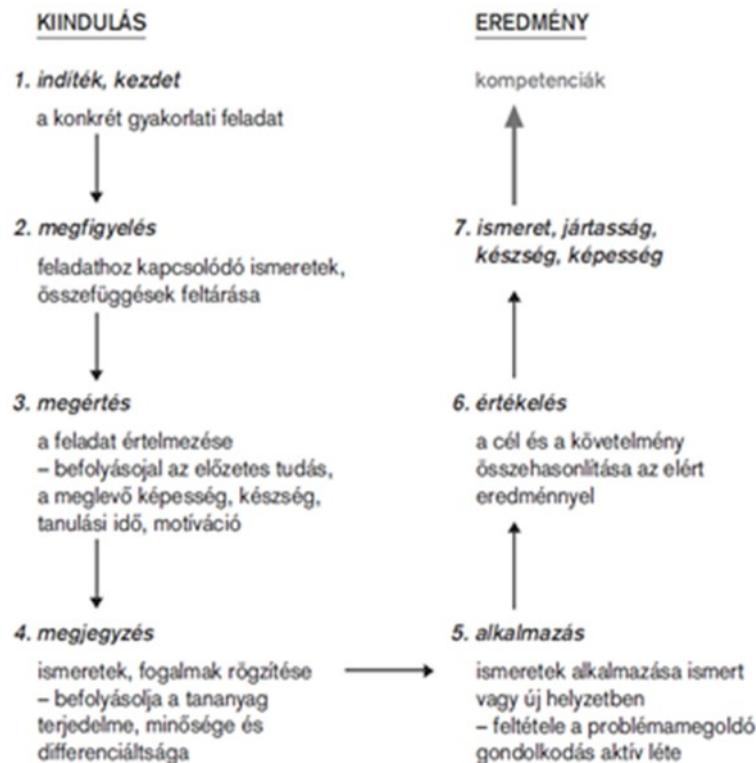
#### Másodlagos /szekunder/

fizikai kényszer  
lelki terror  
haszon, praktikus cél  
jutalom, büntetés  
példaállítás  
verseny  
szociális biztonság, szeretet

A motiváltságot befolyásolja a tanuló személyiségén túl az iskola, a gyakorlóléhely 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 oktatás folyamata mellett fontos, hogy a diák oldaláról, a tanulás folyamatát is tárgyaljuk. 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 viselkedésében tartós változást idéznek elő. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a **tananyag aktív elsajátítása** révén a tanuló **új kompetenciák** birtokába jut. Biztos, hogy mindenki tapasztalta már az élete során, hogy egy helyzetben olyan tudást, képességet használt, amit már nem is tudott megmondani, hogy mikor sajátította el. A tanulás folyamata során szert teszünk olyan új kompetenciákra, melyek csak egy jóval későbbi időben tudatosulnak bennünk.

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).



1. ábra

Az 1. ábrán látható, hogy a tanulás folyamata egy **indítékkal** kezdődik, van egy konkrét gyakorlati feladat, amit szeretnénk elsajátítani. Először **megfigyeljük**, azaz feltárjuk azokat az ismereteket, összefüggéseket, melyek a feladathoz kapcsolódnak, majd következik ezek **értelmezése**, majd **megjegyzése**. Ezt követi a feltárt tudás gyakorlati **alkalmazása**, amikor kipróbáljuk a gyakorlatban, például működtetünk egy gépet. **Értékelünk**, azaz a célt és a követelményt összehasonlítjuk az eredménnyel, ha egyezik, megszereztük az **ismeretet, jártasságot, kompetensek** vagyunk a feladat elvégzésében.

Az előzőekben az oktatás és tanulás folyamatát ismerhettük meg, azonban gyakorlati oktatóként fontos feladatunk a tanulás folyamatának megszervezése, az elindítás után a folyamat fenntartása, működése is. A 2. ábrán ez a folyamat látható.<sup>2</sup>

### Aktiválás

## tanulási feladat, szakmai gyakorlati feladat

motiválás

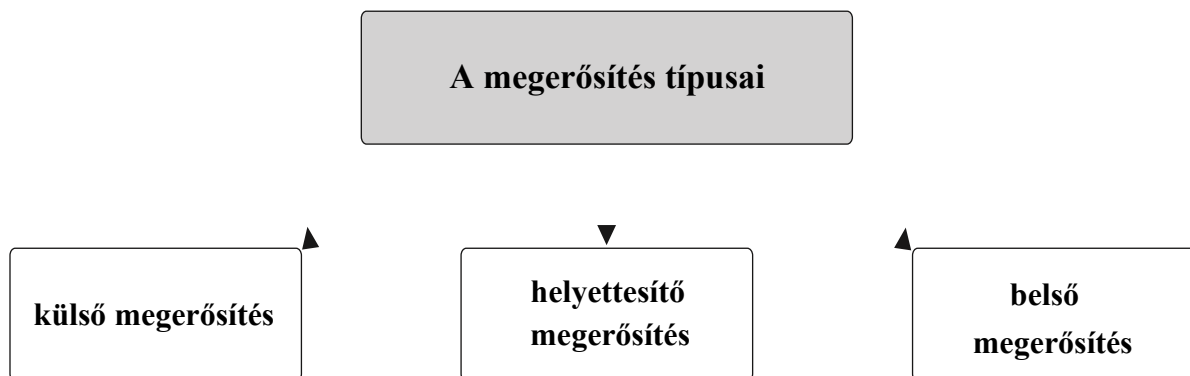
megerősítés

2. ábra

<sup>2</sup> Báthory Zoltán: *Tanulók, iskolák – különbségek*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest, 1992. alapján.

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

*A megerősítés típusai:*



3. ábra

A **külső megerősítés** lényege, hogy a tanuló környezetéből, tanáraitól, a gyakorlóléhy 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.”<sup>3</sup>

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. Lehet egy bólintás vagy egy „ügyes” jelző is megerősítés a tanuló számára. Munkánk során törekedjünk arra, hogy minél többször és lehetőleg pozitívan jelezzünk vissza a tanuló felé! A megfelelő kommunikáció módszereit egy későbbi fejezetben részletesen kifejthetjük.

<sup>3</sup> Réthy Endréné: *Motiváció, tanulás, tanítás* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003.

Az előzőekben már említettük a kompetencia kifejezést, mely fogalom bővebb kifejtést igényel. A **kompetencia** döntően tanult és egyben fejleszhető képességek összessége. A tanuló személyes jellemzőinek halmaza, legegyszerűbben így határozható meg: szakértelem, hozzáértés, illetékesség, jogosultság. 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 fentiek alapján a következő tézis jól szemlélteti a kompetencia fogalmát, összetevő elemeit:

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

A **szakmai kompetencia** egy adott szakterülethez való hozzáértést jelent. Az egyén megfelelő gyakorlattal, jártassággal és szakmai tudással rendelkezik. Fontos, hogy a szakmai oktatást végző szakember kompetens legyen, hiszen így tud hiteles lenni a tanulók számára.

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 **szakképesítések szakmai és vizgakovetelményeiben** négy féle kompetenciát különítünk el:

1. Szakmai kompetenciák (ismeretek, készségek)
  - az adott szakképesítésben jellemző munkafeladatok elvégzésére való képességet, alkalmasságot jelentik.
2. Személyes kompetenciák(adottságok, jellemvonások, értelmi és érzelmi viszonyulások)
  - olyan személyes jellemzők, amelyek a munkatevékenység hatékony és eredményes elvégzését segítik.
3. Társas kompetenciák (pl. empátia, érzelmi intelligencia)

- az együttműködés, a hatékony kommunikáció és a konfliktuskezelés lehetőségét biztosítják az egyén számára.

#### 4. Módszerkompetenciák (pl. motiváció, attitűd)

- az egyén munkastílusát, problémamegoldó képességét, a munkafolyamatban játszott szerepét és a munkához való viszonyát jelentik.

Összességében tehát megállapíthatjuk, hogy **az egyén, a tanuló kompetenciái bővíthetők, fejleszthetők**. Mindez lehetővé teszi, hogy az emberek a foglalkoztathatóság szempontjából egyre magasabb szintű tevékenységet végezzenek el, és ezáltal töltsenek be munkaköröket, amelyek a piaci és gazdasági változások következtében folyamatosan bővülnek, módosulnak.

### I.3. A szakmaszocializáció útja

Az oktatás, tanulás, kompetencia fogalmainak értelmezése után fontos, hogy a szociális kompetenciákról is szót ejtsünk. Az egyén a szocializációs folyamat eredményeképpen válik szociálisan kompetens személlyé. **A szocializáció** az a folyamat, 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. Mindemelllett 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. Éppen ezért **a szocializáció elsődleges színtere a család**. 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, mint

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 a „kamrában” érlelődik, és később ezt tekinti alapnak. A kisgyermek még nem kérdőjelez meg semmit. Sok olyan viselkedésminta is öröklődhet, amelynek már nincs értelme, jelentősége. Egy „városi történet” szerint a kislány megkérdezi az anyukáját, hogy miért pont ekkorára kell vágni a kinyújtott tésztát. Az anya azt válaszolja, hogy én így tanultam anyukámtól, de nem tudom, miért. Megkérdezik a nagymamát, aki a dédihez irányítja őket – s végül kiderül, hogy dédijéknak ekkora volt a tepsije... Ám a legtöbb dolog, amit a családban tanulunk hasznos, és fontos. A gyerekek a szüleikhez, az első időben főleg az anyához fűződő kapcsolata modellértékű számára: megtanulja, hogy mit jelent az emberek közötti kapcsolat. A közvetített szeretet és kötődés mintáját ekkor építi be személyiségébe, amely később minden társas kapcsolatának alapmintázata, jellemzője lesz. **A gyerekek azzal válnak társas lényekké, hogy bennünket utánoznak:** először az arckifejezéseinket és gesztusainkat, azután a mozdulatainkat, és végül a viselkedésünket (ez az úgynevezett szociális tanulás, amelyről bővebben írunk a II. fejezetben). Így és ekkor alakul ki az empátia képessége is. 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 másodlagos színtere az intézmény,** amely a bölcsődén, óvodán átívelve az iskolában teljesedik ki. Ezeken a színtereken sajátítja el az egyén a mindennapi kultúra elemeit, a különféle magatartásmintákat, ismereteket, képességeket, szokásokat a napi társas élethez. Ez egy bonyolult, sok részből álló „tevékenység, amely során egy adott közösség tagjai megtanítják és megtanulják a közösség kultúráját”. De mit is értünk kultúra alatt?

Az ember beleszületik egy társadalmi formációba. Élete, nevelése, személyiségfejlődése egymással kölcsönhatásban zajlik. **A kultúra azon értékek és viselkedési szabályok, valamint azon tárgyasult formák összessége, amelyek egy-egy társadalmi közösségben az ember viselkedését irányítják és az emberek közötti viszonyokat közvetítik.** Minden társadalmi jelenségnek és tevékenységnek van kulturális vonatkozása. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a kultúra a közösségek együttélésének terméke: magatartásformák és viselkedési szabályok, illetve ezeket megalapozó értékek. A kultúránk megjelenik fizikai formában is (pl. az épületeink tükrözik azt), a társadalmi érintkezésekben

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

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

A szocializáció folyamata tehát az egyén élete során mind időben, mind térben a különböző szervezetek szintjén is zajlik, így a munkahelyen is végbemegy a 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. Ezáltal a szakmai gyakorlat szintere átvezet bennünket a másodlagos szocializációs szintéről a **harmadlagos szocializációs szintérre**, a munkahelyek világába. Itt történik meg az egyén szakmai szocializációja, amelynek során elsajátítja a szakképesítés gyakorlásához szükséges szakmai ismereteket, képességeket, készségeket, kompetenciákat és egyéb személyes tulajdonságokat. 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.

A szakmaszocializáció 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 a szakmai tudást, a kompetenciákat, és kialakul a hivatástudat, a választott szakma iránti elköteleződés.

Természetesen vannak különböző tényezők, melyek hatással vannak **az elvárt szintű szakmaszocializációs folyamatra**. A pályaválasztást befolyásolja például a beállítódás kialakulása, illetve a környezet (család, iskola, barátok, média stb.). A szakmatanulást befolyásolják a képességek, az ambíciók és a gyakorlati hely, a pályakezdést a sikerélmény, a munkahelyi légkör, a pályavitelt pedig a hivatástudat.

A tanulás révén a tanuló olyan tudáshoz jut, amelynek birtokában képes megoldani a mindennapi élet feladatait. Életünk jelentős részét a munkahelyen töltjük, így a munkahelyi viszonyok kihatnak egész életünkre, kapcsolatainkra. A korábbiakban részletesen tárgyaltuk, hogy a nevelés, a szocializáció folyamata többségében valamilyen szervezet, intézmény keretein belül zajlik. Minden szervezetnek van egy sajátos, csak rá jellemző szervezeti kultúrája. **A szervezeti kultúra** „a tagok által elfogadott, közösen értelmezett, mélyen beágyazódó értékek, attitűdök, meggyőződések és normák rendszere: az intézményre jellemző viselkedésminták együttese”.<sup>4</sup> 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.

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 gyakorlati hely a tanuló szakmai nevelésének fontos színtere. A gyakorlati oktató révén biztosítja az ismeretek átadását valamint a szervezeti kultúra elsajátítását. A szakképzés folyamatában végbemegy a **szakmai nevelés**, mely 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.

---

<sup>4</sup> Serfőző Mónika – Somogyi Mónika: Az iskola mint szervezet. In.: N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris, Budapest, 2004, 451–470.

A szakmai nevelés során fontos, hogy a tanuló kompetenssé váljon az adott szakmában. A gyakorlati oktatás során kialakítandó kompetenciákat négy típusba sorolhatjuk:

1. speciális (szakmai) – pl. konkrét szakképesítésre vonatkozó szakmai tudás,
2. személyes – pl. megbízhatóság, precizitás, igyekezet, monotóniatűrő,
3. társas – pl. kapcsolatteremtő képesség, segítőkészség,
4. módszertani – pl. kreativitás, áttekintő, logikai, rendszerező képesség, helyzetfelismerés.

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.

Ebben a részben bemutattuk milyen fontos a szakmaszocializáció, a szakmai nevelés, milyen szakaszai vannak ezeknek a folyamatoknak és milyen kompetenciákat kell elsajátítania a tanulónak. 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 következő részben erről lesz szó.

#### **I.4. A szakmai gyakorlat**

Az eközökben minden elméleti fogalmat végig vettünk, melynek megismerése elengedhetetlen a gyakorlati oktató munkájához. A továbbiakban részletesen áttekintjük a szakmai gyakorlat jellemzőit, módszertanát a tanuló és a gyakorlatvezető perspektívájából. A felsőoktatásban 2006-ban végeztek egy kutatást *Iskola melletti munkatapasztalat-szerzés: kényszer vagy lehetőség? A szakmai gyakorlat munkaerőpiaci hatásainak átfogó elemzése* címmel.<sup>5</sup> A kutatás eredményeiből néhány összefüggést kiemelve és felhasználva tárgyaljuk a témát.

---

<sup>5</sup> 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.

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 duális szakképzésben a munkavégzés nem elsődleges cél, a gyakorlólhelyen végzett tevékenység a konkrét szakmai gyakorlat ismereteinek elsajátítása.
- A gyakorlati hely 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** (a valós szervezeti szocializációt megelőző) **színtér**, mivel az iskolában találkozik először a tanuló a szakmatanulás elméleti és gyakorlati kérdéseivel. Mivel a szakmai tudás az egyik alapfeltétele a munkaerőpiaci boldogulásnak, ezért a szakmai gyakorlatnak kitüntetett szerepe van a tanuló szakma- és foglalkozásszocializációs folyamatában.

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

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

A **gyakorlat célja és feladata** a tanulók felkészítése a leendő szakképesítés gyakorlati elemeinek elsajátítására, emellett 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 elsőbbségét 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. A gyakorlati oktatóknak ezzel összhangban kell megszerveznie a gyakorlatot az alábbi elvek biztosítása mellett.

- **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:**

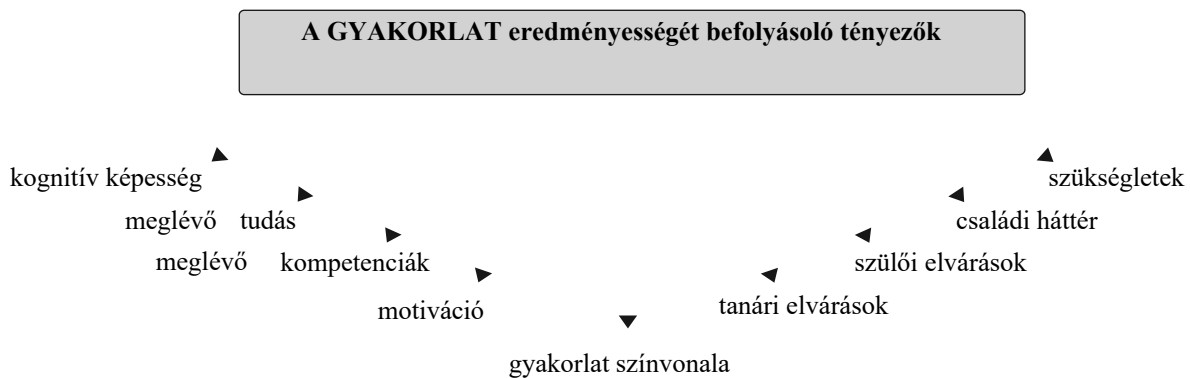
- először mindig nonverbális szinten törekszik a zavaró szituációk megoldására,
- a kiadott feladatokat az SZVK követelményeihez igazítja,
- következetes,
- kongruens (hiteles),
- a tanulói kérdésekre képes helyes választ adni,
- módszereit a tanulókhöz, a csoporthoz igazítja,
- ismeri a tanulók motiválási lehetőségeit,

- figyelembe veszi és ismeri a tanulók egyéni sajátosságait, képességeit,
- elfogadja és integrálja a gyakorlat folyamatába a tanulói kezdeményezéseket,
- a tanulók érzik, hogy a gyakorlatvezető elfogadja, támogatja őket.

### Új követelmények a gyakorlatvezetés folyamatában

- Befogadó, pozitív érzelmeket nyújtó, tápláló környezet (gyakori pozitív visszacsatolás).
- A gyakorlóléhs, 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 gyakorlóléhs, 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).

### A gyakorlat eredményességét befolyásoló tényezők



4. ábra

A táblázatból kitűnik, hogy a szükségletektől a kognitív képességekig vagy a szülői elvárásig számtalan komponens befolyásolja a gyakorlat sikeres megvalósulását.

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 visszahúzódnásra 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.)<sup>6</sup>

Összefoglalva, a gyakorlatvezető sikerét a tanításban az alábbiak biztosíthatják:

*szakmai, módszertani, pedagógiai felkészültség*

+

*empátia*

+

*feltétel nélküli elfogadás*

+

*hitelesség (kongruens viselkedés)*

## **I.5. Különleges bánásmódot igénylő tanulók**

**Az iskolarendszerben tanuló szakmai gyakorlatra érkező diákok tudása, képességei, adottsága, személyisége, kulturális környezete nem azonos. Minden gyermek más és más. Fontos szót ejtenünk azokról a tanulókról, akik kiemelt figyelmet érdemelnek.** A hatályos szakképzési törvény (2011. évi CLXXXVII. törvény) szabályozza a köznevelés keretei között folyó szakképzés intézményi kereteit. A szakképzés szakgimnáziumokban, szakközépiskolában, illetve szakiskolában történik. A szakiskolának két típusát különítjük el, a speciális és a készségfejlesztő intézményeket.

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. Ők a sajátos nevelési igényű tanulók (SNI), a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő tanulók (BTM), valamint a tehetséges tanulók.

---

<sup>6</sup> Vajda Zsuzsa: *MI-TI-ŐK. A társas lélektan rejtelmői serdülők számára.* Dinasztia Kiadó, Budapest, 1993.

**Sajátos nevelési igényű tanuló** (rövidítve SNI) 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.

**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 az** „átlag feletti általános vagy speciális képességek birtokában magas fokú kreativitással rendelkezik és fellelhető benne a feladat iránti erő motiváció, elkötelezettség” (Nkt. 4. §)

Emellett fontos megemlítenünk **a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat.** Ők gazdasági vagy szociális hátrányból fakadóan igényelnek kiemelt figyelmet. A hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzet fennállásának megállapítása jelenleg a gyermekvédelmi gondoskodás keretébe tartozó hatósági intézkedés. (Gyvt. 15. §)

Az itt leírtakat összegzi az alábbi táblázat is:

különleges bánásmódot igénylő tanuló		hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanuló
<b>SNI</b>	<b>BTM</b>	<b>tehetséges</b>

*1. táblázat*

Az iskola feladata, hogy a gyakorló helyet tájékoztassa a kiemelt figyelmet igénylő tanulókról, a velük való bánásmód, törődés követelményeiről. A szakképzésben oktató pedagógusoknak, gyakorlatvezetőknek nagy szerepe van abban, hogy a rendszerben

megjelenő különleges bánásmódot igénylő tanulókat be tudják vonni az oktatás-nevelés, szakképzés folyamatába. A befogadó pedagógiai gyakorlat kialakításában segítenek a gyógypedagógusok, iskolapszichológusok és különböző szakmai továbbképzések.



## Sajátos nevelési igényű tanulók a szakképzésben

A tanulók befogadása is sajátos feladatot jelent mind az intézmény, mind a gyakorlólé hely számra. Ezen tanulók esetében első látásra többnyire akadályozottságaik, hiányosságaik feltűnőek. Ezért lényeges, hogy észrevegyük azokat az erősségeiket és többletképességeiket, amelyek az adott állapotukkal együtt járnak. Például egy mozgásában korlátozott tanuló fejlett térérzékeléssel rendelkezhet, amely gyakorlati munkájában sikeressé teheti. Ez a megközelítés, **a pozitívumokra támaszkodás elve**, megkönnyíti a tanuló számára is azt a hitet, hogy jó szakemberré válhat az adott keretek között. Természetesen a szakképzés sikere akkor dől el, amikor a fiatal kilép a munka világába. A sajátos nevelési igényű tanulók iskolai nevelése – oktatása leghatékonyabban a szakiskolákban történik. Ez az intézmény a többi tanulóval a sajátos nevelési igénye miatt nehezebben együttthaladó tanulókat készíti fel a szakmai vizsgára.

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 együttthaladásra képtelen tanulókat készíti fel a szakmai vizsgára (Nkt. 13/A § (1)).

Az előbbiek 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 ezen speciális kerettantervek gyakorlati részei szerint haladjon a felkészítés során. E tanulók számára a gyakorlati

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

A sajátos nevelési igényű vizsgázó **szakmai vizsgájának** legfontosabb elvei a szakképzési törvény 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. Mindazonáltal nagy felelőssége van a gyakorlatvezetőnek, aki személyiségével és pedagógiai tudásával képes a különleges bánásmód biztosítására. Épp ezért a következő részben a gyakorlatvezetői tevékenység legfontosabb elemeit tekintjük át.

## **I.6. A gyakorlatvezetői tevékenység**

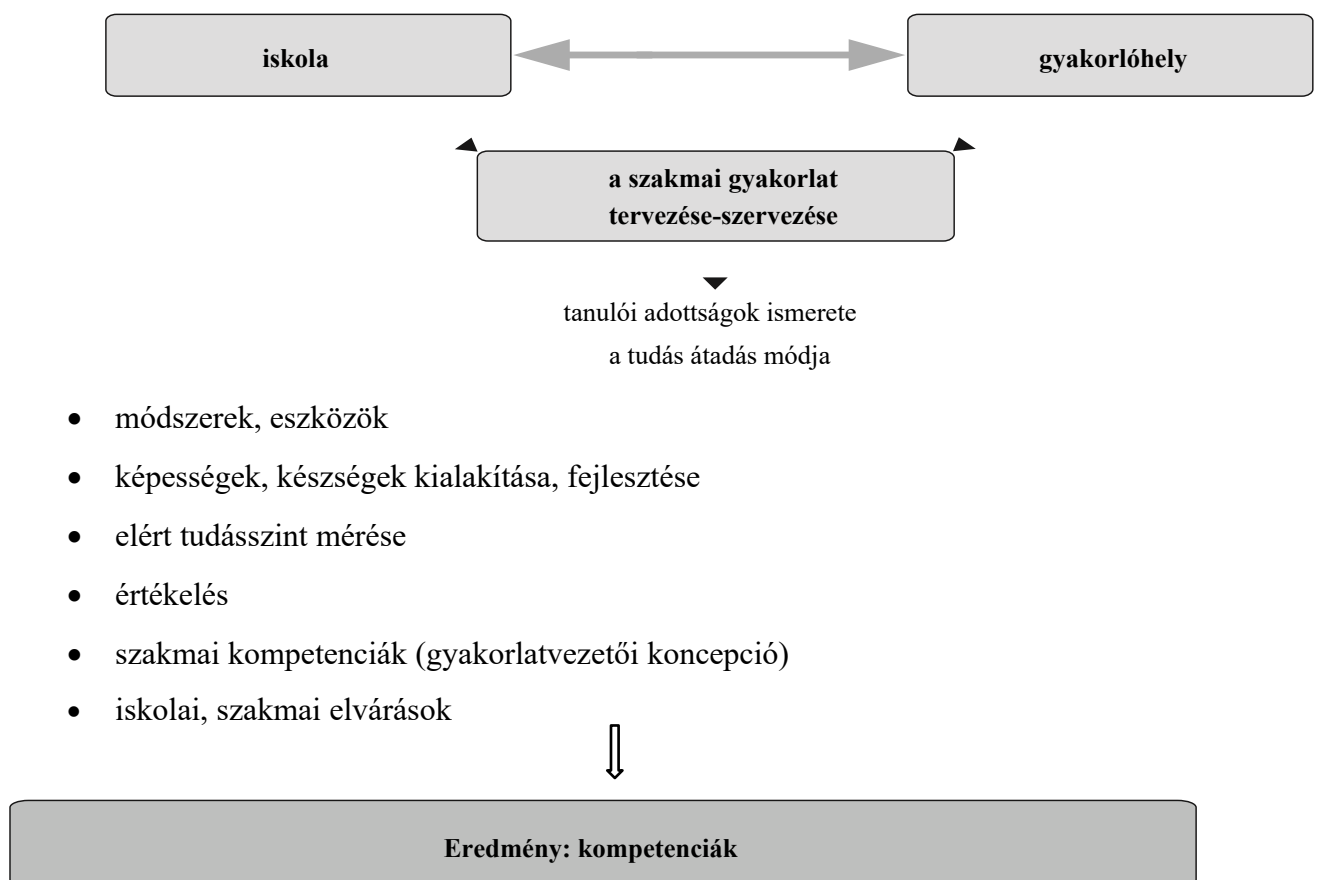
A tanuló gazdálkodó szervezetnél folyó szakmai gyakorlatának célja, hogy az adott szakképesítéshez kapcsolódó munkatevékenységeket a gyakorlatban elsajátítsa és a komplex szakmai gyakorlati vizsgára felkészítse. Ennek a tevékenységnek az egyik fő szervezője, szakmai irányítója a gyakorlatot vezető személy.

A gyakorlat folyamatának megtervezésekor a gyakorlatvezetőnek az alábbi dokumentumok tartalmát kell figyelembe vennie:

- 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 gyakorlólé hely közös feladata,
- a szakmai gyakorlat ütemezése, a tanév rendje,
- az intézmény éves munkaterve.

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

Az iskola és a gyakorlólé hely kapcsolata a szakmai gyakorlat szervezésének folyamatában:



5. ábra

**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.

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**.

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 szerephez, hanem a megfelelő **hitelesség** is. Ez a szavak, a tettek és az érzelmek egységét jelenti mind gondolati, mind a gyakorlati tevékenység területén.

Fontos a **tolerancia is, ami** 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 tanulónak, de a gyakorlati oktatónak 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.

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 alapján <sup>7</sup> 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 koncentrál, 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.

---

<sup>7</sup> Kopácsi Gelberger Judith: *Viselkedési problémák kezelése*. Iskolafejlesztés Alapítvány – Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai és Közművelődési Intézet, Miskolc, 1994.

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

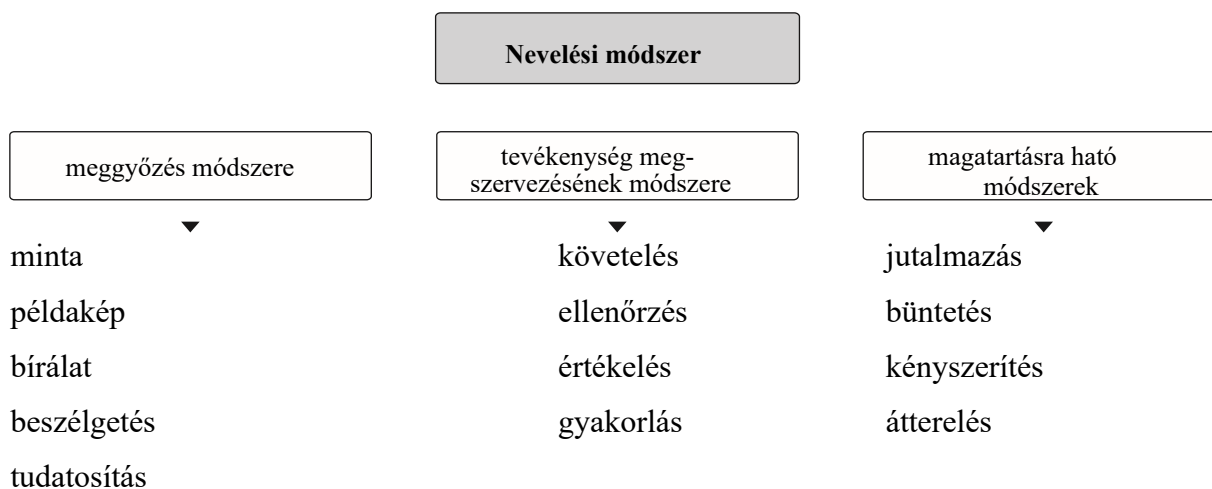
- a tanuló iránti rokonszenv vagy ellenszenv,
- a tanár, az oktató személyiségéből adódó szubjektivitás (egyek tanárok szeretik a talpraesett, szókimondó tanulókat, mások ugyanezt a tanulót szemtelennek tartják),
- a tanuló határozott fellépése pozitívan befolyásolja az értékelést, szemben a félénk,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

A gyakorlati oktatás során fontos, hogy milyen nevelési módszereket alkalmazunk. A nevelési módszerek helyes használata ugyanis 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 készítsük, 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:



6. áb  
ra

A **meggyőzés módszereinél** a nevelés fő tényezője a szó, a szóbeli ráhatás, a tudatosítás. Mások tudatának és magatartásának értelmi és érzelmi úton történő befolyásolása. A **tevékenység megszervezése módszereinek** leggyakoribb formája a **követelés**. Jelentősége, hogy hozzászoktathatja a tanulót az önuralomhoz és a fegyelemhez. A követelés nevelőértékét erősíti, ha: nyílt, világos, egyértelmű, félreérthetetlen, reális, teljesíthető, figyelembe veszi a tanuló életkorát, fejlettségi szintjét, teljesítése erőfeszítést igényel.

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

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

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

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

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

A **büntetés** 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.

A **nevelési helyzetek**, illetve a gyakorlati 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 rágalmazás, a megalázó büntetés, a metakommunikációs megfélemlítés: „Ha még egyszer elrontod a feladatot, egy hétig Te takarítod ki a műhelyt!”
- gyakran védtelen a tanuló, de kénytelen elviselni a felnőttek hatalmaskodását: „Holnaptól minden reggel 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: „Megdicsérek, jól felkészültél...”
- figyelt a tanuló szükségleteire, fejlettségére.

#### **Pedagógiai tehetetlenség:**

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

#### **Érzelem nélküli megoldás:**

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

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



### **Ellenőrző kérdések:**

1. A nevelés folyamatában nagyon lényeges a „hatás, hatásrendszer” szerepe. Melyek a fejlesztő hatás formái?
2. Sorolja fel a nevelés területeit!
3. Mi a nevelés fogalma?
4. Fejtse ki sajátos nevelési igényű tanuló (SNI) fogalmát!
5. Melyek a sajátos nevelési igényű vizsgázó szakmai vizsgájának legfontosabb elvei?
6. Nevezzen meg legalább három fogyatékosági területet, amelyik az SNI kategóriába tartozik!
7. Melyek a gyakorlat eredményességét befolyásoló tényezők!
8. Mi tartozik a hatékony gyakorlati oktató tanítási stratégiái közé?
9. Milyen fontos tényezők vannak a pedagógus, gyakorlati oktató munkájában!
10. Mutassa be a gyakorlati oktató modellszerepét és módszereit.
11. Melyek a tanulás folyamatának lépései?
12. Soroljon fel a szekunder /másodlagos/ tanulási motívumokból legalább ötöt!
13. Folytassa a mondatot: „Az oktatónak a tanulóval való kapcsolattartása során fontos, hogy.....”
14. Melyek a gyakorlatvezetés legfontosabb elvei?
15. Soroljon fel legalább 5 fontos kompetenciát, aminek megléte szükséges a gyakorlatvezetői tevékenység ellátásához!
16. A jegyzetben a tanulás egy lehetséges folyamatát fogalmazzuk meg, a kiindulási ponttól (indíték, kezdet) az eredmény (ismeret, jártasság, készség, kompetencia) eléréséig. Kérem, sorolja fel a folyamat további szakaszait!
17. Soroljon fel a szakmai szocializáció elvárt szintű folyamatához szükséges elemeit!
18. Fejtse ki a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő (BTM) tanuló fogalmát!
19. Soroljon fel legalább 5 fontos tulajdonságot, személyiség jellemzőt, amely kiemelten fontos, egy jó gyakorlatvezetői hivatásban!
20. Soroljon fel a szakmai szocializáció szakaszait!
21. Fejtse ki a kiemelten tehetséges tanuló fogalmát!
22. Soroljon fel a primer/elsődleges tanulási motívumokból ötöt!
23. Folytassa a mondatot! „Az oktató és a tanuló kapcsolata során fontos, hogy:.....”
24. Értelmezze a szervezeti kultúrát!
25. Folytassa a mondatot! „A jó gyakorlati oktató számára fontos...”

## II. FEJLŐDÉSLÉLEKTANI ISMERETEK

Az előző fejezetekben részletesen taglaltuk többek között a nevelést, a pedagógiai folyamatokat, a gyakorlatvezetést. Kitértünk arra is, hogy vannak különleges bánásmódot igénylő diákok, szót ejtettünk arról, hogy minden egyén más, megkülönbözteti őket a tudásuk, képességeik, szociális háttérük és leginkább a személyiségük. Ennek a fejezetnek az első részében többek között a személyiség, az öröklött tulajdonságok és a családi háttér szerepét fogjuk taglalni, és kitérünk a generációs elméletek által megfogalmazott közös jellemzőkre is, továbbá megismerkedünk a fejlődéslélektani jellemzőkkel.

### II.1. A személyiség fejlődésének folyamata

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.<sup>8</sup>

Allport elmélete a személyiségre az alábbi képlet magyarázza:

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

Allport elmélete szerint az öröklés és a környezet határozza meg a személyiséget, e két tényező a személyiség fejlődése, fejlesztése során nem összeadandó, hanem szorzandó. Ha bármelyik nulla lenne, nem alakulhatna ki a személyiség. Tekintsük át ezt a két fő tényezőt alaposabban!

A **környezet** egyrészt a személy cselekvéseinek színterét jelenti, másrészt az őt körülvevő társadalmi/családi környezetet is. Korábban a szocializáció és szakmaszocializáció kérdéskörénél bemutattuk, hogy az oktatási intézmény és a gyakorlati hely is a társadalmi környezet része!

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

---

<sup>8</sup>Atkinson, R.C., Hilgard, E.R., Smith, E.E., Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B.L., & Loftus, G.R. (2005): Pszichológia. Budapest, Osiris Kiadó.

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

Ahhoz, hogy megértsük a személyiség kialakulásának folyamatát, fejlődéslélektani kitekintést kell tennünk. A biológiai öröklődésen kívül fontos tényező, hogy a gyermek a szülőktől, elsősorban az anyától látott és tanult mintákat követi, utánozza. A könnyebb értelmezés érdekében megismerkedünk az **imprinting** fogalmával. Jelentése: **az élet korai szakaszában igen gyorsan végbemenő nem tudatos bevésődési folyamat**. Ezt a kifejezést használjuk a gyermek életében az „első napok” sajátos érzékenységi periódusának jelzésére is. Ezek a bevésődési mechanizmusok nemcsak a gyermekben dolgoznak, hanem az anya számára is rögzítik az anyai viselkedést. Nagyon fontos tudni azonban, hogy szemben több állatfajjal, ahol az imprinting szerepe nagyon magas, az embernél sokkal nagyobb rugalmasság van ezek alakításában.

Az újszülöttet, bár mi nagyon tehetetlennek látjuk, a természet még ellátta egy sor olyan tulajdonsággal, amelyek segítik őt a túlélésben, a gyermek születése után szinte azonnal készen áll arra, hogy a környezetével kapcsolatot létesítsen. Az épp megszülető baba például már tud mászni, és keresni anyja mellbimbóját, tehát mozog az étel megkeresése érdekében. Van kapaszkodó, ölelő reflexe, szopóreflexe (a reflex egy adott ingerre automatikusan kiváltott viselkedés, reakció), amelyek az idővel egyébként eltűnnek, beépülnek a mozgástanulás folyamatába. Hangokat tud kiadni, amelyekkel felhívja magára a figyelmet.

Az újszülöttnak még nincs személyisége. **A személyiség magja (amit a pszichológia szelfnek hív) az első néhány hétben alakul ki, és az alap személyiség az első néhány évben.** 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 testrészek. 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. De miért is volt fontos ezt a fejlődési korszakot bemutatni? **Az első három év nagyon fontos időszak az ember életében.** Ezek az évek alapozzák meg egyedi létünket a világban, kapcsolnak be a társas világ vérkeringésébe, alakítják ki alapszemélyiségünket és a világhoz való kapcsolódásunk alapmintáit. Az első három életévben lezajló fejlődések sokrétegűek, összetettek, döntők a személyiség kialakulásában.<sup>9</sup> Ezekben az években a legnagyobb hatása a gyermekek fejlődésére a családnak van. Azt a folyamatot, amelyben a család hozzásegíti a gyermeket a társas, társadalmi normák elsajátításához: családi szocializációnak nevezzük (erről később részletesen írunk).

A személyiség fejlődésének másik fontos szakasza a serdülőkor. Ez a témánk tekintetében is prioritást élvez, hiszen a tanulóink kamaszok. A kamaszkor jelentős változást hoz a gyermek életében, hiszen lassan a család felnőtt tagja válik belőle, a tízes évei végére mind fizikai, mind szellemi értelemben egyenrangú szereplője lesz a közösségnek. A kamaszkor mindig is egy nehéz időszak volt mind a gyermekek, mind a szüleik számára, hiszen ebben az időszakban kell elkezdeni az önállósodást, a szülőkről való leválást, az egész szülő-gyermek kapcsolat új alapokra helyeződik. Az érzelmi függőség és a szülőkkel szembeni gyermeki elfogultság a tinédzser évek alatt fokozatosan csökken, amely elengedhetetlen az egyéniség kialakulásához, hogy képes legyen tetteinek következményeit vállalni. Az érzelmi változások mellett komoly fizikai és pszichés változások is végbemennek ebben az időszakban. A tizenévesek agya különbözik a felnőtt agytól, még folyamatos fejlődésen megy keresztül egészen a nagyjából 22-24 éves korban befejeződő érési fázis lezárulásáig. Az agy térfogatában a pubertás és felnőttkor között végbemenő legjelentősebb változások az önkontrollal, az ítéletalkotással, az érzelmekkel és az összerendezettséggel kapcsolatos területeken történnek. Mindezek magyarázhatják a tinédzserkorra jellemző

---

<sup>9</sup> Margitics Ferenc: A személyiség fejlődése, Debreceni Egyetem Tudományegyetemi Karok, Debrecen, 2011.

átgondolatlan döntéshozatalokat, a felelőtlenebb viselkedést és az érzelmi kitöréseket. Tizenéves korban történik meg az agy fejlődésének második rohamos szakasza – az első fázis az előző részben taglalt csecsemőkorban, az élet első 18 hónapjára tehető – ekkor az agyban átalakulnak a neuronok közötti kapcsolatok: míg a nem használt kapcsolódások elsorvadnak, addig a rendszeresen használt szinapszisok megerősödnek. Ezt a folyamatot nevezzük „metszési folyamatnak”, amely az agyi működés hatékonyságát szolgálja.<sup>10</sup>

Ezek alapján elmondhatjuk, hogy az agy fejlődését serdülőkorban tudatosan alakíthatják azok, akik tanulnak, gyakorolják a saját gondolataik rendszerezését, az elvont fogalmak értelmezését és kontrollálják az indulataikat, mert ezzel megalapozzák az egész hátralévő életük idegi hálózatának rendszerét. Gyakorlati oktatóként ebben van nagy felelősségünk a ránk bízott kamaszokkal való foglalkozás során. Szociális kompetenciák tekintetében serdülőkorban kiemelkedően fontossá válnak a kortárs kapcsolatok, melyeknek egyre nagyobb hatása van a döntésekre. Fokozódik az intimitás iránti igény is.

#### **A kortárs kapcsolatokra legjellemzőbb ismérvek:**

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

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

A beszélgetések során határozzák meg önmagukat és fedezik fel identitásukat. A lojalitás hűséget, megbízhatóságot jelent. Azt várja, hogy a társa, barátja fogadja el nézeteit, együttműködését. A lojalitás azonban nem jelent teljes azonosulást a másik nézeteivel szemben. A serdülő segítséget vár a baráttól a bizonytalan és szorongáskeltő helyzetekben (pl. a szakmaválasztás folyamatában is szerepe lehet egy jó barátnak, mert ő is azt a szakmát választja, mint barátja), illetve ezek megértésében és megküzdésében. Kötődnek egymáshoz, zajlik a kortársi szocializáció folyamata. A felmérések azt igazolták, hogy akik támogatást nyernek egy probléma helyzetben, azok iskolai beilleszkedése is jobb. A társas elfogadottság segít ebben. Ezért van fontos szerepe a gyakorlatvezetőnek a gyakorlati tevékenység során

---

<sup>10</sup> Atkinson, R.C., Hilgard, E.R., Smith, E.E., Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B.L., & Loftus, G.R. (2005): Pszichológia. Budapest, Osiris Kiadó.

kudarcot vagy sikertelenséget átélő tanulók esetében. Ha feljüket szemben támogató módon, megértően közelednek, az segíti a serdülő pályaszocializációs folyamatát.

## **II.2. A szociális tanulás folyamata**

A korábbi fejezetekben taglaltuk, hogy a szocializáció egy tanulási folyamat. Bemutattuk, hogy elsődlegesen a családban valósul meg. Azonban a társadalmi környezet (pl. bölcsőde, óvoda, iskola) alkotja a másodlagos színteret, és a gyakorlati hely, illetve munkahely(ek) a harmadlagos szocializációs színtereket. 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 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 szociális tanulás formái:**

1. Az **utánzás** a fejlődés egyik alapvető fontosságú folyamata. A gyermek észleli a környezetében levő felnőttek viselkedését, megfigyeli cselekedeteit, azokat lemásolja. A szociális tanulás elsődleges formája. Az utánzás célja a modell, az utánzott, szeretett, elfogadott személy követése és nem az ismeretszerzés. Ennek különösen nagy jelentősége van a gyakorlati oktatásban. Az utánzás felnőttkorban sem veszti el létjogosultságát. A minta, a modell követése ekkor már tudatos kiválasztás és konkrét cél elérése érdekében történik, érzelmi alapon. Gyakorlati oktatóként nagyon fontos lehet, hogy ilyen utánozható mintát adjunk, hiszen a szakmai normákat is ezek alapján sajátítja el a tanuló.
2. Az **azonosulás** (identifikáció) viszont a szociális tanulásnak már tudatos formája, a modellkövetés magasabb szintje. Ez a folyamat értelmi elfogadáson és tudatos követésen alapuló elsajátítás. A folyamatban nemcsak a viselkedés cselekvéses mozzanatai kerülnek átvételre, hanem az érzelmi tényezők, az érzelmi kötődés is. Az

azonosulás folyamatában tehát szükség van az empátiára, a beleélő képesség létrejöttére. Tehát az azonosulás az utánzással ellentétben már belső motivációval rendelkezik, és a létrejött hasonlóság akkor is fennáll, ha a modell nincs jelen.

3. A **belsővé válás** (internalizálás) a modellkövetés legmagasabb foka. Az egyén belső értékrendje megegyezik a követett személy, modell értékeivel, azokkal belsőleg is azonosul. A viselkedés ebben az esetben már függetlenedik a modelltől és beépül a személyiségbe. Ennek a folyamatnak jó példája az erkölcsi értékek, normák és szokások kialakulása.
4. A **szereptanulás** az a folyamat, amelyben megtanuljuk, hogy velünk hasonló helyzetben levő személyekhez hasonlóan viselkedjünk, érezzünk, lássuk a világot. Az egyén életében többféle szerepet tölt be. Ezek a szerepek hatással vannak egymásra. A gyermektől a család is elvárja, hogy tanuljon, majd dolgozzon, családot alapítson. A **szerep** a társadalomban elfoglalt hellyel (státusszal) szemben megnyilvánuló társadalmi elvárás, illetve ennek megfelelő tipikus magatartás. Vannak ún. kivívott szerepek, amelyet az egyén az elért eredményeivel nyer el, pl. kiváló szakember lesz a munkahelyén. Léteznek spontán betöltendő szerepek, amelyek adott szituációkhoz kapcsolódnak.

Mivel az egyén egy időben többféle csoportnak a tagja, így azok azonos vagy eltérő szocializációs hatást gyakorolnak a velük kapcsolatba kerülő személyre. Így kialakul egy szocializációs erőter, amelyben többféle szocializációs tendencia érvényesül. Mit is jelent ez? Például egy serdülő egyszerre szeretne lázadni és elszakadni a szüleitől, megfelelni a kedvenc tanárának, és beilleszkedni a kortárscsoportba – és ezek sokszor egymásnak ellentmondó igények, nyomások. Többnyire a legerősebb hatása a kortárscsoportnak van, de nagyon fontos megértenünk, hogy ez csak egy a hatások közül. A kortárscsoporttól 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.

### II.3. A személyiségfejlődés és a nevelés

Az első fejezetben részletesen értelmeztük a nevelés fogalmát, de fontos, hogy a személyiségfejlődés aspektusából is megközelítsük a nevelést. 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 színterei, mint a család, az intézmények, a kortárs csoport és a társadalom – befolyásolják, hogy az adottságból mi, mikor és milyen mértékben és miképpen valósul meg.
3. A személyiség jellege, kialakulása tehát az örökletes és környezeti hatások, illetve ezek interakciójának, egymásra hatásának eredménye és ezek eredője.
4. Az ember adottságait – mivel azok a fogamzás pillanatában eldőlnek – befolyásolni csak külső hatásokkal lehet. Ezen tényezők között a legjelentősebb a nevelés személyiségformáló hatása.
5. A nevelésnek mint tudatos személyiségfejlesztésnek integráló szerepe van e három, az egyén fejlődését befolyásoló tényező viszonyában.

**A nevelés fogalma a személyiségfejlődés tükrében:** 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.

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



## II.4. Generációs ismeretek

A témánk tekintetében fontos, hogy megismerkedjünk a generációs elmélettel. Reméljük, hogy ez is segítséget nyújt az egyes tanulók viselkedésének megértésében (hogyan tanulnak és miért úgy tanulnak; miért így viselkednek és miért „problémáznak”/csodálkoznak ezen a felnőttek stb.).

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 születettekre nagyon hasonló társadalmi/történeti folyamatok hatottak, amelyek hasonló gondolkodást alakítottak ki bennük. Az alábbiakban ennek az elméletnek egy Magyarországra is értelmezhető összefoglalását adjuk.

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

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

Az 1960-as-1970-es évek között születettek az „**X generáció**”. Őket nomádoknak is hívják. Erre a generációra használják a kutatók a „digitális bevándorló”(!) jelzöt, 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 Kádárkorszak 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 téma tekintetében legfontosabb a „**Z generáció**” jellemzőinek a megértése, mivel ez a korosztály érkezik a gyakorlati képzésre, a velük való foglalkozás során nem minden esetben hatékonyak azok a pedagógiai módszerek, melyeket még a mi oktatóink alkalmaztak a képzésünk során. De lássuk a „**Z generációt**”. A 2000-es évek első évtizedében születettek 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 közegek döntően a virtuális „internetközösség”. Ugyanakkor konfliktuskezelésük gyenge, jellemző a társtalanság, a személyes kapcsolatok hiánya. Fő érték a siker, a pénz és a pörgés. Ők a leendő munkavállalók, a multikulturalitás teljes elfogadói.

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

## II.5. Intelligencia területek – érzelmi intelligencia

Az eddigiekben részletesen beszéltünk arról, hogy mi határozza meg az egyén személyiségfejlődését, milyen tényezők játszanak szerepet a kialakulásában. A mostani részben fontos, hogy azzal is megismerkedjünk, milyen módon működik a személyiség. Elsőként áttekintjük, hogy milyen 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 monopolhelyzete az elmúlt évtizedben megdőlt. Bár mindig is köztudott volt, hogy a nem kiemelkedően okos embernek is „meg lehet a magához való esze”, az oktatástudomány berkeiben évszázadokig csak a kognitív készségek elismerése dominált. Howard Gardner szakított ezzel a nézőponttal. Eredetileg hét olyan területet határozott meg, amelyen az emberek – esetünkben diákok – „okosak” lehetnek. Az évek alatt Gardner kutatásai mentén e területek száma hússzára bővült. A pedagógiai szakirodalomban Gardner alapján nyolcféle intelligenciát különböztetünk meg:<sup>11</sup>

- **Verbális/nyelvi:** könnyen értik meg a szóbeli és írott nyelvet, és így könnyen tudják megértetni magukat. Szeretnek olvasni, és a nyelv segítségével tanulnak legkönnyebben (olvas, beszélget, ír).
- **Logikai/matematikai:** szeretik a számokat, nemcsak a matematika, hanem a társadalom-, vagy természettudományok területén is (pl. statisztikák), szeretik meglátni és átlátni a rendszereket.
- **Vizuális/térbeli:** részletes belső képeket alkotnak, így tárolják (és hívják elő) az információt. Vizuális eszközökkel fejezik ki legkönnyebben magukat.
- **Testi/kinesztéziás:** mozgással fejezik ki magukat (színművészet, sport, tánc). Jó finommotorikus képességekkel, és/vagy nagyizomerővel rendelkeznek. Abból tanulnak leginkább, ami a mozgáshoz kötődik (pl. egy tárgy elkészítése).
- **Zenei:** fogékonyak a hangmagasságra, ritmusra, hangszínre és a zenei formákra, jól tanulnak, ha ezekhez köthetik az információkat.
- **Interperszonális:** fontosak számukra a társas kapcsolatok, az emberek. Együttérzők, intuitívak. Születetten vezetői képességekkel bírnak.

---

<sup>11</sup> Heacox, Diane: *Differenciálás a tanulásban és a tanításban – Kézikönyv a 3–12. évfolyam számára*. Szabad Iskoláért Alapítvány, Budapest, 2006, 45.

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

Természetesen a fenti területek készségi szintjét ugyanúgy skálaként kell elképzelni, mint az IQ-t (ami itt főleg a logikai/matematikai intelligenciának felel meg). Mindenki rendelkezik valamilyen fokú képességi szinttel 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.

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 diákcsoporthat figyeljük meg, és próbáljuk megállapítani, hogy kire milyen intelligenciaterület jellemző.
- Érdemes a frontális előadást váltogatni többféle gyakorlati feladattal, vagy szemléltetéssel. 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. Ezeket a

módszereket mindig a gyermekek profiljához (életkor, leginkább jellemző intelligencia terület) kell igazítanunk.

### **Az érzelmi intelligencia és az érzelmek biológája**

A Gardner-féle már említett többszörös intelligencia csoportosításból az inter- és intraperszonális intelligenciaterületek fedik le azt a fogalmat, amit **érzelmi intelligenciának** hívunk.<sup>12</sup> A sikert nem csak az úgynevezett hagyományos IQ határozza meg, hanem az érzelmi intelligencia is. 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)<sup>13</sup> 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 válasszuk.)

### **Az érzelmi intelligencia fejlesztése ezért a következő önismereti területeket foglalja magába:<sup>14</sup>**

- 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

---

<sup>12</sup> Goleman, Daniel: *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó Kft., Budapest, 2008.

<sup>13</sup> Neale – Spencer-Arnell – Wilson: *i. m.*

<sup>14</sup> A W. T. Grant munkacsoport alapján, idézi Goleman: *i. m.*

Eszerint fontos, hogy képesek legyünk tudatosítani, mit érzünk, kifejezni, és utána kezelni is a helyzeteket. Az érzelmeink tudatosításának és kezelésének képességével nem születünk, azt úgy tanuljuk meg életünk folyamán. Ennek első lépése, amikor az édesanya, vagy édesapa odahajol a kisbaba felé, és visszajelzést ad arról, hogy mit is érez: „szomorúak vagyunk”, „sírunk” – ahogy biztos észrevettük már, sokszor többes szám első személyben. 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 eszközzől 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. 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 érzelemszabályozást, 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 iránytúje is, hiszen az ember elsődlegesen társas helyzetekben létezik, cselekszik. A társas intelligencia a fentiekből következően az érzelmi intelligencia **másik emberre irányuló** része. A következőkben ennek a területnek több elméleti megközelítésével foglalkozunk.

Goleman két fő területet határoz meg a társas intelligencián belül: a társas tudatosság és a társas készség részeit. Ezeket a területeket a következők szerint osztotta tovább készségekre:

### **Társas tudatosság:**

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

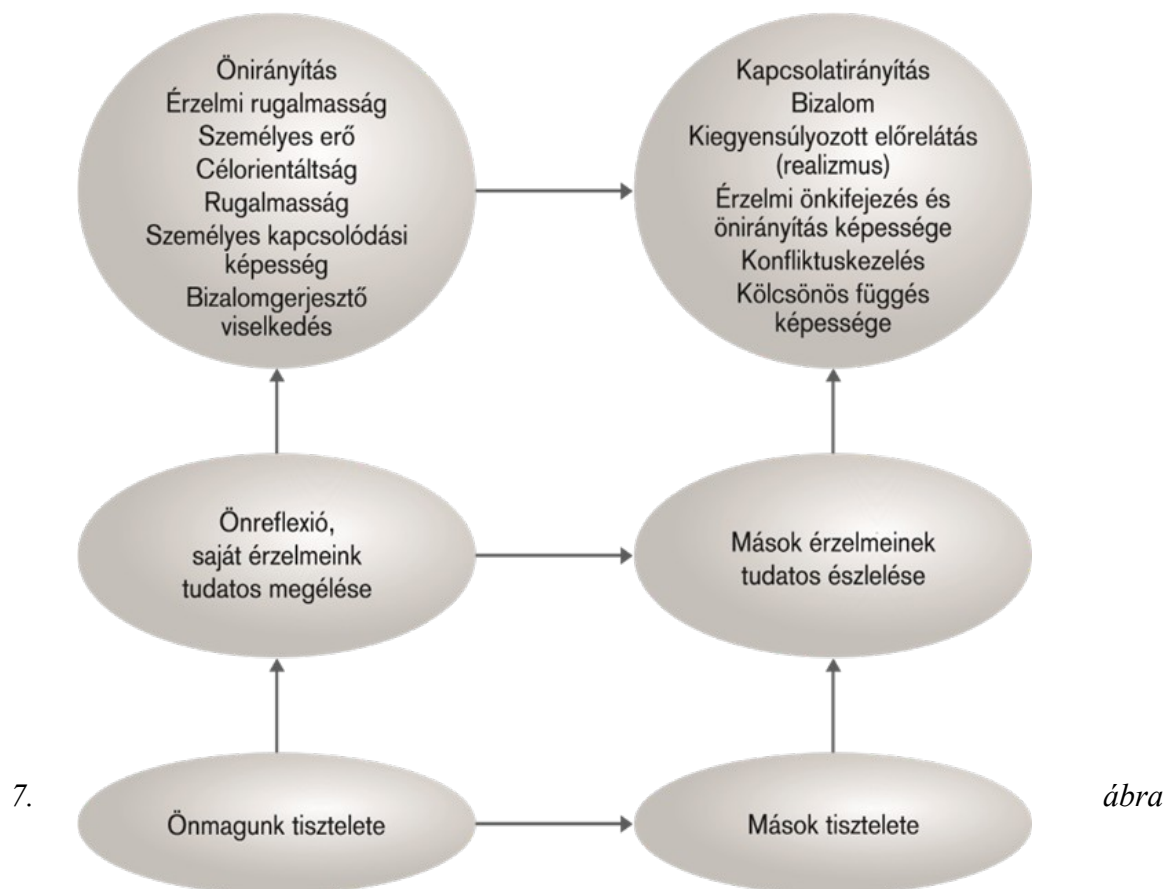
### **Társas készség:**

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

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

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

Az érzelmi intelligencia területei Neale és munkatársai modellje alapján



A 7. ábrán látható, hogy ezek a kulcsterületek 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.

Az érzelmi intelligencia fejlesztése és fejlődése tekintetében a serdülőkor kiemelt fontossággal bír – épp azért, mert sokszor úgy tűnik, mintha ebben az időszakban ezen a területen jelentős visszaesés következne be. Fontos tudni, hogy a serdülőkor időszakában az emberek empátiás képessége valóban átmenetileg csökken. Ennek okát Buda Béla úgy foglalja össze, hogy mivel ebben a korban a külső feltételekhez kötöttség a társadalmi (illetve



kortárs) elvárásoknak való megfelelési nyomás sokkal nagyobb, a kapcsolatok inkább a kulturális sablonokhoz igazodnak, és a valódi érzelmi állapotok iránti érzékenység csökken. További oka az idegrendszer átalakulása tinédzser korban. A kognitív kutatások alapján két különböző neurológiai–pszichológiai rendszer működik együtt az agyban, amelyek összhangban átalakítják a gyermekagyat felnőtt aggyá. Az első ilyen rendszer az érzelmek és a motiváció körül mozog – főként azon agyterületeket foglalja magába, amelyek a jutalmazásra reagálnak. Ez az a rendszer, amely a kedves tízéveseinket érzelmileg turbulens serdülőkké alakítja, akik mindenféle dolgokra vágnak, és vágyaikért mindenfélét megtesznek.

Ez a neurális (idegi) rendszer is együtt érik a fiatallal, és végül ismét (nagyjából) érzelmileg stabil felnőtté alakítja a fiatal személyiségét.

## **II.6. Az érzelmileg intelligens oktató**

Többször taglaltuk a jegyzetben, hogy a serdülőkor milyen nehéz életciklus, szó volt a pszichológiai, érzelmi változásokról, a serdülő identitás kereséséről. Ebben az érzékeny életszakaszban fontos, hogy a tanuló tudja, számíthat-e az oktatójára, aki elfogadja és támogatja őt. Az ilyen felnőtt ideál Carl R. Rogers pszichológus szerint „tanulócentrikus”: őszinte, elfogadja a tanítványait, figyel rájuk, megérti őket, és ezt képes is kifejezni. Amennyiben a viszony nem ilyen, hanem hierarchikus, távolságtartó, őszintétlen („játszmás”), akkor kommunikációs korlátok („közléssorompók”) alakulnak ki (ezekről a kommunikációs fejezetben még szó esik). Ez viszont torzíja 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 elfogadása. A hiteles oktató „...legyen az, aki, és vállalja tudatosan saját attitűdjeit”. Az attitűd a mások észlelésével kapcsolatos hozzáállás. Ez egy tartós viszonyulás, úgy is mondják, hogy beállítódás. 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”.

A tanár emellett fogadja el a diákot olyannak, amilyen. Fontos kiemelni, hogy ez nem a viselkedés elfogadását jelenti, hanem a diák, mint ember elfogadását, a múltjával, tapasztalataival és azokból következő felkészültségeivel (illetve felkészültségi hiányaival)

együtt, sőt a diák adott jelenlegi állapotának elfogadását is. A diák elfogadása a tanár hatékony problémamegoldásának az alapja. A diák jelenlegi állapotának nem tudomásul vételével (akár arról van szó, hogy a diák állandóan késik, akár arról, hogy nem tud számolni) ugyanis hibás célokat tűz ki az oktató. Egy komplex szakmai feladat elsajátítása nem reális cél valakinek, aki alig tud számolni, vagy aki otthon folyamatos agresszióval néz szembe. Ezt kitűzni magában hordozza a kudarcot mind a diák, mind az oktató számára.

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

## **II.7. Viszonyunk önmagunkkal**

Az érzelmi intelligencia alapja önmagunk tisztelete, amit Neale és munkatársai az érzelmi intelligencia első fokára helyeztek. Ez nem véletlen, hiszen 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. Sajnos, ha alacsonyabb az önértékelésünk, akkor képesek vagyunk leírni magunkat. Akik negatívan vélekednek magukról, 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 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). 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.

Ezt a kifejezést gyakran használjuk, hogy oké valaki vagy éppen nem oké. Eric Berne<sup>15</sup> elméletet is alkotott erről az Oké-kerete jó eszköz ahhoz, hogy lássuk, hogy önmagunk és mások elfogadása milyen különböző életpozíciókat, élethez való hozzáállásokat tud kialakítani.

A 8. ábra jól szemlélteti az elméletet. 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.



8. ábra

**Az ábra alapján vegyük sorra a négy kategóriát.**

**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.

**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

<sup>15</sup> Berne, Eric: *Emberi játszmák*. Háttér Kiadó Kft., Budapest, 2013.

nehéz kimozdulni. Az érzelmileg megakadt ember keresi mindenki b a hibát, de magában is megtalálja.

**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.

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

A gyakorlati oktató tevékenység során nagyon fontos, hogy kellő önismerettel rendelkezzen. 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. Életünk végéig találkozunk olyan reakcióval, tulajdonsággal saját magunk részéről, melyet nem ismertünk, reagálunk úgy egy helyzetre, amellyel magunknak is meglepetést okozunk. Az önismeret szemléltetésére Joseph Luft és Harry Ingham híres „Johari-ablaka” (ami a nevét a két pszichológus keresztnévéből és a mátrixablakhoz való hasonlóságából kapta) hívtuk segítségül, mely a 9. ábrán látható négy szegmensből áll.<sup>16</sup>

*Az önismereti ablak/Johari-ablak (Joseph Luft és Harry Ingham)*

---

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

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

9. ábra

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

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

**Zárt terület:** vannak olyan területeim, amelyekre nem engedek be másokat, de tudok 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.

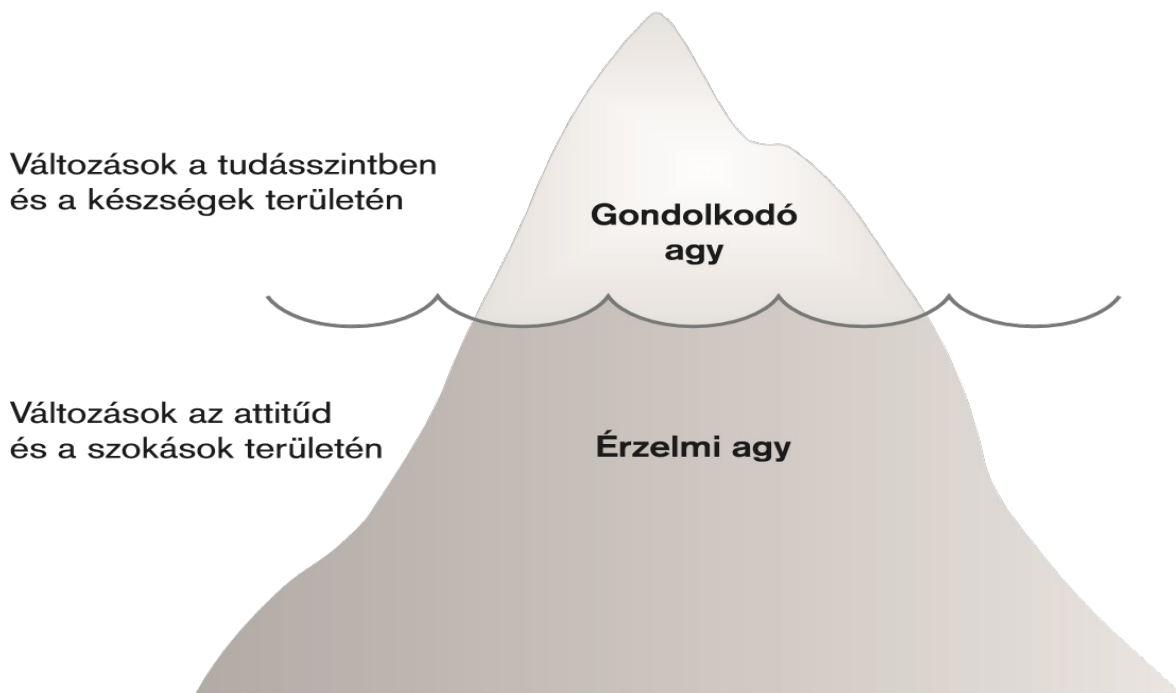
**Sötét terület:** végül van az a terület, amelyet mások sem látnak, de mi sem tudunk róla. Freud „tudatalattinak” hívja (más pszichológusok másképpen). Ezek azok a dolgok, amelyek véletlenül törhetnek elő (pl. érzelmi merényletek mentén).

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 fejleszthető képességek világa is. De a jéghegy nagy része alul van: a vak és sötét terület a tenger mélyén vannak. Itt gyökereznek a szokásaink, és az általános

hozzállásunk 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.

*Az érzelmi hegy – az érzelmi élet fejlesztésének problémái Neale és társai szerint*



10. ábra

**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.

## II.8. Az önismeret a szakmai oktatás folyamatában

Az előzőekben bemutatottuk, hogy az önmagunk tisztelete és az önmagunkra való reflexió az alapja a fejlett érzelmi intelligenciának, ami oktatóként is fontos tulajdonság. A következőkben röviden tekintsük át a legfontosabb olyan érzelmi intelligencia-vonásokat, amelyek fontosak a tanulók irányításában, a nevelő – oktató munkában, akár magunkra irányulva, akár tanulóink tekintetében.

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

A **nyitottság és rugalmasság** a tanulóval való kapcsolattartás további lényeges elemei. Fogadjuk el – ha szükséges, kellő kritikával –, a tanulók javaslatait, ötleteit. Ezáltal a tanuló a végrehajtó szerepe mellett könnyebben elsajátítja a feladatok végrehajtásában, teljesítésében szükséges ismereteket, és saját tapasztalatra tesz szert. Ha a tanuló javaslata, ötlete nem „szakszerű”, akkor kapjon magyarázatot annak elvetése miatt a hatás és eredmény megértésével. Törekedni kell a felesleges **frusztráció elkerülésére**. Cél, hogy megszegyenítés nélkül, én-erősítésre törekedve, saját személyiségünkkel pozitív példát nyújtva végezzük munkánkat. Az **énerősítés** azt jelenti, hogy olyan helyzeteket teremtünk, ahol a tanuló tapasztalatokat szerezhet és képes kitalálni, végrehajtani, megszervezni különböző dolgokat. Alkalmazza az oktató az elismerés, a pozitív megerősítés módszerét.

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

## II.9. Viszonyunk másokkal

A másokkal való viszonyunk definiálása érdekében az első fogalom, amivel meg kell ismerkednünk az az **empátia**. Az empátia – a beleérzés képessége – teszi lehetővé, hogy mély, kölcsönösen szeretettel teli kapcsolatokat legyünk képesek kialakítani. Buda Béla

pszichológus az empátiáról szóló könyvében idézi Adlert, aki szerint az empátia a másik ember szemével látás, a másik ember fülével hallás és a másik ember szívével érzés képessége (Buda, 1978)<sup>17</sup>.

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).

Az empátia mellett a társas együttműködés során fontos, hogy különböző készségekkel rendelkezünk. A tanulókkal való munkában elengedhetetlen az **együttműködés** képessége. Nem csak az oktató-diák kapcsolatra értjük ezt, hanem arra is, hogy a tanulókat meg kell tanítani az együttműködésre, hiszen a szakmai gyakorlat során bizonyos feladatokat közösen kell megoldaniuk. Az együttműködés képessége fejleszthető 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 érzelem és megnyilvánulás, amely a folyamatot kíséri.

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

---

<sup>17</sup> Buda Béla: *Empátia – A beleélés lélektana*. Urbis Könyvkiadó, Budapest, 2006. Digitálisan megtalálható: Digitális Tankönyvtár, L'Harmattan Kiadó, [http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/011\\_0001\\_541\\_buda\\_bela\\_empatia/ch08s06.html](http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/011_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. A következő fejezetben ezt ismertetjük.

### **Ellenőrző kérdések:**

1. Mondjon négy megállapítást, amely a Z generációt jellemzi!
2. Mi az érzelmi intelligencia fogalma?
3. Melyek az érzelmi intelligencia önismereti területei?
4. Az érzelmi intelligencia fejlesztési területén két kulcsterületet fogalmaztak meg Neale és társai, melyek ezek?
5. Mutassa be a Johari ablak részeit!
6. Mi az empátia fogalma?
7. Melyek a társas tudatosság jellemzői?
8. Mondjon négy megállapítást, amely a Y generációt jellemzi!
9. Mutassa be a sztereotípiák és előítéletek egymáshoz kötődő kapcsolatát!
10. Fejtse ki az tolerancia fogalmát!
11. Fejtse ki az imprinting (bevésődés) fogalmát!
12. Írjon négy megállapítást, amely a X generációt jellemezi!
13. Melyek a társas készség jellemzőit (Goleman)?
14. Fejtse ki a személyészlelés (személypercepció) jelentését!
15. Fejtse ki az öröklődés fogalmát!
16. Mondjon négy megállapítást, amely a „Babyboom generációt” jellemezi!

17. Fejtse ki a személyiség fogalmát!

### III. KOMMUNIKÁCIÓS ALAPISMERETEK

Az előzőekben többször szó volt arról, mennyire fontos, hogy mester szakemberként, gyakorlati oktatóként megfelelően kommunikáljunk. Az érzelmileg intelligens személy mindennapi sikereinek kulcsa is a hatékony kommunikáció. Az utolsó részben igyekszünk több hatékony kommunikációs módszert és azok gyakorlatban való alkalmazását is megismertetni.

#### II.1. Az érzelmileg intelligens kommunikáció

Az „érzelmileg intelligens” viselkedés kialakítása során észrevehetjük, hogy a kapcsolatok sikerének egyik alapja a jó kommunikáció, mely alatt nem a versenyben „sikeress” 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. Mielőtt azonban rátérünk a kommunikációs technikákra tekintsük át a kommunikáció szereplőit a gyakorlati oktatói munkában.

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, ugyanis a fentebb taglalt pozíciók és érdekek nem ugyanazok a kommunikáció szereplői esetében. A következő táblázat segítségével nézzük meg, hogy többek között milyen érdekek és milyen pozíciók jelenhetnek meg az egyes szereplőknél.

<b>Szereplő</b>	<b>Érdek</b>	<b>Pozíció</b>
<b>Diák</b>	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
<b>Szülő</b>	Ne legyen konfliktusban a gyerekével	Mindent ráhagy
	Érdektelen a gyerek továbbtanulásával kapcsolatban	A diákra bízva az összes ügyintézés
	Nincs ideje	Nem vesz részt a megbeszéléseken
<b>Iskola</b>	Aggódik a gyerekéért	Gyakran hívja fel a tanárt és a gyakorlati oktatót
	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
<b>Gyakorlati oktató</b>	Jól lehessen haladni a fiatalokkal	Legyenek motiváltak, aktívak
	Mindenre jusson idő	Legyen több idő, senki ne késsen

A táblázatból kitűnik, hogy néha automatikusan adódik az érdekből a pozíció, máskor kevésbé. Emellett látszik az is, hogy bár a célja minden szereplőnek ugyanaz, mennyire különböznek az érdekek és a pozíciók a gyakorlati munkavégzés során. Mindezen különbségek közelítése a közös cél elérése érdekében megkívánja a szakember részéről a hatékony kommunikációt és konfliktuskezelést. 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 következőkben bemutatunk néhány olyan kommunikációs technikát, mely segít, nemcsak gyakorlati oktatóként, hanem az élet bármely területén jól és hatékonyan kommunikálni.

### III.2. Együttműködő, erőszakmentes kommunikáció (Marshall Rosenberg)

Marshall Rosenberg együttműködő, erőszakmentes kommunikációjának lényege, hogy nyertes viszonyok alakuljanak ki a kommunikáció során, hogy úgy álljunk ki magunkért, hogy közben empátiával fordulunk a másik fél felé. Bátorságra van szükség ahhoz, hogy kilépjünk a megszokott kommunikációs formákból és úgy formáljuk át a szavainkat, hogy közben önmagunkat is képviseljük és a kapcsolatainkat is építsük.<sup>18</sup>

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

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

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

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

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

1. Megfigyelés: az adott téma, helyzet megfigyelése, ilyenkor félre teszem az előítéleteim, eddigi negatív megtapasztalásaim csak a tényekre figyelek. Nem fordulhat elő, hogy saját értelmezésem vezet a kommunikáció során, például: „*úgysem érdekel Téged, amit mondok*”

---

<sup>18</sup> Jónai Éva Hava, Redő Júlia Utikalauz - Bevezető az együttműködő, erőszakmentes kommunikációba, Együttműködő kommunikáció Budapest, 2011.

vagy minősítem a másik felet „*ügysem értesz hozzá*”. A megfigyelés során a tényekre koncentrálnak.

2. Érzések: Az EMK alapja, hogy az érzéseinket fejezzük ki, mi van bennünk az adott szituációban, illetve törekedjünk a másik ember érzéseinek a megértésére is. Ehhez szükséges a már említett érzelmi intelligencia alap, hogy képesek legyünk az érzéseinket kifejezni. Az érzésekre az az igaz, hogy nincs rajtuk mit vitatni, nem mondhatjuk, hogy „nem igaz, nem vagy szomorú”, hiszen nem látunk bele a másik emberbe. Részben igyekszünk saját érzéseinket megfogalmazni, másrészt a másik „sakálkodását” átfordítani és meghallani a valódi érzéseit.

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

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

### **III.3. Thomas Gordon kommunikációs módszere**

Rosenberg EMK technikája után Thomas Gordon segítő kommunikációs módszere a másik metódus, melyet szeretnénk bemutatni. Ez a módszer akkor különösen hasznos, ha mi vagyunk olyan helyzetekben, amikor a másikat át kell segíteni valamilyen problémán.

Gordon módszerének alap megközelítése: figyeljünk a saját és mások érzéseire, és próbáljunk meg nyitott kommunikációt fenntartani. Ehhez ő két nagyobb stratégiát ajánl fel: a kommunikációs gátak elkerülését és az értő figyelem alkalmazását (amelyet angolból tükörfordítással gyakran *aktív hallgatásnak* is fordítanak). Amennyiben így kommunikálunk,

segítjük a másik felet abban, hogy megfogalmazza a problémáját, az érzéseit, és remélhetőleg képes legyen előrébb is lépni ebben a helyzetben. **Mik a kommunikációs gátak?**

A következő lista tartalmazza a 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 („próbáltad már ezt...”), amire a másik fél csak kifogásokat sorol („ez úgysem működne, mert...”).
- **Saját történetek:** az egyik leggyakoribb hiba, amibe beleesünk ilyen beszélgetések során, hogy átvesszük a beszélgetés fonalát. „Erről az jut eszembe, amikor...”, „Velem is pont ez történt...” – ilyenkor mi kezdünk beszélni, és a másik azt érezheti (többnyire érzi is), hogy nem figyelünk rá.
- **Tanítás, logikus érvelés:** az sem segít a másiknak, ha logikusan érvelni kezdünk egy olyan helyzetben, amelyben ő érzelmileg meg van akadva. Például ha valaki sír, mert

elhagyták, hiába mondjuk, hogy „nem is figyelt rád, jobban jártál, hogy elment”. Ez akadályozza a helyzet feloldását, nem pedig segíti.

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

Az értő figyelem <sup>19</sup> alapja a hiteles testbeszéd, tehát a testünkkel is jelezni kell a figyelmet.

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

---

<sup>19</sup> Az értő figyelemről és a kommunikációs gátakról többet tanulhatunk még: F. Várkonyi Zsuzsa: *Tanulom magam*. Háttér Kiadó Kft., Budapest, 2016.



### **Az értő figyelem (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 nyitásakor alkalmazni: „Nagyon szomorúnak látlak. Mi történt?”, de a beszélgetés folyamán is bármikor alkalmazhatjuk: „Azt mondod, 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 velem?” kérdést, mondhatjuk, hogy „Nem akartál velem 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 mondod, 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 eszköz), 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 helyzeten, ekkor ezeket kell megadni. Például: „Zavarodottnak látlak. Valami baj van?” (Tükrözés és nyílt kérdés). „Nem tudom, hol vannak a többiek”. „A következő gyakorlaton átmegyünk a szomszéd üzembe” (informálás).

### III.4. Konfliktuskezelési stratégiák

Az érzelmi intelligencia egy magas foka a konfliktusok kezelésének képessége. Mind Rosenberg EMK módszerét, mind Gordon kommunikációs technikáját jól tudjuk alkalmazni e területen. Ám ahhoz, hogy átlássuk, miért is van szükség a konfliktusok tudatos kezelésére, először is fontos, hogy definiáljuk, mit is értünk konfliktus alatt.

A **konfliktus** két vagy több személy, vagy csoport között kialakult heves érzelmeket és ütközést kiváltó tisztázatlan helyzet, amely egy vagy több kérdés, probléma, érdek mentén alakul ki. A konfliktusok kezelése egy nagyon fontos területe az életünknek, amelyet nap mint nap üzünk, hisz mindennap kerülhetünk olyan helyzetbe, amikor félreértések alakulnak ki, érdekek ütköznek, problémák merülnek fel, és ezek érzelmeket és konfliktust váltanak ki. A konfliktus nem feltétlenül agresszióban vagy agresszív, hangos megnyilvánulásokban jelennek meg. Sőt sokszor egyáltalán nem derül ki, kimondatlan marad, és esetleg a konfliktus egyik résztvevője nem is észleli. Ilyen esetek lehetnek például, amikor az iskolában a tanár lenézően viselkedik a diákkal, akit ez sért. Ám nem mondja ki, félve a várható következményektől, a tanárban pedig esetleg fel sem merül, hogy a másikat megsértette. Az élet egyéb területeiről is hozhatunk számtalan példát, amikor a konfliktus csírája kialakul, de ezt az egyik fél nem észleli, vagy csak azt veszi észre, hogy valami nincs rendben. Ilyenkor a feszültség fokozódik, a méreg gyűlik, esetleg egy újabb sérelem is kiegészíti, és végül a konfliktus kirobban, esetleg olyan indulattal, hogy a megoldás lehetetlenné válik. Pedig ha időben beavatkozunk ebbe a folyamatba, sokkal egyszerűbb módon megoldható a helyzet. Különösen, ha esetleg csupán egy félreértésen, egy félretájékoztatáson alapul. A kirobbanó érzelmek a másik félben is kirobbanó érzelmeket váltanak ki, és ekkor már a racionális alapon történő tisztázásnak esélye sincs.

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

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

### III.5. A konfliktusok típusai

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. Érdekellentét: Van olyan eset is, amikor valóban ütköznek az érdekeink. Nem biztos, hogy teljesen ellentétesek, de legalább részben nem összeegyeztethetőek: „Nekem cipőre van szükségem, neki ruhára, de nincs mind a kettőre pénzünk.”, „Az osztályfőnök szeretné erdei iskolába vinni az osztályt, de mi le vagyunk maradva a tananyaggal, és mindkettőnknek az osztályidő az érdeke.” Ezek a konfliktusok az érdekkonfliktusok.

3. Struktúra: Olyan a szituáció, hogy az magában hordozza a konfliktust. Sokszor egy helyzet már eleve csírájában hordozza a konfliktust, a rendszer alapvető vonása, hogy konfliktust gerjeszt a résztvevői között. Ilyen a főnök–beosztott viszony, a tanár–diák viszony, a földesúr–jobbágy viszony, illetve más, nem egyenrangú kapcsolatok eleve magukban hordozzák a konfliktust. Ezt csak nagyon figyelmes kommunikációval lehet elkerülni, vagy akkor se, hiszen ez a konfliktustípus magával vonz más konfliktusokat is: 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, mást tartunk fontosnak, mást szeretünk, és ez problémát teremt. Én azt szeretném, ha a diákok otthon is gyakorolnának, ők viszont inkább a Facebookon töltik az idejüket. Szerintem inkább osztálykirándulásra kellene jönnie a hétvégén, ő viszont inkább a barátnőjével tölti. Esetleg más párt szavazóbázisához tartozik. Gyárat építsünk, hogy legyen munkahely, vagy a természeti környezetet védjük. Ez esetben nem találhatunk mindkét fél számára kielégítő megoldást, a legtöbb, amit tehetünk, hogy tiszteletben tartjuk a másik értékrendszerét. Ezek a konfliktusok az értékkonfliktusok.

5. Viszonyok: Vannak olyan konfliktusaink is, amik hosszútávúak, újra és újra felmerülnek, mindig találunk okot arra, hogy kiobbantsuk 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.

### **III.6. A konfliktusokra adott testi reakciók**

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

**Lefagyás:** Találkozhattunk olyan állatokkal, amelyek ragadozójuk jelenlétében úgy tesznek, mintha elpusztultak volna: akár bogarakkal, pókokkal, de a nagyobb testű állatok között így tesz esetenként például a kecske is, sőt meglepő módon a gyöngybagoly is. Az embereknél is találkozhatunk ilyen reakcióval a legkülönbözőbb helyzetekben. Például: amikor a tanulót a szakoktatója megpróbálja kikérdezni anyagismeretből. Nagyon megijed, és hirtelen mozdulni sem bír, és persze gondolkodni sem.

**Menekülés:** A menekülés többféleképpen megjelenhet reakcióként egy konfliktushelyzetben. Ilyen például, mikor kilépünk egy konfliktushelyzetből, azaz otthagyjuk fizikailag is a helyzetet, de ide sorolható a halogatás is. Például: amikor a tanuló már régóta halogatja feladatait, de inkább betegszabadságot vesz ki, minthogy megcsinálja.

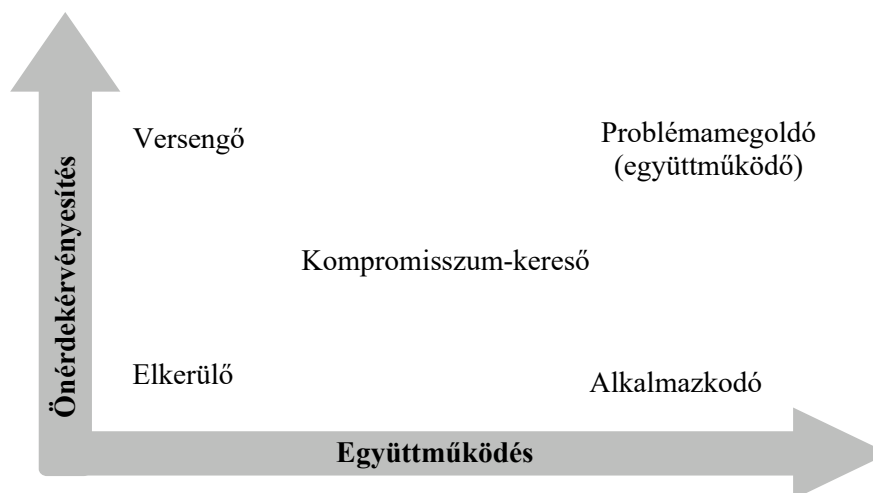
**Harc:** Ez az a reakció, amikor mégis nem is a legmegfelelőbb módon de „beleállunk” a konfliktus helyzetbe. Erre az esetre egy jó példa: Ernő autójának neki mennek parkoláskor. Dühös lesz, és hangosan rákiabál a másik autó sofőrjére.

**Megadás:** Vagy kényszerből vagy belátásból sokszor bekövetkezik a megadás. A konfliktushelyzetekben az embereknél is az egyik legelemibb reakció a megadás, főleg amikor fontos a másik féllel való kapcsolat a személy számára.

Például: Gergőt kiválasztják arra, hogy szakmai versenyre menjen. Nem szeret versenyezni, a verseny ráadásul ütközik a délutáni edzésével, de nyel egyet, és bevállalja.

### III.7. A konfliktusok kezelése a Thomas – Kilman-modell alapján

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. A 11. ábra jól szemlélteti a két faktort.



11. ábra

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.

A könnyebb megjegyzés érdekében a 12. ábrán látható, hogy állatokhoz is hasonlíthatjuk a konfliktuskezelési módokat.



12. ábra

**Versengő (cápa):** Magas önérdek-képviselet, kevés együttműködés jellemzi. 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 eléréseért). Jobb esetben a másik tiszteletben tartásával közöljük az igényeinket, sem manipulatív eszközöket, sem agressziót nem használva. Rövid távon nyereséges ez a megoldás, de hosszú távon azt eredményezheti, hogy a viszonyunk a körülöttünk levő emberekkel nagyon megromlik.

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

Esetpélda:

*Istvánnak és Juditnak, két bolti eladó tanulónak azt a feladatot adják, hogy közösen rendezzék be a kirakatot. Istvánnak van egy elképzelése, amihez ragaszkodik, és ráerőszakolja a másikra. Juditnak ez nem tetszik, de nem szól, viszont a későbbiekben kerüli tanuló társát. István ebben a helyzetben versengő módon lép fel.*

**Alkalmazkodó (Maci):** Az önérvényesítő/versengő ellentéte az alkalmazkodó. Ez az a hozzáállás, amikor lemondunk az érdekeink érvényesüléséről a viszony – vagy legalábbis a látszat – fenntartása céljából. Például ha ránk szólnak a boltban, hogy vásároljuk meg a megnevezett árut, megvásároljuk. Ez a viselkedés talán negatívnak tűnik, de sok pozitív elemet

is tartalmaz. Így viselkedik az anya, ha enged a gyermekének, és csak mosolyog rajta, és így viselkedünk, amikor például pihenési vágyunkat feláldozva házimunkát végzünk. Az alkalmazkodás nagyon fontos képesség, és jól jöhet mind a családi béke fenntartásakor, mind a munkahelyen. Hosszú távon azonban vigyázni kell, mert nem lehet folyamatosan csak lemondani a saját érdekeinkről.

Esetpélda:

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

**Kompromisszumkereső (Róka):** 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 hétvégeként vidékre hazautazik. Ám most egy nagyon jó programra szeretne menni a barátaival. Az oktató elengedi a délutánról, cserébe szombaton is be kell mennie.*

**Elkerülő (Teknősbéka):** 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.

Esetpélda:

*Hunor pincér tanuló. Kicsit ügyetlen, ezért sokat piszkálják a társai a gyakorlólhelyen, ezért sokszor inkább be sem megy, kifogásokat talál. Így persze az ügyessége sem fejlődik.*

**Problémamegoldó (Bagoly):** 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.

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

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

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

Hatékony konfliktuskezelési stratégiáink, együttműködő kommunikációs technikáink és válogatott pedagógiai módszereink tesznek minket hiteles, önazonos gyakorlati oktatóvá. A szerzők nevében kívánjuk mindenkinek a tanítás örömét, amiben az ismeretek átadása nem csak feladat, hanem élmény!

### **Ellenőrző kérdések:**

1. Mutassa be a konfliktuskezelési módokat (Thomas - Kilmann)!
2. Jellemezze a hatékony kommunikáció módszertanát (Thomas Gordon)!
3. Melyek az értő figyelem eszközei?
4. Milyen kommunikációt akadályozó stratégiák (kommunikációs gátak) ismer?
5. Jellemezze a „Versengő” konfliktuskezelési módot!
6. Jellemezze az „Elkerülő” konfliktuskezelési módot!
7. Jellemezze a „Problémamegoldó” konfliktuskezelési módot!
8. Jellemezze a „Kompromisszum-kereső” konfliktuskezelési módot!
9. Jellemezze a „Alkalmazkodó” konfliktuskezelési módot!

## FELHASZNÁLT IRODALOM

- Atkinson, R.C., Hilgard, E.R., Smith, E.E., Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B.L., & Loftus, G.R. (2005): *Pszichológia*. Budapest, Osiris Kiadó
  
- Jónai Éva Hava, Redő Júlia (2011): *Utikalauz - Bevezető az együttműködő, erőszakmentes kommunikációba*. Budapest
  
- Kozma Béla, Suhajda Éva Virág (2019): *Kamarai Gyakorlati Oktató Képzés jegyzet*
  
- Margitics Ferenc (2011): *A személyiség fejlődése*. Debrecen, Debreceni Egyetem Tudományegyetemi Karok
  
- [http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/hunline\\_pedpszi/16\\_pedagogus\\_mesterseg/226\\_az\\_oktats\\_fogalma\\_clja\\_a\\_didaktika\\_alapelvei.html](http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/hunline_pedpszi/16_pedagogus_mesterseg/226_az_oktats_fogalma_clja_a_didaktika_alapelvei.html) (utolsó ellenőrzés dátuma: 2021.06.25.)