

**KAMARAI
GYAKORLATI OKTATÓI
KÉPZÉS**

2019

Szerzők:
© Kozma Béla
© Suhajda Éva Virág PhD

Lektorálta:
Dr. Domschitz Mátyás

Nyelvi lektor:
Téglásy Katalin

Kiadó:
Magyar Kereskedelmi és Iparkamara
Budapest

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

TARTALOM

BEVEZETÉS	5
I. ÖRÖKLŐDÉS – FEJLŐDÉS – FEJLESZTÉS: A PEDAGÓGIA HÁTTERE ÉS LÉNYEGE	7
1. Szakmai oktatás és nevelés	7
2. A személyiség fejlődését befolyásoló tényezők	11
3. „Ezek a mai fiatalok”	18
II. KAPCSOLÓDÁS ÖNMAGUNKKAL ÉS MÁSOKKAL SZOCIÁLPSZICHOLOGIAI ALAPISMERETEK	21
1. Az érzelmi intelligencia és az intelligenciaterületek	21
2. Viszonyunk önmagunkkal	27
3. Viszonyunk másokkal	32
4. A serdülők és az érzelmi intelligencia	34
5. Az érzelmileg intelligens oktató	36
III. A PEDAGÓGIA ALKALMAZÁSA A GYAKORLATI KÉPZÉS FOLYAMATÁBAN	37
1. Az oktatás és a gyakorlati képzés elvei és folyamata	37
2. A szakmaszocializáció és a szervezeti kultúra a szakképzés folyamatában	41
3. A kompetenciák	44
4. Sajátos nevelési igényű tanulók a szakképzésben	46
IV. A SZAKMAI GYAKORLATI KÉPZÉS FOLYAMATA	50
1. A szakmai gyakorlati képzés elvei és folyamata	50
2. A gyakorlativezetői tevékenység tervezése, a tevékenységhez tartozó képességek	55
3. A gyakorlativezető nevelési stílusa, módszerei	57
V. KOMMUNIKÁCIÓS ALAPISMERETEK	61
1. Az érzelmileg intelligens kommunikáció	61
2. A konfliktusok és kezelésük	65

VI. KAMARAI ADMINISZTRÁCIÓS ISMERETEK	71
1. A szakmai gyakorlati képzés folyamata	71
2. A szakmai gyakorlati képzés adminisztrációs feladatai	81
3. A gyakorlati képzést befolyásoló jogszabályi háttér, irányadó jogszabályok	87
FELHASZNÁT IRODALOM	88

BEVEZETÉS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Jó olvasást, jó szórakozást kívánunk!

A kötet szerzői

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

1. SZAKMAI OKTATÁS ÉS NEVELÉS

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

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

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

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

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

NORMATÍV ÉS ÉRTÉKRELATIVITSTA NEVELÉSI KONCEPCIÓK

A nevelésről szóló gondolatoknak két különböző irányzata van:

- A **normatív nevelési koncepciók** lényege, hogy egyértelműen kinyilvánítják és fontosnak tartják a hosszabb távon fennmaradó emberi–etikai értékeket. Tudatosan törek-szenek 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 automati-kusan a múlt megismétlését, a múlt utánzását. A normatív nevelési koncepció elsősorban a direkt nevelési módszerek (amelyet sokszor frontális tanításnak hívunk) alkalmazá-sának kedvez. Ennek lényege, hogy létezik egy megfogható külső tudás, amelyet bele

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

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

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

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

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

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

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

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

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

NEVELÉSI ÉS FEJLESZTÉSI CÉLOK

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

Ezek a nevelési területek a következők:

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

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

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

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

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

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

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

Ellenőrző kérdések

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

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

2. A SZEMÉLYISÉG FEJLŐDÉSÉT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK

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

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

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

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

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

Tekintsük át ezt a két fő tényezőt alaposabban!

A BIOLÓGIAI ÖRÖKLŐDÉS

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

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

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

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

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

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

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

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

A KORAI ÉVEK – A „MINTA” ÖRÖKLÖDÉSE

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

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

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

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

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

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

hoz való kapcsolata a meghatározó. A baba először a saját testhatárait tanulja meg, megérti, hogy a testrészei hozzá tartoznak (a pici babáknak ez még messze nem egyértelmű, ezért is nézegetik olyan alaposan magukat), hogy mik azok a 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. Az egyén életének legelső éveit döntő a személyiség kialakulásában, és azon alapvető érték- és gondolkodásbeli rendszerek megalapozásában, amelyek szerepet játszanak a társadalomba való beilleszkedésben, amelyben már a tágabb környezet is meghatározó szerepet játszik.

A TÁRSADALOMBA ILLESZKEDÉS – A SZOCIALIZÁCIÓ

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

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

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

A CSALÁD SZEREPE

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

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

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

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

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

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

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

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

A SZOCIALIZÁCIÓ TOVÁBBI SZÍNTEREI, A SZOCIÁLIS TANULÁS

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

A szociális tanulás lényeges jellemzői:

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

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

A szociális tanulás formái:

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

Mivel az egyén egy időben többféle csoportnak a tagja, így azok azonos vagy eltérő szocializációs hatást gyakorolnak a velük kapcsolatba kerülő személyre. Így kialakul egy szocializációs erőter, amelyben többféle szocializációs tendencia érvényesül. Mit is jelent ez? Például egy serdülő egyszerre szeretne lázadni és elszakadni a szüleitől, megfelelni a kedvenc tanárának, és beilleszkedni a 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.

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

A KULTÚRA SZEREPE

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

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

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

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

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

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

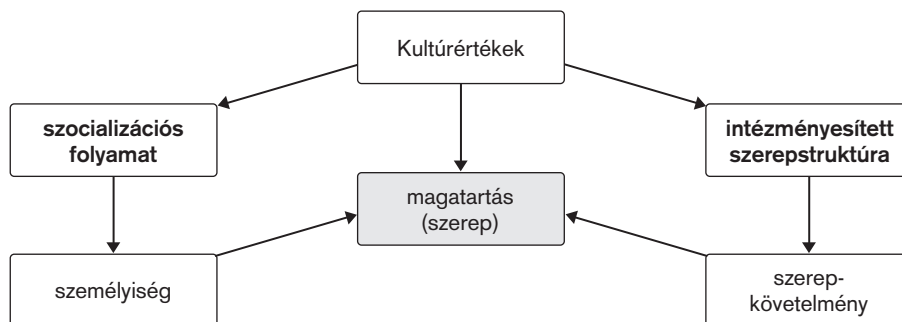
A társadalomban az elfogadott, a társadalom által preferált (előtérbe helyezett) értékek mint kultúrártékek adóttak. A szocializációs folyamatokat ezek az értékek befolyásolják, illetve meghatározzák. E folyamatok közül azok a leglényegesebbek, amelyek az első életévekben szocializálnak. Természetesen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

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

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

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

1. ábra — Kultúrértékek és a szerep



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

ÖSSZEFOGLALÁS – A NEVELÉS SZEREPE A SZEMÉLYISÉG FEJLŐDÉSÉBEN

A fentiekből kiderült, hogy a közösség, a család, az iskola, a gyakorlóhely részeként, mindenképpen részei vagyunk a körülöttünk élő gyerekek és fiatalok szocializációjának. A nevelés, ahogy már szó esett róla, ennek a fejlesztő-alakító folyamatnak a tudatos felvállalása. A 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 eldőlnék – befolyásolni csak külső hatásokkal lehet. Ezen tényezők között a legjelentősebb a nevelés személyiségformáló hatása.
5. A nevelésnek mint tudatos személyiségfejlesztésnek integráló szerepe van e három, az egyén fejlődését befolyásoló tényező viszonyában.

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

A nevelés:

- a pozitív irányú személyiségfejlődés segítése és

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

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

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

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

Ellenőrző kérdések

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

3. „EZEK A MAI FIATALOK”

FEJLŐDÉSLELEKTANI ISMERETEK – SERDÜLŐKOR

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A GENERÁCIÓK KORA

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

1920-1939 között születettek csoportja az **„Építő 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 éltek meg. Egy részük az infokommunikációs eszközök használatát megtanulta (pl. Kattints nagy! akciók).

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

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

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

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

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

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

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

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

Ellenőrző kérdések

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

II. KAPCSOLÓDÁS ÖNMAGUNKKAL ÉS MÁSOKKAL SZOCIÁL- PSZICHOLÓGIAI ALAPISMERETEK

1. AZ ÉRZELMI INTELLIGENCIA ÉS AZ INTELLIGENCIATERÜLETEK

INTELLIGENCIA – INTELLIGENCIÁK

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

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

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

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

Más elméletekben akár ennél több, akár húszféle intelligenciaterület is megtalálható. Természetesen a fenti területek készsége szintjét ugyanúgy skálaként kell elképzelni, mint az IQ-t (ami itt főleg a logikai/matematikai intelligenciának felel meg). Mindenki rendelkezik valamilyen fokú készségszinttel 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 készségekkel bíró gyerekek, és kevésbé. Ráadásul valójában a legtöbb intelligenciaterület nem olyan jól mérhető, mint a logikai-matematikai, ami érthető, hiszen a mérés pont annak a területnek a sajátja, a többit inkább megfigyelés útján vehetjük észre.

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

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

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

Mit jelenthet ez a gyakorlatban?

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

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

Esetpéldák:

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

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

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

AZ ÉRZELMI INTELLIGENCIA ÉS AZ ÉRZELMEK BIOLÓGIÁJA

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

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

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

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

Esetpéldák:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Társas tudatosság:

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

Társas készség:

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

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

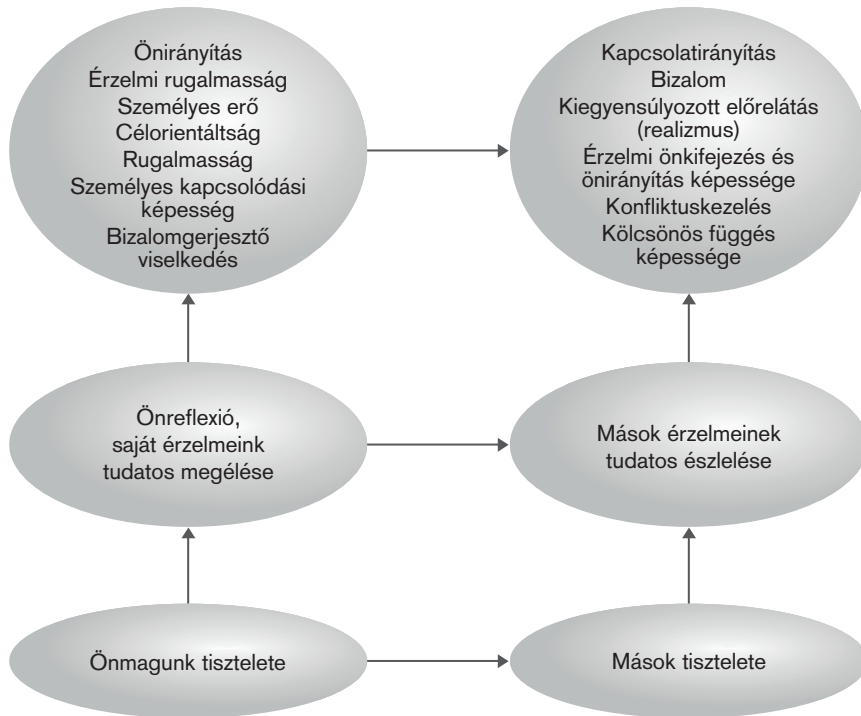
- Önmagunkra irányulva: önmagunk elfogadása és tisztelete, az önmagunk iránti tudatosság (arra való rálátás, mit miért teszünk, önreflexió), illetve az önirányítás képessége. Ez a Gardner-i felosztás intraperszonális intelligenciaterülete.
- Másokra irányulva: a másik elfogadása és tisztelete, illetve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

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

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

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

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



Ellenőrző kérdések

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

2. VISZONYUNK ÖNMAGUNKKAL

ÖNMAGUNK ÉS MÁSOK TISZTELETE: AZ ÉNKÉP SZEREPE

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

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

- Akkor vagyok jó, ha gazdag vagyok.

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

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

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

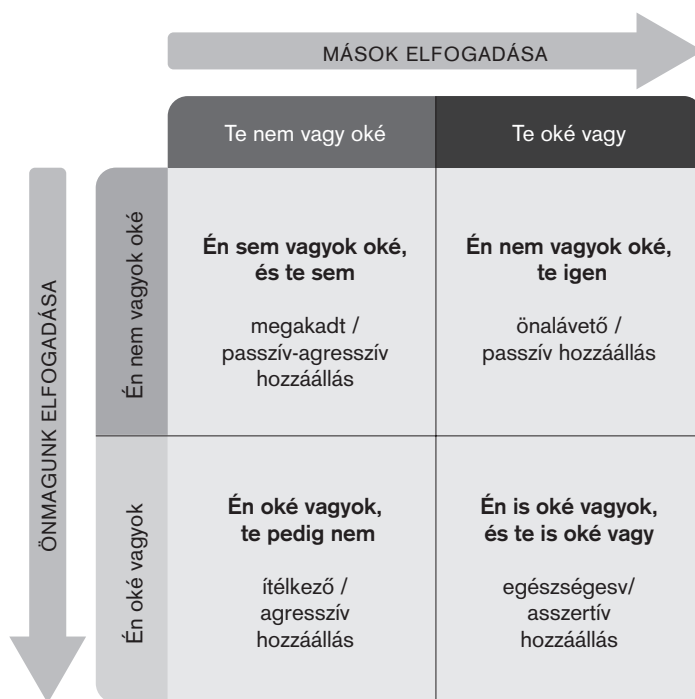
Én nem vagyok oké – te igen: Vannak, akik úgy érzik, hogy a baj velük (és csak velük) van; mint például Füles a Micimackóban. „Én nem vagyok jó, bezzeg te” – gondolják. „Neked megy a matematika, ügyes vagy, szép vagy, én pedig nem.” Az ilyen életpozícióban levő ember általában ritkán kezdeményez, átadja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

Esetpélda:

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

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

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



Esetpéldák:

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

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

Esetpéldák:

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

Én is oké vagyok – és te is: A leegészségesebb 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 sike-

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

AZ ÖNISMERET/ÖNMAGUNK IRÁNTI TUDATOSSÁG

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

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

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

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

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 rólok. 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).

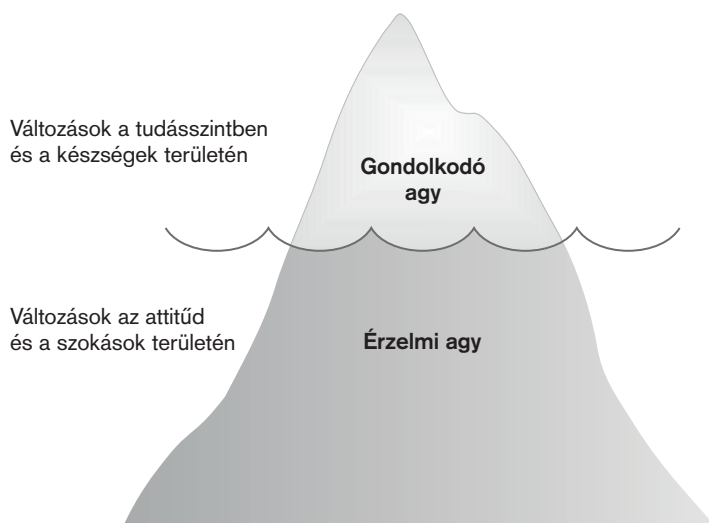
Luft és Ingham hangsúlyozzák, hogy az ablak belső osztói mozgathatók, és együtt mozognak: ha a függőleges osztót mozdítjuk (másoktól kapunk visszajelzéseket), akkor a vakkal együtt a sötét terület is csökken, és ha a vízszintes mozdítjuk (vagyis önmagunkból többet

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

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

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

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



Esetpéldák:

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

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

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

AZ ÖNISMERET ÉS ÖNSZABÁLYOZÁS MEGJELENÉSE A SZAKMAI OKTATÁS FOLYAMATÁBAN

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

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

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

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

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

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

Ellenőrző kérdések

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

3. VISZONYUNK MÁSOKKAL

MÁSOK ÉRZÉSEINEK FELISMERÉSE

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

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

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

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

AZ EMPÁTIA

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

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

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

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

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

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

A TÁRSAS EGYÜTTMŰKÖDÉS KÉSZSÉGEI ÉS MEGJELENÉSÜK A SZAKMAI OKTATÁS FOLYAMATÁBAN

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

Az **őszinteség** a tanuló tevékenységének, munkájának értékelésekor kiemelt szempont. Érzéseinket, gondolatainkat nyíltan kell közölni a tanulóval. Ez egy igazán átértzett, nem tettetett 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.

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

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

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

Ellenőrző kérdések

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

4. A SERDÜLŐK ÉS AZ ÉRZELMI INTELLIGENCIA

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

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

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

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

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

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

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

Ellenőrző kérdések

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

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

5. AZ ÉRZELMILEG INTELLIGENS OKTATÓ

A tanuló fontos kérdései: „Kire támaszkodhatok?” „Ki vagyok én?” „Értékes vagyok egyáltalán?” Önmagát keresi. A felnőttek helyett a kortárs csoporttól várja a megerősítést. Csupán az „ideál felnőtt” lehet rá igazi hatással. Az ilyen ideál felnőtt Carl R. Rogers pszichológus szerint „tanulócentrikus”²⁰: őszinte, elfogadja a tanítványait, figyel rájuk, megérti őket, és ezt képes is kifejezni. Amennyiben a viszony nem ilyen, hanem hierarchikus, távolságtartó, őszintétlen („játszmás”), akkor kommunikációs korlátok („közléssorompók”) alakulnak ki (ezekről a kommunikációs fejezetben még szó esik). Ez viszont 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.²¹ A hiteles oktató „...legyen az, aki, és vállalja tudatosan saját attitűdjét”. 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”.²²

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

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

Ellenőrző kérdés

1. Milyen a jó oktató Rogers szerint?

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

21 Rogers – Freiberg: *i. m.*

22 Rogers – Freiberg: *i. m.*

III. A PEDAGÓGIA ALKALMAZÁSA A GYAKORLATI KÉPZÉS FOLYAMATÁBAN

1. AZ OKTATÁS ÉS A GYAKORLATI KÉPZÉS ELVEI ÉS FOLYAMATA

AZ OKTATÁS FOLYAMATA ÉS SZERKEZETI ELEMEI

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

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

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

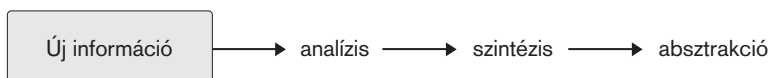
A **motiváció** – a téma szempontjából – azon indítékok együttese, amelyek a tanulóban kialakítják a tanulás iránti vágyat, szükségletet. Eredménye a **motiváltság**. Azzal viszont mindenképpen tisztában kell lennünk és el kell fogadnunk, hogy az egyes tanulók közötti különbségekből és személyiségjegyből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

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

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

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

6. ábra — Az információfeldolgozás folyamata



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

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

Ismételt összerakásával érjük el újbóli működését és megérthetjük az összefüggéseket az egyes alkatrészek között. Ezt nevezzük **szintézisnek**.

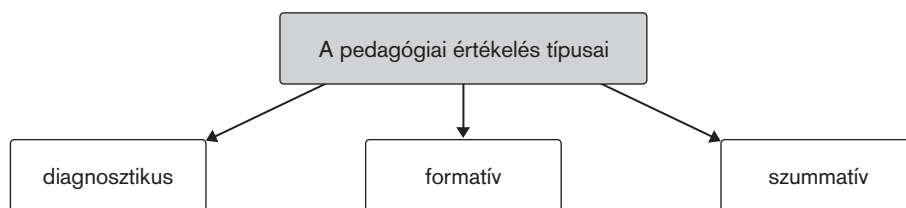
Az **absztrakció**, az elvonatkoztatás az egyeditől, a konkrétól, vagyis a magasabb szintű összefüggések megértése következik be.

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

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

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

7. ábra — A pedagógiai értékelés típusai



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

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

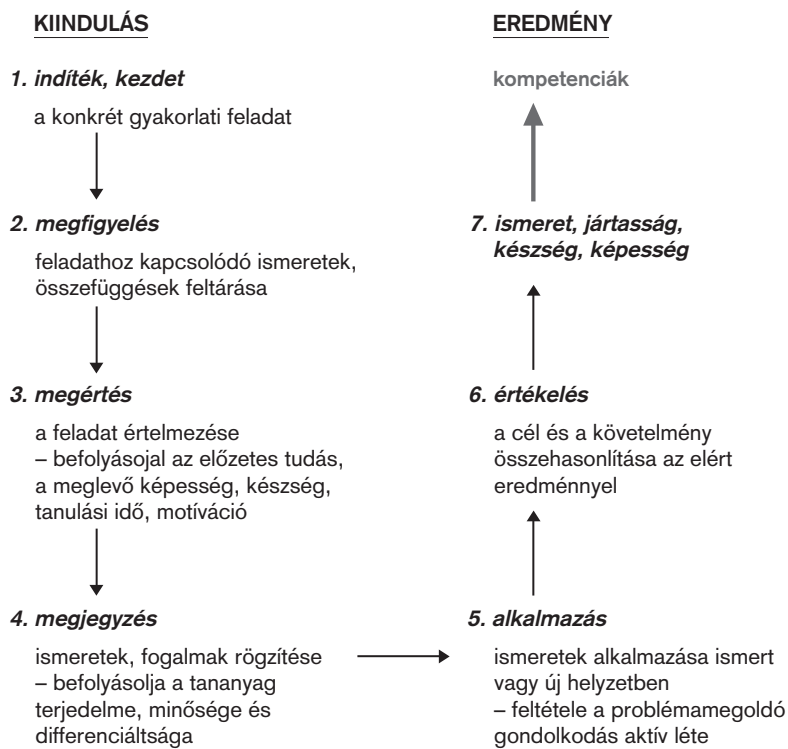
A **szummatív** vagy összegző – lezáró értékelés során képet kapunk arról, hogy a tanuló milyen mértékben és szinten tett eleget az elsajátítandó követelményeknek. Lehet ez egy-egy témakört vagy modult lezáró értékelés, amelyet mindig egyértelmű minősítés, osztályozás kíséri.

A TANULÁS FOLYAMATA

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

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

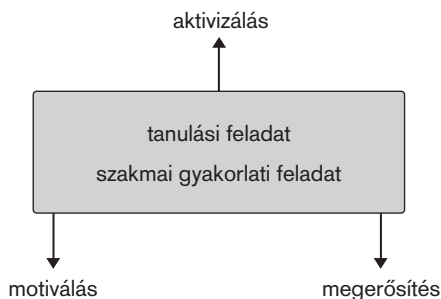
8. ábra — A tanulás egy lehetséges folyamata



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

Az alábbi ábra a tanulásszervezés feladatát szemlélteti

9. ábra — Tanulásszervezési feladat²³

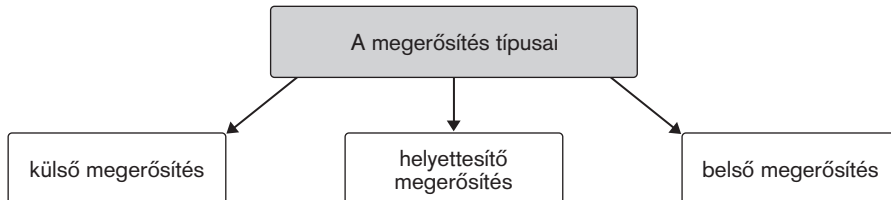


23 Báthory Zoltán: *Tanulók, iskolák – különbségek*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest, 1992. alapján.

A MEGERŐSÍTÉS ÉS ÉRTÉKELÉS

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

10. ábra — A megerősítés típusai



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

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

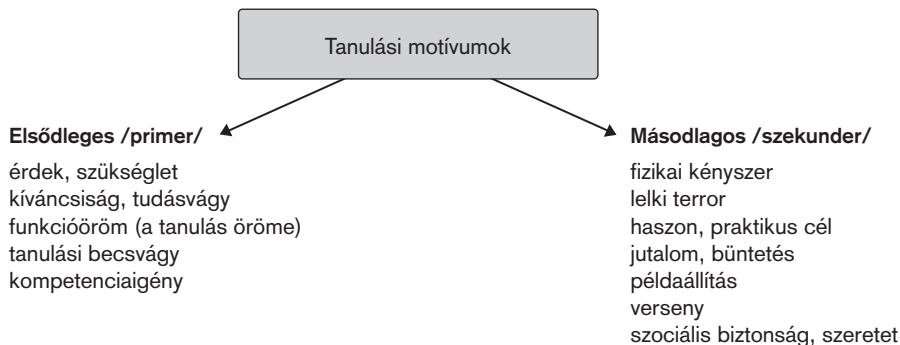
A **belső megerősítés** már egy kialakult és működő értékrendet feltételez a tanuló esetében, amely során elsősorban önmagunkban végezzük el az értékelést. Például: A tanuló a gyakorlatvezetőjének magyarázza el, hogy szerinte miért sikerült eredményesen megoldani a feladatát.

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

A MOTIVÁCIÓ ÉS MOTIVÁLÁS

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

11. ábra — A tanulási motívumok típusai



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

AZ ADAPTÍV GYAKORLATSZERVEZÉS

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

A gyakorlatvezetéssel szemben támasztott követelmények a következők:

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

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

2. A SZAKMASZOCIALIZÁCIÓ ÉS A SZERVEZETI KULTÚRA A SZAKKÉPZÉS FOLYAMATÁBAN

A SZAKMASZOCIALIZÁCIÓ FOLYAMATA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A kialakítandó kompetenciák típusai:

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

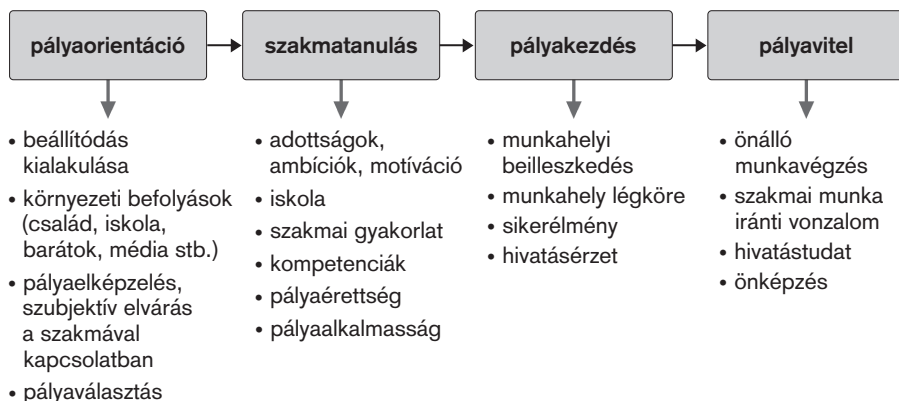
Egy szakképesítés gyakorlásához szükséges szakmai ismeretek, képességek, készségek, kompetenciák és egyéb személyes tulajdonságok elsajátításának folyamatát **szakmai szocializációnak** nevezzük.

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

Szakaszait a kutatók az alábbiak szerint osztják fel:

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

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



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

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

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

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

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

A SZERVEZETI KULTÚRA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

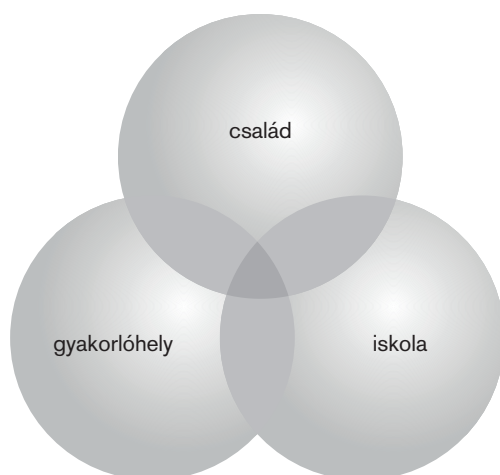
- a család kultúrája, értékei,
- a pedagógus kultúrája, értékei,
- a szakoktató kultúrája, értékei.

A következő ábra ezen értékek hatásrendszerét mutatja be.

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

26 Serfőző–Somogyi: i. m. 455.

13. ábra — Szervezetek hatásrendszere



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

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

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

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

Ellenőrző kérdések

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

3. A KOMPETENCIÁK

A KOMPETENCIA FOGALMA, ÁLTALÁNOS JELLEMZŐI

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

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

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

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

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

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

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

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

A KOMPETENCIÁK TÍPUSAI

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ellenőrző kérdések

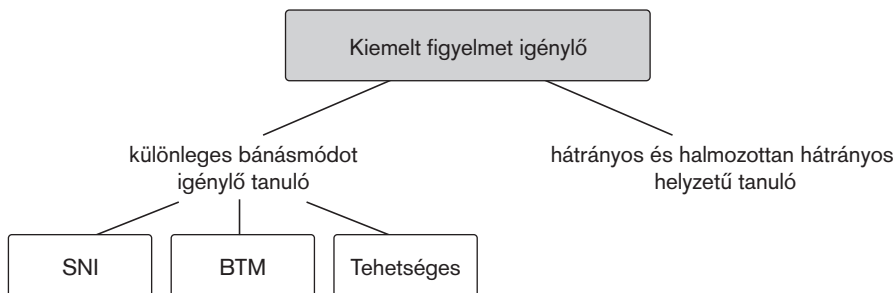
1. Határozza meg a kompetencia fogalmát!
2. Mi a kulcskompetencia?
3. Definiálja a munkaköri kompetencia fogalmát!
4. Határozza meg a szakmai kompetencia fogalmát!
5. Definiálja a személyes kompetencia fogalmát!
6. Mit értünk társas kompetencián?
7. Mi a módszerkompetencia?

4. SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓK A SZAKKÉPZÉSBEN

A FOGALOM ÉRTELMEZÉSE

A hatályos szakképzési törvény (2011. évi CLXXXVII. törvény) szabályozza az iskolarendszerben, a köznevelés keretei között folyó szakképzés intézményi kereteit. A szakképzés szakgimnáziumokban, szakközépiskolában, illetve szakiskolában történik. A szakiskolának két típusát különböztük el, a speciális és a készségfejlesztő intézményeket.

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



A köznevelés kiemelt feladata, hogy a sajátos nevelési igényű gyermeket (SNI) – a tanulók speciális igényeinek figyelembevételével –, egyéni képességeikhez igazodó fejlődésüket elősegítse, biztosítsa a minél teljesebb társadalmi beilleszkedést, amely magában foglalja a szakmatanulás folyamatát is.

Sajátos nevelési igényű tanuló az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság véleménye alapján:

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

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

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

A BTM jelölés a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanuló megnevezésére használjuk. A hatályos törvény értelmében azt a tanulót soroljuk ebbe a kategóriába, „aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek.” (Nkt. 4. §)

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

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

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

A szakképzésben oktató pedagógusoknak, gyakorlatvezetőknek nagy szerepe van abban, hogy a rendszerben megjelenő különleges bánásmódot igénylő tanulókat be tudják vonni az

oktatás-nevelés, szakképzés folyamatába. A befogadó pedagógiai gyakorlat kialakításában segítenek a gyógypedagógusok, iskolapszichológusok és különböző szakmai továbbképzések.

SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓK A SZAKKÉPZÉSBEN

A tanulók befogadása is sajátos feladatot jelent mind az intézmény, mind a gyakorlóhely 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, tananyag-egységek tanulása és a beszámolás kötelezettsége alól,
- a vizsgatevékenység idegen nyelvi része vagy annak egy típusa alól,
- írásbeli beszámolón használhat segédeszközt,
- a vizsgabizottság engedélyezheti az írásbeli vagy interaktív vizsgatevékenység szóbeli vizsgatevékenységgel való kiváltását vagy fordítva,

- a szakmai vizsga alóli mentesítésről az iskolai rendszerű képzésben a szakértői és rehabilitációs bizottság dönt, de ez kizárólag a mentesítés alapjául szolgáló körülménnyel összefüggésben biztosítható, és nem vezethet a bizonyítvány által tanúsított szakképesítés megszerzéséhez szükséges követelmények alóli általános felmentéshez.

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

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

Ellenőrző kérdések

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

IV. A SZAKMAI GYAKORLATI KÉPZÉS FOLYAMATA

1. A SZAKMAI GYAKORLATI KÉPZÉS ELVEI ÉS FOLYAMATA

A SZAKMAI GYAKORLAT

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

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

A szakmai gyakorlat lényegi elemei a következők:

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

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

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

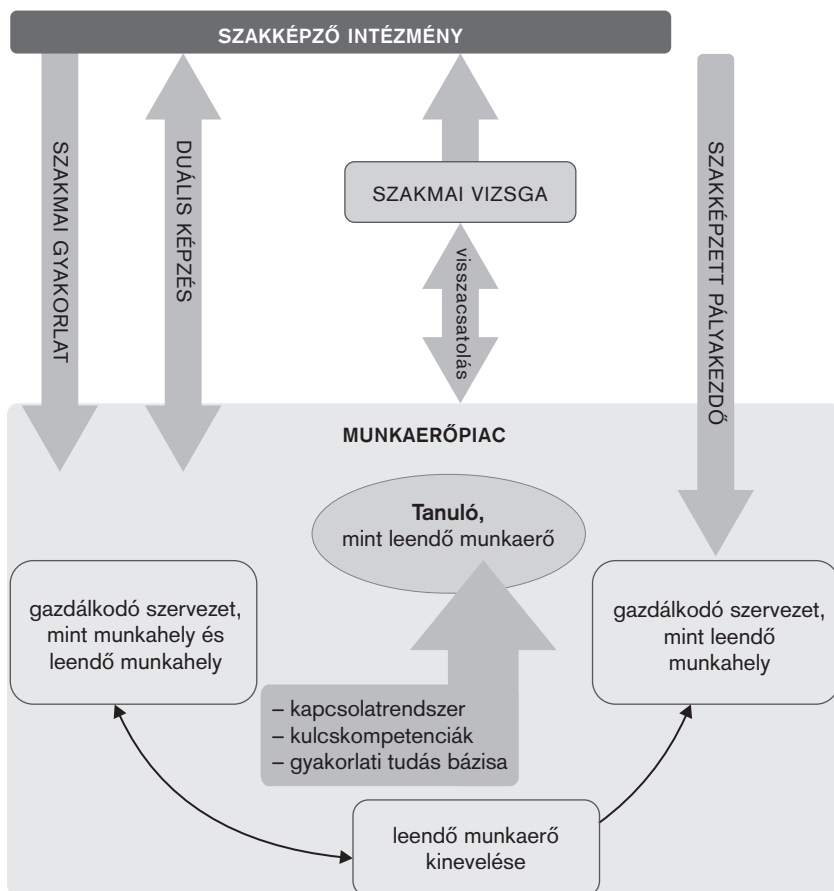
A szakmai tudás egyik alapfeltétele a munkaerőpiaci boldogulásnak. Azonban a munkahelymegtartó és elfogadó kompetenciákat, készségeket, képességeket és irányultságokat, motivációkat is csak adekvát környezetben lehet a szociális tanulás folyamatában „megtanulni”. A szakmai gyakorlatnak ezért is van kitüntetett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

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

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

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

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



A GYAKORLATI KÉPZÉS ELVEI ÉS FOLYAMATA

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

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

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

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

▪ **Fokozatosság elve**

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

▪ **Folyamatosság elve**

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

▪ **Irányítottság elve**

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

A hatékony gyakorlati oktató tanítási stratégiái:

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

A GYAKORLATVEZETŐ ÉS A TANULÓ A GYAKORLAT FOLYAMATÁBAN

A tanuló a gyakorlat során:

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

Új követelmények a gyakorlatvezetés folyamatában:

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

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

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

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

szakmai, módszertani, pedagógiai felkészültség
+
empátia
+
feltétel nélküli elfogadás
+
hitelesség (kongruens viselkedés)

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

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

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

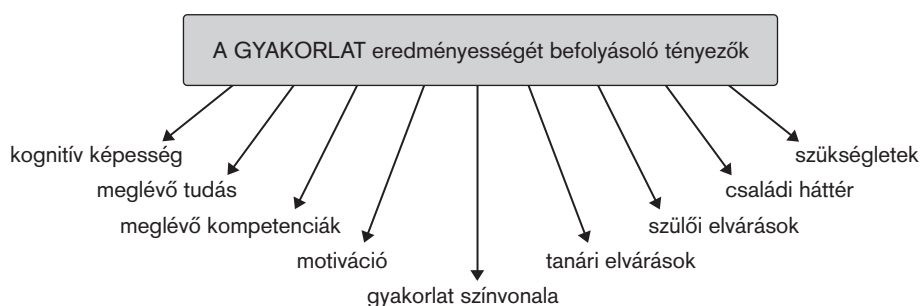
A tanuló önértékelésének és saját szakmai, gyakorlati munkája megítélésének fontos eleme, hogy a gyakorlatvezető hogyan viszonyul hozzá, elfogadja, becsüli, és értékelő viselkedése mennyire hiteles, kongruens. (A szavak és tettek egysége mennyire van összhangban, illetve a kommunikációt kísérő metakommunikatív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

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

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

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

16. ábra — A gyakorlat eredményességét befolyásoló tényezők



A KORAI ISKOLAEHLAGYÓK KÉRDÉSE

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

A korai iskolaelhagyás okai:

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

Az alacsony motiváltság mint iskolaelhagyást befolyásoló tényező:

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

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

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

Ellenőrző kérdések

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

2. A GYAKORLATVEZETŐI TEVÉKENYSÉG TERVEZÉSE, A TEVÉKENYSÉGHEZ TARTOZÓ KÉPESSÉGEK

A GYAKORLATVEZETŐI TEVÉKENYSÉG TERVEZÉSE

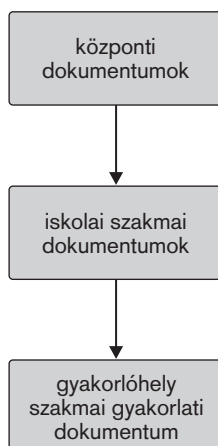
A tanuló gazdálkodó szervezetnél folyó szakmai gyakorlatának célja, hogy az adott szakképesítéshez kapcsolódó munkatevékenységeket gyakorlatban elsajátítsa és a komplex szakmai gyakorlati vizsgára felkészítse. Ennek a tevékenységnek az egyik fő szervezője, szakmai irányítója a gyakorlatot vezető személy.

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

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

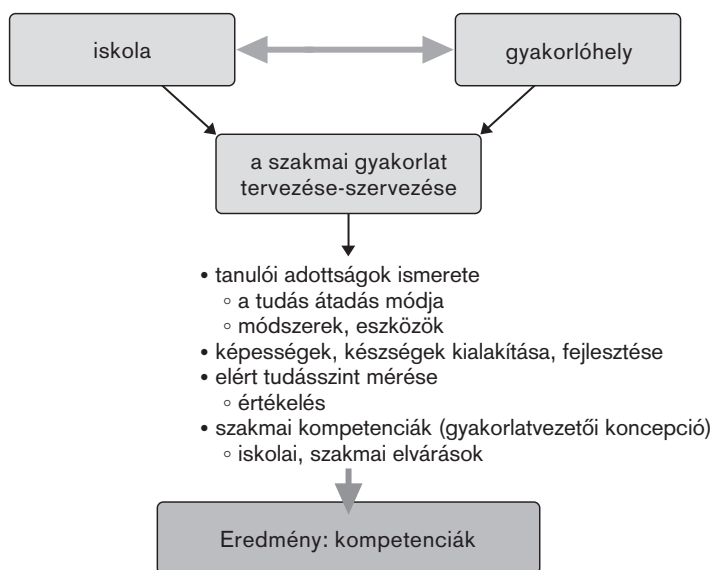
A fentieket az alábbi folyamatábra szemlélteti.

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



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

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



A GYAKORLATVEZETŐI TEVÉKENYSÉGHEZ TARTOZÓ KÉPESSÉGEK

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

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

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

Ellenőrző kérdések

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

3. A GYAKORLATVEZETŐ NEVELÉSI STÍLUSA, MÓDSZEREI

A GYAKORLATVEZETŐ MODELLSZEREPE, SZEMÉLYISÉGE

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

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

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

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

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

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

A gyakorlati oktató személyiségének néhány további fontos jellemzője:

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

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

A „PYGMALION-EFFEKTUS”

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Agresszív megoldás:

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

Korlátozó pedagógiai megoldás:

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

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

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

Együttműködő megoldás:

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

Pedagógiai tehetetlenség:

- felkészületlen, passzív oktató, nevelő: „Még van 10 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, kiégyesül.

ALAPVETŐ NEVELÉSI MÓDSZEREK

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

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

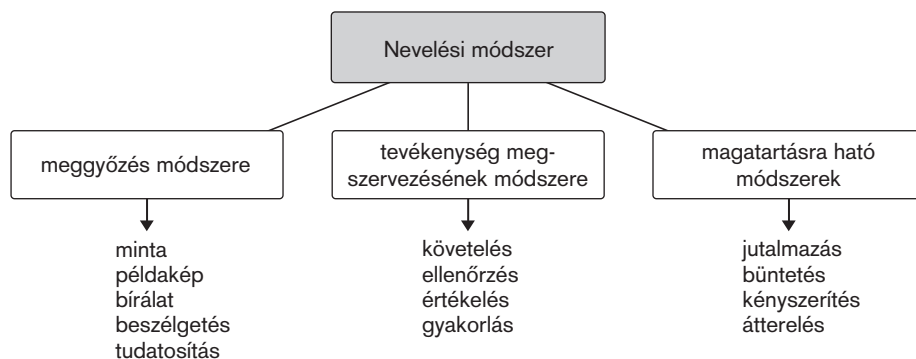
A **nevelési módszer** a kitűzött nevelési cél elérése érdekében alkalmazott eljárás. **Célja**, hogy a tanulót pozitív tevékenységre készítsük, a negatív hatásokat pedig kiküszöböljük.

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:

19. ábra – A nevelési módszerek típusai



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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ellenőrző kérdések

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

V. KOMMUNIKÁCIÓS ALAPISMERETEK

1. AZ ÉRZELMILEG INTELLIGENS KOMMUNIKÁCIÓ

A konfliktuskezelés során, de általában az „érzelmileg intelligens” viselkedés kialakítása során észrevehetjük, hogy a kapcsolatok sikerének egyik alapja a jó kommunikáció. Jó kommunikáció alatt nem a versenyben „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.

A KOMMUNIKÁCIÓ SZEREPLŐI A SZAKMAI GYAKORLATVÉGZÉSEN

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

20. ábra – Érdekek és pozíciók a gyakorlati oktatás folyamatában

Szereplő	Érdek	Pozíció
Diák	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
Szülő	Ne legyen konfliktusban a gyerekével	Mindent ráhagy
	Érdektelen a gyerek továbbtanulásával kapcsolatosan	A diákra bízta az összes ügyintézés
	Nincs ideje	Nem vesz részt a megbeszéléseken

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

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

A HATÉKONY KOMMUNIKÁCIÓ MÓDSZERTANA GORDON SZERINT

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

Gordon módszerének alap megközelítése: figyeljünk a saját és mások érzéseire, és próbáljunk meg nyitott kommunikációt fenntartani. Ehhez ő két nagyobb stratégiát ajánl fel: a kommunikációs gátak elkerülését és az értő figyelem alkalmazását (amelyet angolból tükröfordítással gyakran *aktív hallgatásnak* is fordítanak). Amennyiben így kommunikálunk, segítjük a 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 hagy abba a telefonozást és végezd el a feladatot!”, János jobb esetben feláll és morogván teljesíti tanára parancsát, vagy esetleg nyeglén visszaszól.
- **Figyelmeztetés, fenyegetés:** általában nem erősíti a kapcsolatot, ha fenyegetni kezd-

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

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

- **Prédikálás, megleckéztetés:** „Én megmondtam, hogy...”, „Ezzel a hozzáállással nem viszed semmire!” – ezek a fordulatok lekezelőek és megalázóak tudnak lenni. Ezért a másik félben inkább ellenállást és dühöt váltanak ki, nem pedig a közlendők megértését.
- **Tanácsok, javaslatok vagy megoldások ajánlása:** akármilyen hihetetlen, egy konfliktusos helyzetben a tanácsok nem segítenek, főleg mert azt sugallják, hogy mi kompetensebbek vagyunk beszédpartnerünk problémájának megoldásában, mint saját maga. Még ha így is van, nem tud olyan megoldást alkalmazni, amely nem az övé. Ráadásul egy érzelmileg megakadt helyzetben ezeket a megoldási javaslatokat a másik fél rögtön általában el is veti. Ezért alakulhatnak ki olyan, sehova sem vezető helyzetek, mint amikor az egyik fél megoldásokat javasolgat („próbáltad már ezt...”), amire a másik fél csak kifogásokat sorol („ez úgysem működne, mert...”).
- **Saját történetek:** az egyik leggyakoribb hiba, amibe beleesünk ilyen beszélgetések során, hogy átvesszük a beszélgetés fonalát. „Erről az jut eszembe, amikor...”, „Velem is pont ez történt...” – ilyenkor mi kezdünk beszélni, és a másik azt érezheti (többnyire érzi is), hogy nem figyelünk rá.
- **Tanítás, logikus érvelés:** az sem segít a másiknak, ha logikusan érvelni kezdünk egy olyan helyzetben, amelyben ő érzelmileg meg van akadva. Például ha valaki sír, mert elhagyták, hiába mondjuk, hogy „nem is figyelt rád, jobban jártál, hogy elment”. Ez akadályozza a helyzet feloldását, nem pedig segíti.
- **Biztatás:** előző példánknál 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. Ez üzenete az, hogy „ne érezd, amit érzel”, és nagyon ritkán érünk el vele eredményt.
- **Címkezés** 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 másikkban.

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

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

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

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

Az értő figyelem ezen (szóbeli) eszközei:

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

Ellenőrző kérdések

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

2. A KONFLIKTUSOK ÉS KEZELÉSÜK

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

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

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

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

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

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

A KONFLIKTUSOKRA TÖRTÉNŐ TESTI REAKCIÓK

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

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

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

Esetpéldák:

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

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

Esetpéldák:

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

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

Esetpéldák:

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

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

Esetpéldák:

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

AMIÉRT HARAGSZUNK: A KONFLIKTUSOK ALAPJAI

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

Öt olyan alapprobléma létezik, amely konfliktusok kialakulásához vezethet:

1. **Félreértés:** Sokszor amiatt alakulnak ki konfliktusaink, mert egyszerűen félreértjük egymást. Itt nem a szándékos félreértésről beszélünk, hanem arról a jelenségről, amikor a két (vagy több) fél azonos dolgon különböző jelentéseket ért, esetleg nem jut hozzá a szükséges információkhoz. Sokszor fordul elő, hogy azt hisszük, ütköznek az érdekeink, pedig csupán nem vizsgáljuk meg a másik fél és a saját valódi érdekeinket. Mindezeket a konfliktusokat gyűjtőnéven **információs konfliktusnak** hívják.
2. **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, más tartunk fontosnak, más szeretünk, és ez problémát teremt. Én azt szeretném, ha a diákok otthon is gyakorolnának, ők viszont inkább a Facebookon töltik az idejüket. Szerintem inkább osztálykirándulásra kellene jönnie a hétvégén, ő viszont inkább a barátnőjével tölti. Esetleg más párt szavazóbázisához tartozik. Gyárat építünk, hogy legyen munkahely, vagy a természeti környezetet védjük. Ez esetben nem találhatunk mindkét fél számára kielégítő megoldást, a legtöbb, amit tehetünk, hogy tiszteletben tartjuk a másik értékrendszerét. Ezek a konfliktusok az **értékkonfliktusok**.
5. **Viszonyok:** Vannak olyan konfliktusaink is, amik hosszútávúak, újra és újra felmerülnek, mindig találunk okot arra, hogy kiobbantsuk azokat. Van, amikor valaki egyszerűen unszimpatikus, nem szeretjük. Esetleg szeretjük, de a viszonyunk mégis állandó konfliktusokkal terhelt. Féltékenyek vagyunk rá, vagy zavar az öltözeke, felidegesedünk, ha hozzánk szól. Mindezek a jellemzői többek között az ötödik konfliktusfajtának, ami nem az információról, érdekekről, értékekről, de nem is a rendszerről, hanem a viszonyunkról szól. Ezek a **viszonykonfliktusok**. Ezek általában gyerekkorból, a szüleinkkel való

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

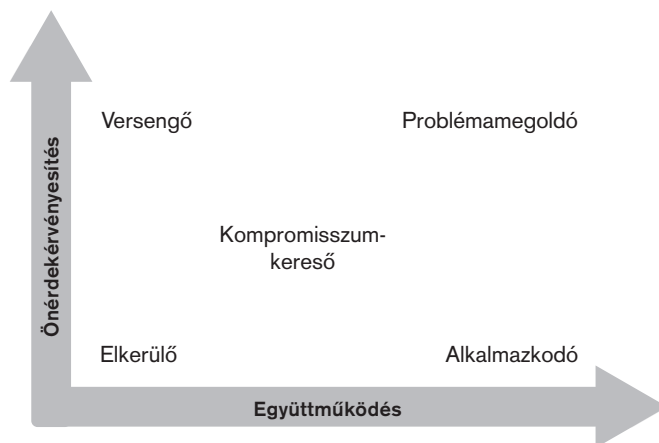
Sokféle konfliktus létezik tehát, ám ha az alapjait megkeressük, láthatjuk, hogy a fenti öt típusba besorolhatóak. Mindegyik típus másféleképpen oldható meg. Vannak olyanok, amelyeket a továbbiakban vázolt konfliktuskezelő eljárásokkal nem tudunk megoldani, hanem hosszabb közös terápiára van szükség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

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

A KONFLIKTUSOKHOZ VALÓ HOZZÁÁLLÁSUNK

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

21. ábra – A konfliktusok kezelése Thomas és Kilman szerint



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

Melyek ezek a konfliktuskezelési módok?

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

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

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

Esetpélda:

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

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

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

Esetpélda:

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

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

Esetpélda:

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

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

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

Esetpéldák:

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

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

Esetpélda:

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

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

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

Ellenőrző kérdések

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

VI. KAMARAI ADMINISZTRÁCIÓS ISMERETEK

1. A SZAKMAI GYAKORLATI KÉPZÉS FOLYAMATA

A tananyagban az egyszerűség kedvéért a következő rövidítéseket használjuk:

- **Szt.:** 2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről
- **Szht.:** 2011. évi CLV. törvény a szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésnek támogatásáról
- **Nkt.:** 2011. évi CXCV. törvény a köznevelésről
- **ISZIIR:** Internet Alapú Szakképzési Integrált Információs Rendszer
- **Szja:** 1995. évi CXVII. törvény a személyi jövedelemadóról
- **KTM:** Kizárólag gyakorlati célt szolgáló célt szolgáló tanműhely
- **OKJ:** Országos Képzési Jegyzék

FOGALOMTÁR

Napi képzési idő (Munkaidő): Kiskorú tanuló esetében a gyakorlati képzési idő a napi 7 órát, nagykorú tanuló esetében pedig a napi 8 órát nem haladhatja meg. A tanuló a napi képzési időt meghaladó gyakorlati képzésre nem vehető igénybe. Kiskorú tanuló napi képzését 6 óra és 22 óra között, folyamatosan kell megszervezni. A tanuló munkára, rendkívüli munkavégzésére (túlmunka), valamint készenlét ellátásra nem vehető igénybe.

Ha a napi gyakorlati képzési idő a 4,5 órát meghaladja, a tanuló részére legalább 30 perc, megszakítás nélküli szünetet kell biztosítani a képzési időn belül.

A gyakorlati képzést folytató szervezetnél a tanuló **gyakorlati képzésére nem kerülhet sor** azokon az elméleti képzési napokon, amelyeken az elméleti képzési órák száma az adott napon a 4 tanórát meghaladja; olyan iskolai rendezvény napján, amelyen minden tanuló részvétele kötelező; a tanuló tanulmányok alatti vizsgálja, komplex szakmai vizsgálja napján; továbbá minden olyan esetben, amelyben a munkajogi szabályok szerint a munkavállaló mentesül a munkavégzési kötelezettség alól.

A gyakorlati képzést folytató szervezet a **heti pihenőnapokon és a munkaszüneti napokon**, valamint az őszi, a téli és a tavaszi szünet időtartama alatt a tanulót gyakorlati képzésre csak a rendeltetése folytán e napon is működő gyakorlati képzési helyen és a szakképző iskola hozzájárulásával veheti igénybe, vagy abban az esetben, ha a tanuló mulasztását pótolja. Az igénybe vett idő helyett – a mulasztás pótlásának esetét kivéve, lehetőleg a következő gyakorlati képzési napon – ugyanolyan mértékben kell szabadidőt biztosítani.

Oktatási szünet: Az őszi, a téli és a tavaszi szünet ideje alatt – a szakmai gyakorlat igazolatlan mulasztásának pótlása kivételével – gyakorlati képzés nem szervezhető. A tanítási év utolsó napját követően szakképző iskolában legalább 30 összefüggő nappal álló nyári szünetet kell biztosítani.

Pihenőidő: A tanuló részére a gyakorlati képzés befejezése és a következő napi gyakorlati képzés megkezdése között legalább 16 óra folyamatos pihenőidőt kell biztosítani.

A gyakorlati képzésben részt vevő tanulót tanévenként azokban a tanévekben, amelyekben a 19. életévét még nem tölti be, legalább 35 nap, ezt követően legalább 30 nap pihenőnap illeti meg. A pihenőnapot munkanapokban kell számítani. A pihenőnap kiadásánál figyelemmel kell lenni az őszi, téli, tavaszi és nyári szünet kiadásának rendjére, valamint a legalább 30 összefüggő naptári nappal álló nyári szünetre

Tanítási év: Amennyiben az Nkt. másként nem rendelkezik, az iskolában minden év szeptemberének első munkanapjától a következő év június 16-át megelőző utolsó munkanapjáig tartó **szorgalmi időszak**, az érettségi és a szakmai vizsga évét kivéve. Azokon a szakképzési évfolyamokon, amelyeken – az Szt.-ben szabályozott esetekben – közismereti képzés nem folyik, a tanítási év – a tanév rendjéről szóló miniszteri rendeletben meghatározottak szerint – **februárban is megkezdhető (keresztféléves képzés).**

Összefüggő szakmai gyakorlat: A szakképzési kerettantervben meghatározott óraszámú a szorgalmi időszakon kívül kötelezően teljesítendő szakmai gyakorlat. Az adott évfolyam teljesítésének feltétele az összefüggő szakmai gyakorlat teljesítése. A tanuló a megismételt évfolyamon akkor is köteles teljesíteni az összefüggő szakmai gyakorlatot, ha azt korábban már teljesítette.

Tanév: Az iskolában, kollégiumban szeptember 1-jétől a következő év augusztus 31-éig tartó időszak. Ezen belül az iskolai rendszerű szakképzésben a gyakorlati képzés a szorgalmi időszakban teljesítendő gyakorlati óraszámokból és a szorgalmi időszakon kívüli összefüggő szakmai gyakorlatból áll.

Iskolai rendszerű szakképzés: Szakképző iskolában folyó szakképzés, résztvevői a szakképző iskolával tanulói jogviszonyban állnak.

Felnőttoktatás: Az iskolai rendszerű szakképzés felnőttoktatás keretében is folyhat. A felnőttoktatás képzési-szervezési formától függően a nappali, az esti, a levelező oktatás munkarendjében és az oktatás egyéb sajátos munkarendjében folyhat. A felnőttoktatás keretében folyó szakképzésben 2015 óta valamennyi munkarendben köthető tanulósz szerződés.

Felnőttképzés: Iskolai rendszeren kívüli képzés, amely a hagyományos tanfolyami keretek között zajlik.

Tanulósz szerződés kötéseire jogosult egyéb szerv, szervezet: a Szociális és a Pedagógia ágazatba, valamint a honvédelemért felelős miniszter hatáskörébe tartozó szakképesítések megszerzésére irányuló gyakorlati képzést szervező, továbbá a köznevelési intézmények kivételével az Egészségügy, az Egészségügyi technika, a Képző- és iparművészet, és a Hang-, film- és színháztechnika ágazatba tartozó szakképesítések megszerzésére irányuló gyakorlati képzést szervező költségvetési szervként működő intézmény, alapítvány, egyesület, egyházi jogi személy, és ezek fenntartásában működő intézmények.

Első és második szakképesítés: Az OKJ-ban szereplő, az iskolai rendszerű szakképzésben megszervezett, állam által támogatott képzésben megszerzett, első és második államilag elismert szakképesítés, amely munkakör betöltésére, foglalkozás, tevékenység gyakorlására képesít.

Szakképzési kerettanterv: A szakmai és vizsgakövetelmény alapján kidolgozott, a szakképesítés követelményei átadásának tartalmát és menetét leíró egységes, kötelezően alkalmazandó dokumentum, amelyet a szakközépiskolai vagy szakiskolai képzésben szakképesítésenként, a szakgimnáziumban ágazatonként és szakképesítésenként a szakképzésért és felnőttképzésért felelős miniszter rendeletben ad ki az oktatásért felelős miniszterrel és az adott szakképesítésért felelős miniszterrel egyetértésben.

Országos Képzési Jegyzék (OKJ): Az állam által elismert szakképesítéseket tartalmazza, ezen belül például a szakképesítés-ráépítéseket és a rész-szakképesítéseket. Tartalmazza a szakképesítés azonosító számát, szintjét és megnevezését.

Szakmai és vizsgakövetelmény (SZVK): Meghatározza az adott szakképesítés komplex szakmai vizsgájára történő felkészülés szakmai követelményeit, feltételeit és azokat a követelményeket, amelyeket a komplex szakmai vizsga során szükséges teljesíteni.

A KÉPZŐHELYÉ VÁLÁS LÉPÉSEI A GYAKORLATI KÉPZÉST FOLYTATÓ SZERVEZET SZEMSZÖGÉBŐL

A **gyakorlati képzés célja** a szakképesítéshez kapcsolódó munkatevékenységek gyakorlatban történő elsajátítása és a tanulónak a komplex szakmai vizsga gyakorlati részére való felkészítése.

A **gyakorlati képzés megvalósulhat** az iskolai tanműhelyben, a gyakorlati képzés folytatására jogosult gazdálkodó vagy egyéb szervnél, szervezetnél vagy az ágazati képző központban.

A gyakorlati képzés külső képzőhelyen folyhat:

- tanulószerveződés vagy
- együttműködési megállapodás keretében.

A tanulószerveződéses gyakorlati képzés megkezdésének feltételei

A tanulószerveződést a **tanuló**, kiskorú tanuló esetén a szülő/gyám és a tanuló gyakorlati képzését vállaló **szervezet köti egymással**, amelyet a területileg illetékes gazdasági **kamara tart nyilván**. A szervezetnek **szerepelnie kell a gyakorlati képzés folytatására jogosult szervezetek nyilvántartásában**, amelyet a gazdasági kamara vezet.

Ha az adott szervezet nem szerepel a kamara nyilvántartásában, nyilvántartást vezető szerv (területi kamara) az általános közigazgatási rendtartásról szóló törvény szabályai szerint a kamarai szakértő és az elméleti képzést biztosító iskola képviselője előre egyeztetett időpontban helyszíni **bevezető ellenőrzés** keretében győződik meg a jogszabály által előírt személyi és tárgyi feltételek meglétéről. Ha a kérelmező rendelkezik a gyakorlati képzés folytatására jogszabályban meghatározott személyi és tárgyi feltételekkel és vállalja, hogy kötelezően alkalmazza az adott szakképesítésre kiadott szakképzési kerettantervet, megtörténik a kamarai nyilvántartásba vétel. A nyilvántartásba vételi eljárásról bővebben szól *A képzés jogszabályi feltételeinek vizsgálata, képzőhely-ellenőrzés* című rész.

A nyilvántartásba vételnek **meg kell előznie a tanulószerveződés megkötését**, leghamarabb a nyilvántartásba vétel napján kerülhet sor a tanulószerveződés megkötésére.

Az együttműködési megállapodásos gyakorlati képzés megkezdésének feltételei

Az együttműködési megállapodást kötő **szakképző iskola** az együttműködési megállapodás megkötését megelőzően és azt követően a nyilvántartást vezető szervvel együttműködve, folyamatosan **ellenőrzi a gyakorlati képzés személyi és tárgyi feltételeinek meglétét** a gyakorlati képzést folytató szervezetnél, valamint gondoskodik arról, hogy a tanuló gyakorlati képzése a szakképzési kerettantervnek megfelelően történjen. A szakképző iskola a gyakorlati képzés megkezdését megelőzően az együttműködési megállapodás részét képező **igazolást állít ki** a gyakorlati képzés személyi és tárgyi feltételeinek meglétéről a gyakorlati képzést folytató szervezet részére.

Az együttműködési megállapodást írásba kell foglalni, megkötése, módosítása a területi kamara ellenjegyzésével válik érvényessé.

A TANULÓK FOGLALKOZTATÁSÁNAK FELTÉTELEI (SZEMÉLYI, TÁRGYI, DOKUMENTÁCIÓS)

Tanulók gyakorlati képzésében csak olyan gyakorlati képzést szervező gazdálkodó szervezet vagy meghatározott egyéb olyan szerv, szervezet vehet részt, aki a **gyakorlati képzés folytatására jogosult szervezetek nyilvántartásában szerepel**, azaz rendelkezik a gy-

korlati képzés folytatására jogszabályban meghatározott **személyi és tárgyi feltételekkel** és vállalja, hogy kötelezően alkalmazza az **adott szakképesítésre kiadott szakképzési kerettantervet**.

A személyi feltételek

A gyakorlati képzést folytató szervezetnél folyó gyakorlati képzésben **gyakorlati oktatóként** olyan személy vehet részt, aki

- megfelelő szakirányú szakképesítéssel és legalább öt éves szakmai gyakorlattal rendelkezik,
- rendelkezik kamarai gyakorlati oktatói vizsga letételét igazoló tanúsítvánnyal (2019. szeptember 1-jétől),
- büntetlen előéletű, valamint
- nem áll a gyakorlati képzési tevékenység folytatását kizáró foglalkozástól való eltiltás hatálya alatt.

Mentesül a kamarai gyakorlati vizsga kötelezettsége alól az a gyakorlati oktató, aki

- azon szakképesítések tekintetében, amelyekben a szakképesítésért felelős miniszter kiadta a mestervizsga követelményeit, szakirányú mestervizsgával rendelkezik,
- az oktatott, állam által elismert
 - szakképesítés szakirányának megfelelő felsőfokú végzettséggel és legalább 2 éves szakirányú szakmai gyakorlattal, vagy
 - szakirányú szakképesítéssel és felsőfokú végzettséggel, valamint legalább 5 éves szakirányú szakmai gyakorlattal rendelkezik,
- a Vendéglátóipar ágazatba tartozó szakképesítést olyan gyakorlati képzőhelyen oktatja, amely – a szakképzésért és felnőttképzésért felelős miniszter által rendeletben³⁴ meghatározott – vendéglátóipari egységben folyik, vagy
- a hatvanadik életévét betöltötte.

Új mestervizsga követelmény rendeletben történő megjelenése esetén teljesítettnek kell tekinteni a mestervizsga letételének követelményét, ha a gyakorlati oktató az új mestervizsga-követelmény rendeletben történő megjelenésének tárgyévét követő év szeptemberének első napjáig megkezdte a gazdasági kamara által szervezett mesterképzést, és az Szt.-ben foglalt egyéb követelményeknek megfelel.

Azon szakképesítések tekintetében, amelyekben a mestervizsga követelményeit a szakképesítésért felelős miniszter nem adta ki, gyakorlati oktatóként **2019. szeptember 1-jéig olyan személy is részt vehet**, aki kamarai gyakorlati oktatói vizsgával nem rendelkezik, de a törvényben foglalt egyéb követelményeknek megfelel.

A bevezető ellenőrzés során a gyakorlati oktátónak a **hatósági erkölcsi bizonyítványt** be kell mutatni.

A tárgyi eszközök

Az adott szakképesítés szakmai és vizsgakövetelményében meghatározott eszköz- és felszerelési jegyzék szerint történik a tárgyi eszközök (gépek, berendezések, szerszámok) vizsgálata.

Az iskolai rendszerű szakképzés a **szakmai és vizsgakövetelmények** előírása mellett az adott iskolatípusra és szakképesítésre kiadott szakképzési **kerettanterv alapján folyik**.

³⁴ Ez a rendelet még nem jelent meg.

A gyakorlati képzést folytató szervezetnek a gyakorlati képzést az említett dokumentumok figyelembevételével kell megszervezni.

KÉPZÉS JOGSZABÁLYI FELTÉTELEINEK VIZSGÁLATA, KÉPZŐHELY-ELLENŐRZÉS (FORMÁI, VIZSGÁLATI SZEMPONTOK, BEMUTATANDÓ DOKUMENTUMOK)

A gyakorlati képzést folytató szervezeteknél folyó gyakorlati képzés ellenőrzése **bevezető ellenőrzés** vagy **köztes ellenőrzés** formájában lehetséges. Tanulószerződéses képzés megkezdése esetén a bevezető ellenőrzés a nyilvántartásba vétel feltétele. A köztes ellenőrzés célja a gazdálkodó szervezeteknél vagy ún. egyéb szervezeteknél folyó gyakorlati képzés országosan egységes szakmai ellenőrzése.

A nyilvántartásba történő felvételi eljárás

A **bevezető ellenőrzés** a gyakorlati képzést megelőzően lebonyolításra kerülő eljárás, amelynek során az adott szakképesítés tekintetében a képzőhely jogszabályi feltételek szerinti felkészültségét ellenőrzik a vizsgálatot végzők. Tanulószerződéses képzés megkezdése esetén a nyilvántartásba vétel feltétele, hogy a képzőhely a bevezető ellenőrzésen megfeleljen a feltételeknek.

A gyakorlati képzést folytatni szándékozó szervezetek **nyilvántartásba vételi eljárása kérelem benyújtásával indul**, melyet a gyakorlati képzést szervező szervezet székhelye vagy a gyakorlati képzési célt szolgáló telephelye szerinti **illetékes területi kamarának kell benyújtani**. A kérelem beérkezése után a nyilvántartást vezető szerv (területi kamara) az általános közigazgatási rendtartásról szóló törvény szabályai szerint egy ún. **bevezető ellenőrzés** keretében győződik meg a feltételek meglétéről.

Amennyiben a gyakorlati képzőhely feltételei megfelelnek az előírásoknak, nyilvántartásba veszi a gyakorlati képzést szervező szervezetet.

A bevezető ellenőrzés vizsgálati szempontjai, bemutatandó dokumentumok:

- a képzőhely (telephely) szakhatóság által kiadott működési, illetve telephely engedélye, vagy bejelentési kötelezettség teljesítésének igazolása, amennyiben tevékenysége miatt szükséges;
- gyakorlati képzésben gyakorlati oktatóként részt vevő személy szakképesítésnek megfelelő szakirányú végzettségét, mentességét igazoló dokumentumok;
- gyakorlati oktató hatósági erkölcsi bizonyítványa a büntetlen előéletéről;
- oktatni kívánt szakmához tartozó szakmai és vizsgakövetelmény, kerettanterv/gyakorlati képzés tematikájának bemutatása;
- megfelelően előkészített foglalkozási napló, munka-, balesetvédelmi napló;
- az oktatni kívánt szakmához szükséges eszközök, felszerelések (gépek, berendezések, szerszámok) vizsgálata az adott szakképesítés szakmai és vizsgakövetelményében meghatározott eszköz- és felszerelési jegyzéke szerint;
- a tanulók képzésénél használt eszközök megfelelő műszaki állapotának biztonságtechnikai előírásoknak való megfelelésének vizsgálata meglévő bizonylatok (érintésvédelmi szabványossági felülvizsgálati jegyzőkönyv) vagy szemrevételezés alapján.

Együttműködési megállapodás esetén a képzéshez megkövetelt feltételek rendelkezésre állását a szakképző **iskola joga és kötelezettsége ellenőrizni**, amelyet az együttműködési megállapodás aláírásával felelősséggel elismer [Szt. 56. § (6)]. A szakképző iskola a gyakorlati képzés megkezdését megelőzően igazolást állít ki a gyakorlati képzés személyi és tárgyi feltételeinek meglétéről a gyakorlati képzést folytató szervezet részére. Ezen képző

szervezetek **nyilvántartásba vétele** az együttműködési megállapodás **ISZIIR-ben történő rögzítésével** történik. Az egyszerűsített eljárás történhet helyszíni ellenőrzés nélkül, dokumentumok ellenőrzése alapján.

A gyakorlati képzőhelyek felügyelete, ellenőrzése

A tanulószerveződés és az együttműködési megállapodás alapján folyó gyakorlati **képzés komplex szakmai és hatósági ellenőrzését** a gazdasági kamara végzi, melynek elsődleges célja annak vizsgálata, hogy a gyakorlati képzést folytató szervezetek megfelelnek-e a jogszabályokban előírt személyi és tárgyi feltételeknek, a képzéssel összefüggő kötelezettségeiket teljesítik-e, továbbá annak ellenőrzése, hogy betartják-e a jogszabályokban a képzés tartalmára vonatkozó előírásokat.

Az ellenőrzés történhet:

- a tanulóval jogviszonyban álló szakképző iskola megkeresése,
- a tanuló, kiskorú tanuló esetén a szülő (gyám) megkeresése alapján, vagy
- hivatalból.

A területi kamara ellenőrzést indít, ha bejelentés érkezik a szakképzést folytató szervezet képzési tevékenységére vonatkozóan. A gyakorlati képzést folytató szervezet kötelezettségmulasztása, jogszabálysértése bírságot, súlyosabb esetben akár a gyakorlati képzés folytatásától történő eltiltást vonhatja maga után.

A TANULÓ-ELŐSZERZŐDÉS, TANULÓSZERZŐDÉS VAGY EGYÜTTMŰKÖDÉSI MEGÁLLAPODÁS FUNKCIÓJA, TARTALMI KRITÉRIUMAI

A tanuló-előszerződés

A szakképzési évfolyamot megelőzően megkötendő tanuló-előszerződés rendszere elősegíti a gyakorlati képzést folytató szervezet és a tanuló gyakorlati képzés megkezdését megelőző összekapcsolását, illetve a gyakorlati képzőhelyek feltöltését. A tanuló-előszerződés megkötésével a felek a későbbi tanulószerveződés megkötésére vállalnak kötelezettséget.

A tanulószerveződés

Tanulószerveződés a **tanuló** (kiskorú tanuló esetén a szülő, illetőleg a gyám) és a tanuló gyakorlati képzését vállaló **szervezet között** jön létre, amelyet a területi kamara tart nyilván.

Tanulószerveződés csak a képzés **szakmai vizsgáig tartó, hátralévő teljes időtartamára** köthető, a **nappali rendszerű** oktatásban és valamennyi munkarendben megszervezett felnőttoktatásban is.

Tanulószerveződés **csak költségvetési támogatásban részesített képzésekre köthető.**

A tanulószerveződés kötésére jogosult szervezet

Tanulószerveződést gazdálkodó szervezet, cég, vállalkozás, üzem stb. **köthet**, továbbá egyéb olyan szerv, szervezet, amely bizonyos ágazatokban képez tanulókat (Egészségügy, Egészségügyi technika, Képző- és iparművészet és Hang-, film- és színháztechnika, illetve a Szociális és a Pedagógia, valamint a honvédelemért felelős miniszter hatáskörébe tartozó szakképesítésekben), illetve ezen belül meghatározott szervezeti formában működik (költségvetési szerv, alapítvány, egyesület, egyházi jogi személy). (Szt. 43. §)

Ha a szervezet csak részben rendelkezik a gyakorlati képzés teljesítéséhez szükséges fel-

tételekkel, akkor megállapodást köthet egy másik, gyakorlati képzés folytatására jogosult szervezettel vagy szakképző intézménnyel, akihez gyakorlati képzésre átirányíthatja a tanulószerveződéses tanulóját. A **teljesítési megbízotti** szerződés létrejöttét csak a tanulószerveződést megkötő szakképzési hozzájárulásra kötelezett, gyakorlati képzést folytató szervezet kezdeményezheti.

A tanulószerveződés kötésére jogosult tanuló

Tanulószerveződés az iskolai rendszerű szakképzésben **magyarországi székhellyel** működő köznevelési intézményben, **iskolai oktatás keretében részt vevő** tanulóval köthető (Szt. 42. §). A tanulószerveződés az adott képzés **első szakképzési évfolyamának kezdetétől** kezdődő hatállyal, az első és második szakképesítésre államilag támogatott képzésben köthető. Meghatározott feltételek mellett a szakgimnázium tizenegyedik vagy tizenkettedik évfolyamától is köthető tanulószerveződés.

A tanuló egyidejűleg **csak egy hatályos tanulószerveződéssel** rendelkezhet.

A tanulószerveződés kötésének feltétele, hogy a tanuló **sikeres szintvizsgával**, vagy érettségivel rendelkezzen, addig iskolán kívüli gyakorlati képzés céljából **kizárólag gyakorlati képzési célt szolgáló tanműhelyben** (ún. KTM-ben) köthető tanulószerveződés. A KTM kifejezetten erre a célra létrehozott vagy átalakított, a termeléstől, szolgáltató tevékenységtől térben vagy időben teljesen elkülönített, a nyilvántartást vezető szerv által a gyakorlati képzés időtartama alatt **kizárólag gyakorlati képzési célt szolgáló tanműhelyé** minősített, állandó tanműhelyvezetői felügyelettel működő, legalább 8 tanuló képzésére alkalmas, iskolán kívüli gyakorlati képzőhely, ahol a tanulók tanulószerveződés vagy együttműködési megállapodás alapján vesznek részt a gyakorlati képzésben (Szt. 2. § 50. pont).

A tanuló attól az évtől kezdődően, amelyben szakképző iskola esetén a **25. életévét betölti, kizárólag felnőttoktatásban** kezdhet új tanévet (kivétel: a sajátos nevelési igényű tanulók, valamint a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdők). A tanuló **második szakképesítés** megszerzésére irányuló képzést **kizárólag felnőttoktatásban** kezdhet (kivétel: a sajátos nevelési igényű és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók).

A felnőttoktatás keretében folyó szakképzésben **tanulószerveződés köthető** valamennyi munkarendben.

A főállású munkaviszonyban lévő tanuló **saját munkáltatójával is köthet tanulószerveződést.**

A tanulószerveződés tartalma

A tanulószerveződés tartalmát az Szt. 48. §-a szabályozza.

A **tanulószerveződéses jogviszony kezdete** a szervezetről a biztosítási jogviszony kezdete, amely megelőzheti a gyakorlati képzés tényleges megkezdését.

A tanulószerveződésben rögzíteni kell a tanulószerveződéses képzés kezdő félévére vonatkozó **pénzbeli juttatást**, amelyet havonta kell fizetni. Ez a mindenkori minimálbér 15%-ának és a gyakorlati képzési idő aránya szerinti szorzó alapján kerül megállapításra.

A pénzbeli juttatás havi mértékének legkisebb összege az elmélet/gyakorlat arányának függvényében				
Az elmélet/gyakorlat aránya	A minimálbér 15%-ának	nappali oktatás (100%)	esti oktatás (60%)	levelező oktatás (20%)
20-80%	1,3-szerese	19,5%	11,7%	3,9%
30-70%	1,2-szerese	18%	10,8%	3,6%
40-60%	1,1-szerese	16,5%	9,9%	3,3%
50-50%	1-szerese	15%	9%	3%
60-40%	0,9-szerese	13,5%	8,1%	2,7%
70-30%	0,8-szerese	12%	7,2%	2,4%
80-20%	0,7-szerese	10,5%	6,3%	2,1%

A tanulószerveződésben a gyakorlati képzőnek meg kell határoznia azokat a **minden tanulóra egyformán érvényes szempontokat**, amelyek alapján a tanulmányi kötelezettségét eredményesen teljesítő tanuló juttatását a további félévekben megemeli. Az emelés mértéke függhet a tanuló tanulmányi eredményétől, gyakorlati eredményétől, a tanuló mulasztásától.

A gyakorlati képző szervezet a tanuló számára – a jogszabály alapján járó juttatásokon és kedvezményeken felül – **egyéb juttatásokat és kedvezményeket is adhat** (pl. prémium, hozzájárulás az állandó gyakorlati képzési helyre történő utazáshoz). Az ilyen nem kötelező juttatások tekintetében a tanulószerveződés tartalmazza a juttatás megjelölését, mértékét és a juttatás feltételeit.

Ha **teljesítési megbízott** közreműködésére kerül sor, a tanulószerveződésben rögzíteni kell a teljesítési megbízott szervezet megnevezését, székhelyén vagy telephelyén lévő gyakorlati képzési helyszínét vagy helyszíneit, adószámát, képviselőjének nevét, a tanuló teljesítési megbízotthoz történő átirányításának időtartamát.

Az együttműködési megállapodás

Az együttműködési megállapodás alapján az Szt. 56. §-ában szabályozott esetekben folytatható a tanuló gyakorlati képzése.

Az együttműködési megállapodás a szakképző **iskola** és a gyakorlati képzést folytató **szervezet között** jön létre. A gyakorlat típusa szempontjából alapvetően két esetet különböztetünk meg:

- **szorgalmi időre** kötött együttműködési megállapodás: az iskolai gyakorlatot kiegészítő gyakorlati képzésre kötődik a szorgalmi időszakban.
- **összefüggő nyári gyakorlatra** kötött együttműködési megállapodás: ez esetben kizárólag a szorgalmi időszakot követő, összefüggő nyári gyakorlatra jön létre. A gyakorlat időtartama a nappali munkarendben tanulóknál általában 4 hét, esti munkarendben

kevesebb. A pontos óraszámról az iskola tájékoztatja a gyakorlati képzést folytató szervezeteket.

Az esti, a levelező oktatás munkarendje és az oktatás egyéb sajátos munkarendje szerinti felnőttoktatás keretében folyó **teljes gyakorlati képzésre** is köthető **együttműködési megállapodás** azon gyakorlati képzést folytató gazdálkodó szervezettel vagy egyéb szervvel, szervezettel, amellyel az adott szakképesítés gyakorlati képzésére tanulósz szerződés köthető.

Az együttműködési megállapodás tartalma

Az együttműködési megállapodás tartalmát az Szt. 57. §-a szabályozza.

Az együttműködési megállapodásban rögzíteni kell a gyakorlati képzést folytató szervezetnél gyakorlati képzésben részt vevő **tanulók szakképesítésenkénti és évfolyamonkénti létszámát**. Az iskolának kell nyilatkoznia arról, hogy az iskolai rendszerű szakképzésben a nappali, az esti vagy a levelező oktatás, vagy az oktatás egyéb sajátos munkarendjében, vagy a nappali oktatás munkarendje szerint szervezett felnőttoktatásban folyik az együttműködés keretében megszervezett képzés.

Meg kell határozni, hogy a gyakorlati képzési idő egyes szakaszaiban **hol valósul meg a gyakorlati képzés**, továbbá **ki gondoskodik a tanulók felügyeletéről**.

Az együttműködési megállapodás tartalmazza a gyakorlati **képzés tartalmát, tárgyi feltételrendszerének leírását**, e feltételek biztosítására vonatkozó kötelezettségvállalást a megállapodó felek részéről.

Amennyiben a **gyakorlati képző nem szakképzési hozzájárulásra kötelezett**, állami fenntartású szakképző iskola esetén az iskola, nem állami fenntartású szakképző iskola esetén az iskola fenntartója a gyakorlati képzésben részt vevő **tanuló költségeit** – részben vagy egészben – **megtérítheti** a gyakorlati képzést részben vagy egészben folytató **szervezet részére** a költségvetési támogatása terhére. A költségek viselésének, megosztásának és átadásának módját a felek az együttműködési megállapodásban rögzítik.

A nem állami fenntartású szakképző iskolának nyilatkoznia kell arra vonatkozóan, hogy a képzés megszervezésére az állam által költségvetési hozzájárulásban részesített iskolai rendszerű szakképzés keretében kerül sor.

A TANULÓKÉPZÉSHEZ KAPCSOLÓDÓ KÖTELEZETTSÉGEK ÉS JOGOK, (KÉPZŐNEK, TANULÓNAK)

A gyakorlati képzést folytató szervezet kötelezettségei a tanulósz szerződés megkötésével

A gyakorlati képzést folytató szervezet kötelezettséget vállal, hogy a tanuló számára – egészségvédelmi és munkavédelmi szempontból biztonságos munkahelyen – a szakképzési kerettantervnek megfelelő gyakorlati képzésről és nevelésről gondoskodik, a komplex szakmai vizsga gyakorlati részére felkészíti. A tanulót a gyakorlati képzési feladattal összefüggő munkavédelmi oktatásban részesíti [Szt. 48. § (2) bekezdés].

A gyakorlati képzést folytató szervezetnek **biztosítani kell** a tanulót illető:

- pénzbeli juttatást a tanulósz szerződés teljes időtartamára, beleértve az oktatási szüneteket is [Szt. 63. § és 64. § (3)],
- kedvezményes étkeztetést, útiköltség-térítést, munkaruhát, egyéni védőfelszerelést, tisztálkodási eszközt és kötelező juttatásokat [Szt. 68. § (1)],
- a teljes képzési időre felelősségbiztosítást [Szt. 70. § (3)],

- rendszeres orvosi vizsgálatokat [Szt. 35. § (3)],
- szünetet és felkészülési időt [Szt. 66. §].

A gyakorlati képzést folytató szervezet jogai a tanulószerveződés megkötésével

A szakképzési hozzájárulásra kötelezett Szht.-ben meghatározott módon teljesítheti bruttó kötelezettségét a gyakorlati képzés szervezésével (tanulószerveződéssel, együttműködési megállapodással vagy hallgatóval kötött hallgatói munkaszerződéssel), illetve a saját dolgozó képzésével. Amennyiben gyakorlati képzést folytat, az állami feladatellátásból fakadóan jogosulttá válik képzési normatívára, amely igényét úgy érvényesítheti, hogy ún. **bruttó kötelezettsége** mértékét csökkentheti az alap-, illetve a kiegészítő csökkentő tételek figyelembevételével.

A tanuló kötelezettségei a képzés során

A tanuló kötelezettséget vállal arra, hogy a gyakorlati képzést szervező szervezet képzési rendjét megtartja, a képzésre vonatkozó utasításait végrehajtja, a szakmai gyakorlati ismereteket a képességeinek megfelelően elsajátítja, a biztonsági, egészségügyi és munkavédelmi előírásokat megtartja. Nem tanúsít olyan magatartást, amellyel a gyakorlati képzést szervező szervezet jogos gazdasági vagy egyéb érdekeit veszélyeztetné. A tankötelezettség az iskolába járással vagy gyámhatósági véleményezést követően magántanulónak is teljesíthető. A **magántanulót** azonban a szakképző iskolában vagy azon kívül folyó gyakorlati képzés alól felmenteni nem lehet [Nkt. 55. § (2)].

A tanuló jogai a képzés során

A szakgimnázium, a szakközépiskola és a szakiskola tanulóját a szakképzési évfolyamokon tanulószerveződés, együttműködési megállapodás alapján folyó gyakorlati képzés keretében megilletik a tanulószerveződésben, együttműködési megállapodásban rögzített juttatások, kedvezmények és mindazon jogok, amelyet az érdekvédelem tekintetében a Munka Törvénykönyve, valamint az egészséget nem veszélyeztető biztonságos munkavégzés követelményei tekintetében a munkavédelemre vonatkozó törvény és végrehajtási rendeletei biztosítanak a munkavállaló részére.

A tanulót tanévenként legalább 35 nap, a 19. életévet betöltött tanuló esetén 30 nap pihenő idő illeti meg.

Ellenőrző kérdések

1. Mi a tanítási év és a tanév közötti különbség?
2. Melyek a tanulószerveződéses gyakorlati képzés megkezdésének feltételei?
3. Melyek a tanulók foglalkoztatásának személyi feltételei?
4. Melyek a bevezető ellenőrzés vizsgálati szempontjai?
5. Melyek a tanuló kötelezettségei a képzés során?

2. A SZAKMAI GYAKORLATI KÉPZÉS ADMINISZTRÁCIÓS FELADATAI

A TANULÓI JUTTATÁSOK ÉS AZOK DOKUMENTÁLÁSA

A tanulói juttatások

Pénzbeli juttatást

- a gyakorlati képzést szervező szervezet a tanuló részére a **tanulószerződés alapján** a teljes tanulószerződéses időszakra, továbbá
- a gyakorlati képzést folytató szervezet az Szt. 56. §-ában foglaltak szerint a gyakorlati képzésben **együttműködési megállapodás alapján** és **nappali rendszerű oktatásban** vagy **nappali oktatás munkarendje szerint szervezett felnőttoktatásban** részt vevő tanuló részére a szorgalmi időszakon kívüli **összefüggő szakmai gyakorlat** idejére **köteles fizetni**.

A tanulót a gyakorlati képzésével összefüggésben megilletik a következő **egyéb juttatások**:

- **kedvezményes étkeztetés:** a tanuló részére a gyakorlati képzési napokon egyszeri kedvezményes étkezést (meleg, kivételesen indokolt esetben hideg ételem) vagy étkezési költségeihez természetbeni (nem pénzbeli) hozzájárulást kell biztosítani a helyileg szokásos módon.
- **útiköltség-térítés:** útiköltség-térítés jár a tanulónak a lakóhelyéről a tanulmányok alatti vizsgára, a szakmai vizsgára, illetőleg a beszámolóra és vissza történő utazásához, ha azok megszervezésére nem a szakképző iskola székhelyén, vagy nem a tanuló állandó gyakorlati képzési helyén kerül sor.
- **tisztálkodási eszköz és munkaruha, egyéni védőfelszerelés (védőruha):** a tanuló számára az alapvető higiénés feltételek, tisztálkodási eszköz (szappan, kéztisztító krém), továbbá ugyanolyan munkaruha, egyéni védőeszköz, védőital illeti meg, mint a vele azonos munkahelyen, illetőleg azonos munkafeltételek között foglalkoztatott munkavállalót, közalkalmazottat, köztisztviselőt.
- **térítésmentes juttatások:** átmenetileg a székhelyén, illetve az állandó gyakorlati képzési helyén kívül lévő munkahelyen szervezett gyakorlati képzés esetén, napi háromszori – térítési díj nélküli – étkezés, szállás és utaztatás illeti meg a tanulót.

A tanuló részére a gyakorlati képzést szervező szervezetnél a tanuló által választott szakképesítéssel betöltött munkakörben foglalkoztatottak részére biztosított juttatások **is adhatók**. A gyakorlati képzést szervező szervezet a tanulót a gyakorlati képzés során elért eredménye, teljesítménye alapján jutalomban, prémiumban, egyéb más juttatásban vagy szociális támogatásban részesítheti.

A szakképző iskolai tanulóknak gyakorlati képzésük ideje alatt kötelezően biztosított vagy a gyakorlati képzést végző szervezet által saját döntése alapján biztosított nem pénzbeli juttatások adómentes juttatásnak minősülnek ide értve az utazási költségtérítést is (Szja. 1. melléklet. 4. 37.).

A TANULÓ-ELŐSZERZŐDÉS, A TANULÓSZERZŐDÉS, AZ EGYÜTTMŰKÖDÉSI MEGÁLLAPODÁS, A KÖTÉS FOLYAMATA, MÓDOSÍTÁSA, MEGSZÜNTETÉSE, FELBONTÁSA

A tanuló-előszerződés

Az első szakképzési évfolyamot megelőző évfolyam október-április időszakában a tanuló-szerződéssel nem rendelkező tanuló tanuló-előszerződést köthet a nyilvántartásban szereplő gyakorlati képzést szervező szervezettel. A tanuló-előszerződés megkötésével arra vállalnak kötelezettséget, hogy a gyakorlati képzés későbbi szakaszában tanuló-szerződést kötnek. Ezt a szándékot a gyakorlati képzést folytató szervezet a megelőző tanév első félévének végéig írásban köteles bejelenteni a szakképző iskola igazgatójának és a területi gazdasági kamarának [Szt. 48. § (3)].

A tanuló-előszerződést a gyakorlati képzést folytató szervezet a 14 év alatti tanuló esetében a szülővel (törvényes képviselővel) köti meg, kiskorú tanuló esetén pedig be kell szerezni a szülő (törvényes képviselő) írásbeli hozzájárulását. Az írásbeli hozzájárulás a tanuló-elő-szerződés tanuló részéről történő felmondásához is szükséges.

A területi kamara, mint nyilvántartást vezető szerv a tanuló-előszerződést ellenjegyzí és nyilvántartásba veszi.

A tanuló-előszerződés a törvény erejénél fogva szűnik meg: a tanuló-szerződés megkötésekor, valamint amennyiben a tanuló-szerződés megkötésére nem került sor.

A tanuló-szerződés kötés folyamata

A tanuló gyakorlati képzését vállaló szervezet a **tanuló-szerződés megkötésére vonatkozó szándékát** a tanév megkezdése előtti május 15-ig jelenti be a területi kamarához és a szakképző iskolának. A tanuló-szerződést lehetőleg minden év május 31-ig kell megkötöni.

Sikeresen szintvizsgázott, 9. évfolyamos szakközépiskolai és szakiskolai tanulókkal már a szorgalmi időszakot követően megkötethető a tanuló-szerződés. Sikertelen szintvizsga esetén a 10–11. évfolyamon a tanuló csak olyan szervezettel köthet tanuló-szerződést, amely kizárólag gyakorlati képzési célt szolgáló tanműhely (KTM) minősítést szerzett.

Amennyiben van a gyakorlati képzés folytatására megfelelőnek nyilvánított külső képzőhely, akkor a tanulók gyakorlati képzése a szakközépiskola 9. évfolyamának összefüggő gyakorlatától kezdődően kizárólag tanuló-szerződés keretében szervezhető meg. Ez az ún. **kamarai garanciavállalás**.

A tanuló-szerződést a nyilvántartást vezető szerv (területi kamara) tartja nyilván. A tanuló-szerződést, illetve a módosított szerződés valamennyi példányát a gyakorlati képzést szervező szervezet a tanuló-szerződés megkötését, módosítását követő **5 munkanapon belül** megküldi a nyilvántartást vezető szervnek, azaz a területi kamarának. A jogszabályi feltételeknek megfelelő és az érintettek által (szervezet, tanuló, törvényes képviselő) aláírt tanuló-szerződés, tanuló-szerződés módosítása az **ellenjegyzéssel válik érvényessé**, és a tanuló-szerződésben, a tanuló-szerződés módosításában megjelölt naptól **hatályos**.

Az aláírt és ellenjegyzett tanuló-szerződés 1-1 példánya postázásra kerül a szervezetnek, a tanulóknak és az iskolának.

A gyakorlati képzést szervező szervezet a **tanuló-szerződés megszűnését** 5 munkanapon belül bejelenti a nyilvántartást vezető szervnek és a tanuló jogviszonya szerinti szakképző iskolának.

Tanuló-szerződés kötése a szakgimnázium 11. és 12. évfolyamain is lehetővé vált. A szakgimnázium a szakképzési évfolyamot megelőző 12. évfolyamán tanuló-előszerződés is köthető.

Az online tanulósz szerződés-kötés lehetősége

A képzést kezdeményező szervezet számára lehetőség nyílik tanulósz szerződés-tervezet online rögzítésére az MKIK által működtetett ISZIIR-ben (www.isziir.hu). Az online rendszer használatával a tanulósz szerződés-kötéssel kapcsolatos ügyintézés lényegesen egyszerűbbé és gyorsabbá válik. Ez a lehetőség ajánlott azoknak a képzőknek, akik több tanulót képeznek, illetve megfelelő humán erőforrással rendelkeznek.

A „12 fős szabály”

Az egyéni vállalkozó, valamint a mikro- vagy kisvállalkozás egyidejűleg legfeljebb 12 hatályos tanulósz szerződéssel rendelkezhet, kivéve, ha a nyilvántartást vezető szerv igazolást állított ki számára arról, hogy más gyakorlati képzést szervező szervezet a tanulónak nem tud gyakorlati képzőhelyet biztosítani. Az igazolás a gyakorlati képző számára kerül kiadásra, amelynek birtokában 12-nél több hatályos tanulósz szerződése is lehet egyszerre. A 12 fős szabály nem tanműhelyenként/képzőhelyenként és nem szakmánként, hanem összesen értendő. Ha a gyakorlati képzést folytató szervezetnek több tanműhelye vagy képzőhelye is van, akkor is 12 fő tanuló lehet nála egyidejűleg. A hatályos tanulósz szerződések számába azonban nem kell beleszámítani a halmozottan hátrányos helyzetű (HHH), a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulókat, illetve a 2018. január 1. előtt kötött tanulósz szerződéseket.

A tanulósz szerződés módosítása, javítása

A tanulósz szerződést a tanuló (kiskorú tanuló esetében a szülő/gyám hozzájárulásával) és a szervezet csak közös megegyezéssel vagy egyezséggel, írásban módosíthatja. A tanulósz szerződés módosítását a gyakorlati képzést ellátó szervezet köteles a területi kamarának beküldeni ellenjegyzésre.

A tanulósz szerződést **módosítani kell**, ha a szerződéses feltételekben a felek jogait vagy kötelezettségeit érintő **lényeges változás** történik (képzés várható befejezése, képzőhely-változás, pénzbeli juttatásban vagy annak egységes szempontrendszerében történő változás).

Nem kötelező módosítani a tanulósz szerződést,

- ha a tanulósz szerződés adataiban változás áll be, de **nem érint jogokat és kötelezettségeket** (telefonszám, fax, e-mail-cím, lakcím, gyakorlati képzésért felelős adatainak változása);
- ha a **szervezet jogutódlással** szűnik meg.

A tanulósz szerződést **javítani kell**, ha már a tanulósz szerződés hatályba lépésekor valamely adat hibásan került feltüntetésre a tanulósz szerződésben (elírás, helytelen információ, tévesen feltüntetett adat). Javítás esetén a tanulósz szerződés minden példányát be kell kérni, javíttatni, a szerződő feleknek aláírni.

A tanulósz szerződés megszűnése

A tanulósz szerződés megszűnik

- ha a tanuló a befejező szakképző évfolyamot sikeresen teljesíti, azaz szakmai vizsgát tehet, az első, második szakképesítés esetén a második komplex szakmai vizsga utolsó napján (függetlenül a vizsga eredményességétől),
- a szakképző iskolából való kizárással, vagy a tanulói jogviszonynak a Nkt.-ban sza-

bályozott esetekben történő megszűnésének napján, amennyiben a tanuló az iskolai tanulmányait 30 napon belül más szakképző iskolában nem folytatja,

- a gyakorlati képzést szervező szervezet jogutód nélküli megszűnésének napján,
- a gyakorlati képzést szervező szervezetnek a gyakorlati képzésben való részvételtől eltiltó határozata jogerőre emelkedésének napján, azonnali végrehajtás elrendelése esetén a határozat közlésének a napján,
- közös megegyezéssel történő megszüntetés esetén a közös megegyezésben megjelölt napon,
- felmondás esetén a felmondás közlésétől számított 15. napon,
- azonnali hatályú felmondás esetén a felmondás közlésének napján,
- a tanuló halála napján.

Ha a tanuló **sikeres komplex szakmai vizsgát tett** vagy a **tanulói jogviszony** az Szt.-ben, illetve a köznevelési törvényben szabályozott eseteiben **szűnik meg, a szakképző iskola haladéktalanul értesíti** a tanulói jogviszony megszűnésének napjáról a tanuló gyakorlati képzését szervező szervezetet és a nyilvántartást vezető szervet.

Bármelyik fél (rendes) **felmondással** akkor mondhatja fel a tanulószerveződést, ha más gyakorlati képzést szervezőnél a tanuló tanulószerveződéssel történő foglalkoztatása biztosított. A felmondást **írásban** kell közölni. A tanulószerveződés felmondását közölni kell a szakképző iskolával és a nyilvántartást vezető szervvel.

A tanuló a tanulószerveződést a nyilvántartást vezető szervvel történt egyeztetést követően, jogszabálysértésre hivatkozva a jogszabálysértés pontos megjelölésével **azonnali hatályú felmondással** felmondhatja. Az egyeztetésnek ki kell terjednie a tanuló által megjelölt jogszabálysértés körülményeinek tisztázására.

A tanulószerveződést **azonnali hatályú felmondással** bármelyik fél megszüntetheti,

- ha a másik fél a tanulószerveződésben vállalt lényeges kötelezettségét szándékosan vagy súlyos gondatlansággal jelentős mértékben megszegi,
- vagy egyébként olyan magatartást tanúsít, amely a tanulószerveződés fenntartását lehetetlenné teszi,

és emiatt lehetetlenné válik, vagy jelentős akadályba ütközik a tanuló komplex szakmai vizsgára történő felkészülése, vagy a gyakorlati képzés további biztosítása a tanuló részére.

A gyakorlati képzést szervező szervezet azonnali hatályú felmondással abban az esetben is megszüntetheti a tanulószerveződést, ha a szakképző iskola a tanulót a képzési idő alatt másodszor utasította a szakképzési évfolyam megismétlésére.

A gyakorlati képzést szervező szervezet az azonnali hatályú felmondást **köteles indokolni**, az indokolásból a felmondás okának világosan ki kell tűnnie.

A tanulószerveződés megszüntetésének lehetősége fennállhat **igazolatlan hiányzások** esetében. Az Szt. nem határozza meg az igazolatlan hiányzás azon mértékét, amely esetén a felek az azonnali hatályú felmondás lehetőségével élhetnek, ugyanis a hiányzások mértéke, oka, a tanuló hozzáállása mindig csak egyedi esetben vizsgálható. Lehet a tanuló igazolatlan hiányzásának mértéke olyan, amely miatt a tanulói jogviszonya még nem szűnik meg, de a gyakorlati képzés eredményes folytatása lényegében lehetetlen. Önmagában az a körülmény, hogy a tanuló igazolatlanul mulaszt, nem alapozza meg a tanulószerveződés megszüntetését. A hiányzás miatti azonnali hatályú felmondást mindenképpen szükséges az igazolatlan hiányzásokról kiállított jegyzőkönyvvel vagy kétszeri alkalommal tértivevényes levélben történő értesítéssel alátámasztani. A tanuló mulasztásával kapcsolatos szabályozás: Szt. 39–40. §.

A felek az azonnali hatályú felmondással szemben a felmondás közlésétől számított 15 napon belül bírósághoz fordulhatnak.

A gyakorlati képzést szervező szervezet a **tanulószerveződést nem mondhatja fel**:

- a tanuló betegségének időtartama alatt, legfeljebb azonban a betegszabadság lejártát követő 1 évig,
- üzemi baleset vagy foglalkozási megbetegedés esetén a táppénzre való jogosultság teljes ideje alatt,
- a terhesség ideje alatt, továbbá a szülést követő 6. hónap végéig.

A gyakorlati képzést szervező szervezetnek a tanulószerveződés megszűnéséről **értesíteni kell** a nyilvántartást vezető szervet és a szakképző iskolát. A gyakorlati képzést szervező szervezet a tanulószerveződés megszűnésekor a tanuló részére **igazolást köteles kiállítani** a gyakorlati képzésben eltöltött időről és a megszerzett gyakorlati ismeretekről.

A tanulószerveződés szüneteltetése

Előfordulhatnak olyan esetek, amikor a tanulói jogviszony szüneteltetését kérheti a tanuló (pl. külföldi tanulmányok, családi okok). Ebben az esetben a tanulószerveződés is szünetel. Ezen időszak alatt a tanulószerveződés alapján gyakorlati képzés nem folytatható. A tanulói jogviszony szünetelése egyben a tanulószerveződés szüneteltetését is eredményezi. Ebben az esetben a tanulószerveződésből fakadó kötelezettségek nem terhelik a gyakorlati képzést szervező szervezetet és a tanulót, amely egyben azt is jelenti, hogy a gyakorlati képzéssel összefüggésben a szakképzési hozzájárulás terhére kötelezettség csökkentő tétel nem érvényesíthető.

AZ EGYÜTTMŰKÖDÉSI MEGÁLLAPODÁS

Az együttműködési megállapodás alapján folyó gyakorlati képzés esetében a gyakorlati képzés szervezője a szakképző iskola, és ebben a minőségében gyakorlati képzésért és a szakmai vizsgára történő felkészítésért is ő a felelős.

Együttműködési megállapodás csak az **alábbi feltételek legalább egyikének a teljesülése esetén** köthető:

- ha a gyakorlati képzésre előírt képzési idő kevesebb, mint a teljes képzési idő 40%-a,
- ha összefüggő szakmai gyakorlat megvalósítására kötik és a gyakorlati képzés szervezője a szakképző iskola,
- ha a tanulók kiegészítő gyakorlati képzésre kötik a gyakorlati képzésre előírt képzési idő legfeljebb 40%-ában,
- ha a tanulók gyakorlati képzésére költségvetési szervnél kerül sor,
- vagy a tanuló gyakorlati képzésére tanulószerveződés nem köthető.

Az együttműködési megállapodást írásba kell foglalni, megkötése, módosítása a **területi kamara ellenjegyzésével** válik érvényessé.

Az együttműködési megállapodás módosítása

Az együttműködő megállapodást a felek **csak közös megegyezéssel** módosíthatják.

Az együttműködési megállapodást **módosítani kell**:

- a tanulói létszám változása,
- az együttműködő felek közötti további feladatok, kötelezettségek módosulása,
- a gyakorlati képzési költségek felek közötti viselésének, megosztásának és átadásának módjában történt változás esetén.

Az együttműködési megállapodást nem kell módosítani

- ha a tanuló képzése véget ért.

Az együttműködési megállapodás **megszűnéséről** a felek értesítik a területileg illetékes kamarát.

A GYAKORLATI KÉPZÉS DOKUMENTÁLÁSA

A gyakorlati képzés dokumentálása jelentős adminisztrációs feladatot, kötelezettséget jelent a gyakorlati képzők számára.

A gyakorlati képzés folytatásával kapcsolatos egyik legfontosabb adminisztratív teendő a foglalkozási napló vezetése. A gyakorlati képzést folytató szervezet a tanuló gyakorlati képzéséről köteles **foglalkozási naplót** vezetni.

A foglalkozási naplónak tartalmaznia kell a szakmai tevékenységeket

- tantárgyanként,
- az ezekre fordított időt,
- a tanuló értékelését, valamint
- a tanuló részvételét és mulasztását a gyakorlati képzés során.

A foglalkozási napló tanügyi dokumentum, amelynek pontos vezetése kötelező. A foglalkoztatási napló bejegyzéseinek összhangban kell lennie egyéb tanügyi dokumentumokkal (iskolai napló, tanulói munkafüzet a gyakorlati foglalkozásokról).

A Magyar Kereskedelmi és Iparkamara gondozásában az OKJ-s szakképesítések évfolyamaira foglalkozási napló ajánlások találhatók a www.isziir.hu weboldalon (Letölthető dokumentumok/Foglalkozási naplók menüpont).

A foglalkozási naplót a tanuló tanulói jogviszonya szerinti szakképző iskola felkérése alapján betekintésre rendelkezésre kell bocsátani.

A **jelenléti ív** vezetése a foglalkozási naplóhoz szorosan kapcsolódik. Pontos vezetése szükséges a tanulói hiányzások követéséhez, a gyakorlati képzés napjainak megállapításához.

A tanuló **rendszeres orvosi alkalmassági vizsgálatáról** a képzési idő alatt a gyakorlati képzés szervezőjének kell gondoskodnia. A vizsgálatot a gyakorlati képzés megkezdése előtt, illetve jogszabályban meghatározott rendszerességgel kötelező elvégezni.

A tanulót a gyakorlati képzést szervezőnek a gyakorlati képzési feladattal összefüggő munkavédelmi oktatásban kell részesíteni. Az oktatás elvégzését a tematika megjelölésével és a résztvevők aláírásával ellátva a **munka-, baleset- és a tűzvédelmi naplóban**, írásban kell rögzíteni [Szt. 35. § (2)].

A tanulókat a munkavállalókkal azonos módon el kell látni – a tevékenység jellegének megfelelően előírt – **egyéni védőeszközzel**, és szükség szerint **védőitallal** is.

A pénzügyi (tanuló pénzbeli juttatásának igazolását szolgáló) dokumentumok

A gyakorlati képzést szervező szervezet pénzbeli juttatást köteles fizetni a tanuló részére:

- tanulószereződés alapján, továbbá
- együttműködési megállapodás alapján nappali rendszerű oktatásban a szakképzési évfolyamon megszervezett összefüggő szakmai gyakorlat idejére.

A témáról részletesebben szól *A tanulószereződés folyamata* című rész.

A gyakorlati képzésen részt vevő tanuló részére a gyakorlati képzés szervezője – a tanuló

által okozott, de a tanuló által meg nem térített károk fedezetére – **felelősségbiztosítást** köteles kötni [Szt. 70. § (3)]. A tanuló felelősségbiztosítása névre szóló, azt a gyakorlati képzést folytató szervezet általános – minden dolgozóra kiterjedő – felelősségbiztosításával nem lehet együtt kezelni.

Ellenőrző kérdések

1. Sorolja fel a tanulói juttatásokat!
2. Mi a tanuló-előszerződés?
3. Mutassa be a tanulószerveződés kötési folyamatát!
4. Mi a „12 fős szabály”?
5. Mikor köthető együttműködési megállapodás?

3. A GYAKORLATI KÉPZÉST BEFOLYÁSOLÓ JOGSZABÁLYI HÁTTÉR, IRÁNYADÓ JOGSZABÁLYOK

- 1999. évi CXXI. törvény a gazdasági kamarákról
- 2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről
- 2011. évi CXCV. törvény a köznevelésről
- 2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről
- 2011. évi CLV. törvény a szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról
- 2012. évi I. törvény a munka törvénykönyvéről
- 1993. évi XCIII. törvény a munkavédelemről
- 2016. évi CL. törvény az általános közgazdasági rendtartásról
- 1995. évi CXVII. törvény a személyi jövedelemadóról
- 1997. évi LXXX. törvény a társadalombiztosítás ellátásaira és a magánnyugdíjra jogosultakról, valamint e szolgáltatások fedezetéről
- 2004. évi XXXIV. törvény a kis- és középvállalkozásokról, fejlődésük támogatásáról
- 150/2012. (VII. 6.) Korm. rendelet az Országos Képzési Jegyzékről és az Országos Képzési Jegyzék módosításának eljárásrendjéről
- 30/2016. (VIII. 31.) NGM rendelet a szakképzési kerettantervekről
- 280/2011. (XII. 20.) kormányrendelet a gyakorlati képzés költségeinek a szakképzési hozzájárulás terhére történő elszámolásánál figyelembe vehető gyakorlati képzési normatívák mértékéről és a csökkentő tétel számításáról
- 4/2002 (II. 26.) OM rendelet az iskolarendszerű szakképzésben részt vevő tanulók juttatásairól
- 353/2017. (XI. 29.) Korm. rendelet a 2018/2019. tanévre vonatkozó szakmaszerkezeti döntésről és a 2018/2019. tanévben a Szabóky Adolf Szakképzési Ösztöndíjra jogosító szakképesítésekről
- 252/2016 (VIII. 24.) Korm. rendelet a Szabóky Adolf Szakképzési Ösztöndíjról
- A nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet

A jogszabályok többször is módosultak, ezért kizárólag a mindenkor hatályos változat alkalmazandó.

FELHASZNÁT IRODALOM

I. FEJEZET

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

II. FEJEZET

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

III. FEJEZET

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

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

IV. FEJEZET

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

V. FEJEZET

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

VI. FEJEZET

- BALOG ADRIENN – GIBÁRSZKI SÁNDORNÉ: *Könyvelőkért a duális képzésben*. MKIK, 2018.