



Oktatásfejlesztési ismeretek a szakmai tanárok, a duális képzésben részt vevő oktatók, mentorok részére

Szerkesztette:

R. FEDOR ANITA

Szerzők:

R. FEDOR ANITA

LÁ CZAY MAGDOLNA

KISS JÁNOS

MÓRÉ MARIANN



Oktatásfejlesztési ismeretek a szakmai tanárok, a duális képzésben részt vevő oktatók, mentorok részére

Szerkesztette:

R. FEDOR ANITA

Szerzők:

R. FEDOR ANITA

LÁ CZAY MAGDOLNA

KISS JÁNOS

MÓRÉ MARIANN



Debreceni Egyetemi Kiadó
Debrecen University Press
2021

Lektorálta:
HORVÁTH LÁSZLÓ

A borítókép forrása:
pixabay.com

© Debreceni Egyetemi Kiadó Debrecen University Press,
beleértve az egyetemi hálózaton belüli elektronikus terjesztés jogát is

ISBN 978-963-318-938-2

Kiadta: a Debreceni Egyetemi Kiadó, az 1795-ben alapított
Magyar Könyvkiadók és Könyvterjesztők Egyesülésének a tagja

dupress.unideb.hu

Felelős kiadó: Karácsony Gyöngyi
Borítóterv és nyomdai előkészítés: M. Szabó Monika
Műszaki szerkesztés: Kirilla György
A nyomdai munkálatokat
a Debreceni Egyetem sokszorosítóüzeme végezte 2021-ben

Tartalom

Gyermekkép, szocializáció, családi környezet – Nevelésszociológiai aspektusok	5
Oktatásfejlesztési és pedagógiai ismeretek	30
Tanulói és a tanári személyiség kölcsönhatásai, avagy a pedagógiai kapcsolat fontosabb pszichológiai jelenségeinek bemutatása, az alapvető fogalmak mentén.	83
Pályaszocializáció és foglalkozási szerep a mentori feladatok tükrében	144

Gyermekkép, szocializáció, családi környezet - Nevelésszociológiai aspektusok

R. Fedor Anita

Bevezetés

Az adott társadalomra és kultúrára jellemző gyermekfelfogás, a gyermekről való gondolkodás meghatározza a gyermekek társadalomban betöltött szerepét, a szülők gyermekneveléshez, gondozáshoz kapcsolódó attitűdjét, gyermekeik társadalmi tőkéjébe történő befektetését. A szülők a családon belüli mintákkal indirekt módon, tanácsaikkal, javaslataikkal akár direkt módon is alakítják gyermekei tanuláshoz, szakmaválasztáshoz kapcsolódó attitűdjét. Ezért ebben a részben a nevelésszociológiai megközelítést három témakör segítségével fogjuk át. Összefoglaljuk a gyermekkép változásainak főbb megjelenési formáit az európai társadalmak történetében, szólnunk a szocializáció főbb elméleti összefüggéseiről, s végezetül a családi környezet néhány jellemzőjéről.

1. A gyermekkép változásai az európai társadalmak történetében

A mai modern társadalmakban a gyermek a legfontosabb érték. A gyermekek iránti gyengéd szeretetteljes attitűd egyetemes, a szülők „*ha kell rendkívüli erőfeszítéseket tesznek gyermekeik felneveléséért*”. (Vajda 1994:47) Noha Európa-szerte csökken a gyermekszám, az összehasonlító vizsgálatok eredményei szerint a legtöbb országban az emberek az élet elválaszthatatlan részének, legfőbb értékének tekintik a gyermeket. (Kapitány és Spéder 2009) Azonban nem volt ez mindig így. Minél távolabbra tekintünk a történelemben, annál alacsonyabb a gyermekekről való gondoskodás színvonala, s annál valószínűbb, hogy a gyermeket megölték, kítették, fizikailag bántalmazták. (DeMause 1998) A történelem során az egyes történeti korokban, az adott kor emberének kulturális hagyományai, sajátos mentalitása, társadalmi hovatartozása

meghatározó a gyermekekről való gondolkodás, gondoskodás történetében. (Vajda 1994; Pukánszky 2001, 2005)

A gyermekneveléssel kapcsolatos történeti-elméleti keretek a gyermekkor történetének bemutatásában két ellentétes állítás köré szerveződnek. Az egyik pólus a viselkedéstörténeti iskola képviselőjéhez, Ariés nevéhez kötődik. (Vajda és Kósa 2005) Ariés szerint a gyermekkor, mint életkori szakasz csak az újkortól jelent meg az európai gondolkodásban, míg a középkorban nem létezett jól körülhatárolható gyermekség-fogalom. A szülők a mainál sokkal gyengébb érzelmet tápláltak gyermekeikkel szemben, betegségük, elvesztésük kevésbé viselte meg őket. A gyerekek 6-7 éves korukra kislelőttekké váltak, mely öltöztetésükben s a tőlük elvárt viselkedésben is megmutatkozott. A családon belüli mély érzelmi alapokon nyugvó szülő-gyermek kapcsolat nem igazán volt jellemző. Ariés a szülők távolságtartó közönyét a magas csecsemőhalandósággal magyarázza. (Ariés 1987) Ariés „diszkontinuitás-elméletének” több követője és kritikusja is volt, utóbbiak a „kontinuitás-elmélet” képviselői. (Pukánszky 2005) Az Ariés által megfogalmazott tézist erősítette Shorter (1975), aki a magas csecsemőhalandóság okaként az elhanyagoló, közönyös anyai magatartást jelölte meg. Véleménye szerint a gondoskodó anyai attitűd a modernizáció „vívmánya”. (Shorter 1975)

A szülő-gyermek kapcsolat változásának folyamata a 16-17. századtól figyelhető meg, bár a szülői távolságtartó attitűd még ekkor is jellemző volt. (Ariés 1987) Az igazi áttörést a polgárosodás, a felvilágosodás (18-19. század) hozta meg, mely hatására egyre fontosabbá vált a gyermeki szükségletek kielégítése, s a tanulás a gyermekek életében. Ariés kritikusaként említhetők Pollock és Shahar (Pukánszky 2005). Pollock (1998) a korabeli dokumentumok elemzése során arra a megállapításra jutott, hogy az általa vizsgált történeti periódusban (1500 és 1900 között) a szülői szeretet és a gondoskodó nevelés létező jelenség volt. A szülők szeretettel fordultak gyermekeikhez, elvesztésük mélyen megrendítette őket. Hasonló eredményre jutott Shahar (1998). Ő a középkori magas csecsemőhalandóság okát a középkori emberek gondolkodásával, a szülői ismeretek hiányával, az orvostudomány akkori állásával, s az eleve

elrendelt sorsba vetett hittel magyarázta. Megállapítása szerint a középkorban is létezett gyermekkori életciklus, a szülők gyöngédséggel viseltettek gyermekeik iránt, s létezett generációról-generációra áthagyományozott gyermekgondozási gyakorlat. (Shahar 1998)

Ezzel ellentétes álláspontot fogalmaz meg a DeMause-féle pszichogenikus elmélet, mely a szülői attitűdöt, a szülői érzelmet tekinti a gyermekfelfogás történeti változásának alapjaként. DeMause és a hozzá kapcsolódó képviselők megállapítása szerint a szülők és gyermekek közötti érzelmi kapcsolatban, s a gyermekneveléshez kötődő szülői attitűdben megjelenő változások nem történelmi és társadalmi változások mentén ragadhatók meg, hanem a történelem folyamán a személyiségben bekövetkező pszichogenikus változások eredményeként, melynek folyamánként egyre erősödött a szülők és a gyermekek közötti kapcsolat. (DeMause 1998) Ennek köszönhetően javult a gyermekekkel való bánásmód, ugyanis a történeti korokon átívelő fejlődés következtében a szülők egyre inkább képessé váltak gyermekeik szükségletinek kielégítésére. (Vajda 1994) DeMause értelmezése szerint a gyermekkori története nem más, mint a gyermek és szülők lelki közeledésének története. (Pukánszky 2005) DeMause elméletével kapcsolatban a legerőteljesebb kritika, hogy a gyermekfelfogás változásait leredukálja, kiemeli az adott társadalmi és gazdasági kontextusból. „Az egyéb feltételekről leválasztott szülői attitűdöt, a szülői érzelmet teszi meg a gyermekfelfogás történeti változásának tengelyévé”. (Vajda és Kósa 2005:118)

DeMause 1977-ben megalkotta a szülő-gyermek kapcsolat evolúciós modelljét, melyben az egyes történeti korokat annak megfelelően szakaszolta, hogy a szülők és gyermekek közötti viszony hogyan alakult, fejlődött a történelem során. DeMause ennek értelmében hat gyermektörténeti periódust különített el:

- a gyermekgyilkosság (az antikvitástól kb. Kr. u. 4. századig), a kivetés (4-13. század), az ambivalencia (14-17. század),

- az intrúzió (behatolás, birtokbavétel) (18. század), a szocializáció (19-20. század közepéig),
- és a támogatás, empátia (1950-es évektől) korszakát (idézi Pukánszky 2005).

Ezt később egyik követője Hansmann (1995) további két korszakkal egészítette ki:

- a változó gyermekkor (kb. 1960-tól)
- és az elveszett gyermekkor (kb. 1980-tól) időszakával (Hansmann 1995).

Riesmann és Muller a történeti demográfiai folyamatban bekövetkező változások mentén értelmezik a gyermekkortörténetet. Riesmann (1983) Európa nyugati országait vizsgálva a következő demográfiai szakaszokat különítette el.

1. A 17. századig terjedően a népesség nem növekszik, mivel mind a halálozások, mind a születések száma igen magas. Ebben a szakaszban az emberek a hagyományok szerint élnek. E korszak embertípusa belülről irányított. Erre az időszakra jellemző, hogy a gyerekek igen hamar belenőnek a felnőtt szerepekbe. A társadalmi mobilitás kevésbé jellemző, a gyerekeket úgy nevelik, hogy szüleik példáját kövessék. A gyerekek nevelését a tágabb értelemben vett család együttesen végzi.
2. A második korszak - az átmeneti népességnövekedés szakasza, mikor a születések száma nő, a halálozási arány pedig csökken - a 19. század végéig tart. Ennek a periódusnak az embertípusa belülről irányított. Új célok jelennek meg, a szülői modellkövetés veszít értékéből.
3. Az ezt követő időszak demográfiai trendjét az alacsony születési és halálozási arány határozza meg, melyet Riesmann a kezdeti népességcsökkenés korszakaként jellemez. Embertípusa kívülről irányított. A szülők célja, hogy gyermekeiket olyannak fogadják el, amilyenek. Előtérbe kerül az egyéni érvényesülés iránti igény, melynek elérését a szülők tanácsaikkal segítik. (Riesmann 1983)

Muller tipizálásában az első korszak a kezdetektől 1750-ig terjedően tart. A magas halálozási és születési ráta egyenlege stabil népességszámban mutatkozik meg. A gyermekek értéke igen csekély, a gyermekkor egyfajta átmeneti időszak, melyet a felnőtté válás érdekében túl kell élni.

A második szakaszban, 1750 és 1880 között, a tudomány fejlődésének köszönhetően csökken a gyermekhalandóság, s mindemellett a születések száma továbbra is magas. A gyermekpopuláció növekedése az ipari fejlődéssel létrejövő üzemekben, gyermekmunkaként hasznosul.

A harmadik, 1880-1930-ig tartó periódusban a csökkenő születésszám eredményeképpen, egyre fontosabbá válnak a gyerekek. A gyermekek megítélésében egyre inkább elfogadottá válik, hogy a gyermekek eredendően ártatlanok, szemben az előző időszakokkal. A születések számának csökkenésével elterjed a nukleáris családforma.

A kötelező oktatás a gyermekek családi munkamegosztásban betöltött szerepét gyengíti. Az urbanizáció hatására a családok termelő funkciója gyengül. A fent említett tényezők hatására a gyerekek központi szerephez jutnak a családban, mélyebb érzelmi szálak kötik össze a szülőket és gyermekeiket, mint korábban. A gyermek egyfajta befektetést jelent a család számára, mely majd a későbbiekben a szülők időskorában térül meg, mikor már ők maguk szorulnak ápolásra, gondozásra.

Az 1930-tól napjainkig tartó negyedik szakasz hasonlóan gyermekközpontú, mint az előző. Azonban a „gyermekközpontúság attitűd” másképpen jelenik meg. Ennek egyik megnyilvánulási formája a deklarált gyermeki jogok megszületése. A gyermek már nem a későbbi szülőgondozás miatt fontos, hanem önmagáért. Legfontosabb a gyermek megértése, nevelése, gondozása, mindennemű szükségleteinek kielégítése. (idézi Pukánszky 2005)

A 19. században a kiformalódó polgári kiscsalád a civil társadalom alapjává vált. Az apa feladata, hogy munkája során megteremtse a család anyagi alapjait. Új felfogásként jelenik meg azonban a családfő azon kötelezettsége, mely a gyermekeinek önálló, szabad individummá nevelését jelenti. Az anya fő feladata továbbra is az otthon harmóniájának megteremtése. A polgárosodás folyamatának hatására a munkavégzés

helye egyre inkább eltávolodott az otthontól, a privátszféra elkülönült, így az anyák szerepe még fokozottabban a családra koncentrált.

A 19. és 20. század fordulójáig a polgári családokban, a gyermekek számának növekedésével párhuzamosan felértékelődött az anyaság. Egyre több nő tanult meg olvasni, s tanította saját gyermekét is. A 19. század vívmánya a gyermekszoba, mely megjelenésének idején meg sem közelítette a mai értelemben vett gyermekszoba sajátosságait. Méreteiben a szélsőségek jellemezték, vagy hodályszerű volt, vagy túl szűk, s általában a konyha illetve cselédszoba mellett helyezték el. A század vége felé, főleg a jómódú polgárcsaládokban egyre több figyelmet fordítottak arra, hogy a gyermekek sajátos szükségleteihez igazodó bútorokkal rendezzék be a gyerekszobát. A 19. század közepén megjelent a gyermekágy, mint a gyermekszobák berendezési tárgya. Mindezek előrevetítik a gyermekek szerepének felértékelődését. A 19. században folytatódott a korábbi században elkezdődött folyamat, egyre jobban körülhatárolódnak a gyermeki létre jellemző tevékenységek, idődimenziók. Megjelenik egy olyan iparág, melynek a célközönsége a gyerekek (játékipar), s megszületnek az elsősorban gyermekeknek szánt irodalmak, mesék. (Somlai 1997; Pukánszky 2005) A század első évtizedeiben Európa számos országában folyóirat jelenik meg a gyerekek egészségügyi ellátásáról (Vajda 1994). A kisgyermek helyzetének javulását megelőzte, mintegy annak feltételeként az „új anyaság” szerepének megjelenése. Az anyaság felértékelődése a 18. század végétől figyelhető meg. A gyermekről való gondoskodást már a szülés előtt is fontosnak tartották. Az orvosok, pedagógusok egészséges táplálkozásra, testmozgásra, higiéniai szabályok betartására ösztönözték a várandós nőket. Az „új anyák” gyermekeit már nem a dajkák szoptatták, hanem ők maguk. Egyre ritkábban alkalmazták a szoros pólyázást, mely megkönnyítette az anya és gyermeke közötti fizikai kontaktust, s így a szoros pólya használatának elhagyása az anya-gyermek kapcsolat minőségében is változást hozott. Az újkorszak anyái szeretettel, gondoskodással figyelték gyermekeik testi-lelki fejlődését. (Somlai 1997; Pukánszky 2005)

Az ipari fejlődés évszázadaiban a felnőttek és a gyermekek közötti viszony átalakult, a gyermek ekkor vált igazán gyermekivé. A gyermekkor egyre inkább kitolódott, s ezzel párhuzamosan a gyerekek mind tovább megőrizték gyermeki sajátosságait. Míg az újkort megelőzően a gyermeki létből a felnőtt létbe történő átlépés természetes folyamat eredménye volt, a gyerekek belenőttek a felnőtt létbe, addig az újkorban egyre fontosabbá vált a gyermekek megértése, a gyermek sajátosságainak figyelembevétele került a központba. Kitért a gyermekek évszázada. (Pukánszky 2005) Key svéd reformpedagógus a 20. századot a „gyermekek évszázadaként” definiálta. (Key 1976) Pukánszky (2001) szerint annak ellenére, hogy jelentős számú kezdeményezés történt a gyermekek sajátosságait fókuszba állító nevelés és oktatás meghonosítására, s annak ellenére, hogy Key könyve igen nagy hatással volt az új nézeteket valló pedagógusok gyermekfelfogásának széleskörű népszerűsítésére, *„a mögöttünk álló viharos évszázad egészében véve sokkal ellentmondásosabb volt annál, hogysem egyértelműen a diadalmaskodó gyermekkultusz időszakának nevezhetnénk”*. (Pukánszky 2001:169) A gyermek egyéniségét, önállóságát, kreativitását hangsúlyozó új szemlélet elsősorban a reformpedagógiai programok alapján szerveződő magániskolákban terjedt el, ezzel szemben kevésbé épült be a családon belüli nevelésbe. Így a gyermekekről való gondolkodást egyfajta kettősség jellemezte. A korszak gyermekfelfogásának egyik pólusán megjelenik az elfogadó, már-már túlgondoskodó, az önállósodás folyamatát elfojtó szülői attitűd, mely a rousseau-i romantikus gyermekkép¹ mítosz újraéledéséből eredt.

A gyermekfelfogás másik pólusát, a gyermek pszichikumát tanulmányozó vizsgálatok eredményei alakították, melyek hatására a gyermekmítosz egy része a semmibe veszett. A természettudományi

¹ Rousseau szerint a gyermekek eredendően ártatlanok s csak a társadalom által válnak romlottá (Rousseau 1965). Az erre alapozó szülői gondoskodás eredménye, hogy a szülőkhöz túlzottan ragaszkodó, gondoskodásuknak kiszolgáltatott gyerekek önállótlaná válnak, akik nehezen tudnak alkalmazkodni a külső környezethez, többek között kortársaikhoz (Pukánszky 2005).

vizsgálatok eredményei megkérdőjelezték a gyermek „isteni” tulajdonságairól szóló mítoszokat, s rámutattak, hogy a gyermek sajátosságai fiziológiai, pszichológiai és biológiai szempontok szerint kutathatók. Ezt a felfogást erősítette a behaviorizmus gyermekképe. (Pukánszky 2005) Egyik képviselője Watson (1972), kifejezetten károsnak tartotta a túlzott anyai dédelgetést, mely szerinte túlzott függőséghez, a gyermek emocionális fejlődésének nehézségeihez vezethet. (Watson 1972) A huszadik század első három évtizedében Európa gyermekeinek legfőbb erénye a kötelességtudat, fegyelmezettség és a jó alkalmazkodó képesség volt. A második világháborút követően egy liberálisabb felfogású, gyermekközpontú szemlélet kialakulása vette kezdetét, melynek Benjamin Spock volt a központi figurája, akinek *Csecsemő és gyermekgondozás* című könyve magyar fordításban is megjelent. (Pukánszky 2001) Spock szembe menve a behaviorista elvekkel, amellelt érvelt, hogy a szülők merjék nyíltan kifejezni gyermekeik iránt érzett szeretetüket. Spock az anyai szeretetet, gondoskodást, a gyermek számára létfontosságú táplálékhoz, vitaminokhoz és kalóriákhoz hasonlítja. (Spock 1970) Spock tanácsai szerint a leghatékonyabb nevelő-gondozó erő a szülői szeretetet, mely nélkülözhetetlen a gyermek egészséges testi-lelki fejlődéséhez. A Spock által képviselt csecsemő és kisgyermekgondozáshoz kapcsolódó liberális, engedékeny attitűd némi fáziskéssel, a hetvenes években érkezett meg hazánkba. (Pukánszky 2001). Magyarországon a második világháborút közvetlenül megelőzően és azt követően megjelent gyermekgondozási könyvekben a behaviorizmus gyermekképe köszönt vissza, s ez a gyermekfelfogás a további évtizedekre is jellemző maradt. E felfogás csecsemőideálja egy keveset síró, jó étvágyú, ringatás nélkül álomba szenderedő, kiegyensúlyozott, önmagán uralkodni tudó baba. Ezzel párhuzamosan az 1945 utáni időszakban megfigyelhető egy ettől eltérő, humánusabb gyermekfelfogás térhódítása, mely a kisgyermekek lélektani sajátosságainak bemutatásán keresztül hívja fel a szülők figyelmét a korai anya-gyermek kapcsolat, a kötődés fontosságára. (Pukánszky 2005) Magyarországon a megengedő kisgyermek gondozási, nevelési attitűd térhódítása a 60-as és 70-es évekre tehető. Ekkor néhány népszerű

folyóirat, mint például a Nők Lapja hasábjain megjelenő, nevelési tanácsokkal szolgáló írások az 1960-as években, a gyermekek boldog gyermekkorhoz való jogát hangsúlyozták, s helyezték előtérbe a kislelőtté neveléssel szemben. (Kis-Molnár és Erdei 2001) Ezek a széles olvasóközönséget felölelő, nevelési tanácsadásról szóló rovatok jelentősen alakították a gyermekekről való gondolkodást. Továbbá hozzájárult a gyermekekről való felfogás formálódásához Spock könyvének 1970-ben magyarul is megjelenő kiadása. (Pukánszky 2001; 2005)

A mai kor gyermekképét a modern tömegkommunikáció alakítja. A megelőző korokban, az írásbeliség és az urbanizáció elterjedése előtt a közösségek közötti folyamatos interakciók hiánya miatt, az emberek nem sokat tudtak arról, hogy más közösségek hogyan nevelik gyermekeiket, hogyan gondolkodnak a gyermekek és felnőttek közötti viszonyról. Az orvostudomány és a pszichológia megjelenése előtt, a tudományos alapú normák hiányában a mainál ambivalensebb volt az emberek elképzelése arról, hogy mi az, ami használ és mi az, ami árt a gyereknek. Ugyanakkor az alapvető társadalmi-gazdasági körülmények, s azok következményei jelentősen meghatározzák a gyermeknevelés feltételrendszerét. (Vajda és Kósa 2005) Ilyen például a nők helyzetének változása.

A 20. század második felében a nők mindinkább bekapcsolódtak a szakoktatásba, felsőoktatásba s ezzel párhuzamosan kiszélesedtek munkavállalási lehetőségeik. Az 1950-es évektől általánossá vált Nyugat-és Kelet-Európában a kétkeresős család. S bár a gyermekek gondozása továbbra is az anyák feladata maradt, az állami (családpolitikai) szolgáltatások kiépülése, a gyermeknevelés egy részét átvállaló szociálpolitikai intézkedések, a gyermekintézményi hálózat fejlesztése elősegítette a nők munkavállalását. (Koncz 1987; Somlai 1997).

A következő részben az anyai gondoskodás-nevelés kora gyermekkori fontosságára koncentrálunk, és ehhez kapcsolódóan az anya munkavállalását és a gyermek fejlődése közötti kapcsolatot állítjuk az elemzés fókuszába. Ennek bemutatásánál nélkülözhetetlenek tartjuk a

szociológia – ezen belül a nevelésszociológia²- és a szociálpszichológia egyik központi fogalmának, a szocializációnak a bemutatását.

2. A szocializáció főbb elméleti vonatkozásai

A szocializációs folyamat olyan viselkedésrendszer elsajátítása, mely a társadalom működéséhez szükséges, így alapvető szerepe van egy adott társadalom folyamatos fennmaradásában. (Vajda és Kósa 2005) A társadalom folyamatos működésének biztosítása mellett a szocializáció további jellemzője, hogy bár a generációk a kultúra által adott keretek közé születnek, azonban viselkedésükkel és visszajelzésükkel ők maguk is alakítják magát a folyamatot. (Somlai 1997)

A gyermekek szocializációjához, neveléséhez kapcsolódó érdeklődés egyidős az emberiséggel, azonban a szocializáció fogalma a 19. század végén került a társadalomtudományok szótárába. (Somlai 1997) A szocializáció tudományos igényű leírására, magyarázatára a 20. századtól kezdődően került sor, mikor a társadalomtudományok - elsősorban a pszichológia, a kulturális antropológia és a szociológia - e jelenségkör felé irányították figyelmüket. (Vajda és Kósa 2005)

A szocializációs folyamat értelmezésekor három szemléletmód különíthető el. Az első, a strukturalista-funkcionalista szociológiát, a tudásszociológia számos változatát, és több pszichológiai és kulturális antropológiai elméletet összefogó rekonstruktivizmus. Eszerint a nemzedékek átadják egymásnak a kulturális és szociális mintázatokat. Az

² A nevelésszociológia tárgyának meghatározása nem egyszerű feladat, Kozma (1994) egyfajta határtudományként definiálja, mely szoros kapcsolatban áll a szociológiával, pszichológiával, pedagógiával. A szociológia tudományán belül, pedig összefonódik különböző szakszociológiákkal, mint a településszociológia, családszociológia, szervezetszociológia stb. „Ebben a megfontolásban a nevelésszociológia nem más, mint az egyes szakszociológiák [...] olyan megállapításának gyűjteménye és csoportosítása, amelyek valamiképpen összefüggenek az oktató-nevelő munkával” (Kozma 1994:33).

A nevelésszociológia a szocializációs folyamat társadalmi feltételeit kutatja, mely során az egyén elsajátítja a közösség értékeit, normáit, megtanulja a társadalmi szerepeket melynek hatására fokozatosan kialakul személyisége (uo).

egyén (passzívan) elfogadva ezeket, beilleszkedik a társadalom normatív rendjébe. A második szemléletmódhoz tartozó *kritikai irányzatok* (reformpedagógiák, kritikai szociológiai, pszichológiai, antropológiai irányzatok) szerint, a társadalmi beilleszkedés nem természeti adottságok mentén, hanem történelmileg kialakult változó viszonyok között zajlik. A *konstruktivizmus* szemléletmódja azt hangsúlyozza, hogy a társadalmi beilleszkedés folyamatában az egyének nem passzív befogadók, hanem ők maguk is befolyásolják azt. (Somlai 1997)

A 19. század végén a szociológia alapkérdései: a *Hogyan működik a társadalom? Hogyan lehetséges, hogy egyes individumok saját, egyedi céljaik ellenére együttműködnek, stabil, társas környezetet létrehozva ezáltal? S hogyan lehet, hogy egy közösség túléli azokat, akik tagjai voltak?* (Kozma 1994; Vajda és Kósa 2005). A felvetett kérdéseket a különböző tudományágak szocializációs elméletei válaszolják meg, melyek szinte teljesen egybecsengenek (írásnk tartalmi és terjedelmi korlátai miatt nem térünk ki a szocializációs elméletek teljes körű bemutatására).

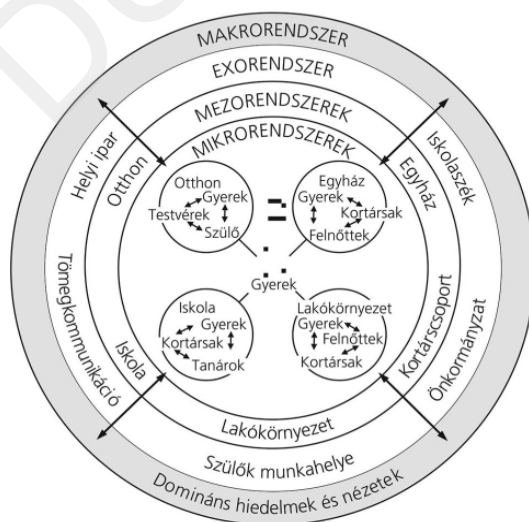
A *szociális tanulás elméletek* szerint a szociális tanulás olyan folyamat, mikor az egyén személyközi interakciók során konkrét és direkt megtapasztalás által új cselekvéstípusokat, viselkedésformákat sajátít el. „A szociális tanulás révén, voltaképpen mások alapos megfigyelésének alapján tanuljuk meg egyfelől a viselkedési szabályokat, normákat és szokásokat, másfelől pedig az azoknak megfelelő konkrét szociális viselkedési formák és készségek egész rendszerét” (Fodor 2008:1). Ilyen értelemben a szocializáció nem más, mint a kulturális értékek és hagyományok fiatalabb nemzedékekre történő áthagyományozásának legfontosabb eszköze (uo). A szociális tanulás fogalmát Miller és Dollárd (1941) használta először, mikor azt vizsgálták, hogy a gyerekek hogyan sajátítják el azokat a viselkedésformákat, melyek a közösség számára kívánatosak. A szociális tanulás elméletének legrészletesebb kidolgozói Bandura és Walkers (1963), akik a szociális tanulás folyamatát a személyiség fejlődésének vonatkozásában tanulmányozták.

Cooley (1964) a család, szomszédság és a kortárs csoportok szerepét emelte ki az emberi jólétben, a személyiségfejlődésben. Ezekben az elsődleges csoportokban működő szolidaritás kiterjed a helyi közösségekre, nemzetekre. (Cooley 1964) Mead (1973) a szimbolikus interakcionizmus atyja, Cooleyhoz hasonlóan az emberek közötti kapcsolatot állította a szociológiai kutatások középpontjába. Szerinte az egyének szocializációja a másokkal való kapcsolatokon keresztül valósul meg úgy, hogy az emberek az egymástól kapott visszajelzéseken keresztül sajátítják el azokat a szerepeket, melyeket a társadalom elvár tőlük. (Mead 1973) A Mead által megfogalmazott szocializációs folyamat mechanizmusai a mai napig a szociológia alapvető ismeretei közé tartoznak. (Andorka 2006)

Az egyén és a kulturális mintákat megtestesítő társas viszonyok kapcsolódási pontjaival foglalkozik az egyén fejlődését természetes életközegben vizsgáló irányzat, az ökológiai megközelítés. Azt szemléli, hogy a különböző csoportok és az ezekhez tartozó egyének környezettel kapcsolatos struktúrája milyen. (Vajda és Kósa 2005) Az *ökológiai modell* megalkotója Bronfenbrenner (1979) kiemeli, hogy a fejlődés csak a komplex társadalmi környezet figyelembevételével érhető el. Bronfenbrenner az embert körülvevő környezetet egyre szélesedő koncentrikus körökre osztotta, melynek segítségével a társadalmi hatások rendszerének négy szintjét különítette el, a mikro-, mezo-, az exo-, és a makrorendszert. (ld. 1. számú ábra) A mikrorendszert az egyén közvetlen környezete alkotja. A gyerekek számára a család, a kortárs csoportok, az óvoda, iskola az a mikrokörnyezet, ahol a személyek közötti interakciók folynak. A gyermek mikrokörnyezetében megszerzett tapasztalatait és élményeit jelentősen befolyásolják a velük kapcsolatba kerülő személyek és csoportok jellemzői. A mezorendszer mint kapcsolati háló fogható fel, mely a mikrorendszer egyes egységei között jön létre. A mezorendszer erőssége attól függ, hogy a mikrokörnyezet alkotóelemei mennyire illeszkednek jól egymáshoz. Az egyes közegek közötti kiegyensúlyozott viszonyt a kölcsönösség és a hasonlóság szavatolja. Ez azt jelenti, hogy a gyermek számára fontos csoportok, mint például a család, a kortárs csoportok vagy az iskolai környezet alapvető

értékei és elvárásai azonosak legyenek, ugyanis ez támogatólag hat a gyermek fejlődésére. Az exorendszert azok az intézmények és szociális struktúrák jelentik, melyek direkt vagy indirekt módon befolyásolják az egyén szocializációját. Ilyenek például, a tömegkommunikáció vagy az oktatás és nevelés társadalmi intézményei. Az exorendszer tulajdonképpen magába foglalja a mezorendszert. A makrorendszer a legszélesebb környezeti keret, egy adott társadalom kulturális értékeinek, hiedelmeinek, meggyőződéseinek az összessége, mely a történelem során mélyen beivódik az egyének és a társadalom gondolkodásába. (Bronfenbrenner 1979; N. Kollár és Szabó 2004) Így, az adott kultúrára jellemző gyermekkorfelfogás meghatározza a gyermekek társadalomban betöltött szerepét, lehetőségeit. Az ökológiai modell azt hangsúlyozza, hogy a mikrorendszer által közvetített értékek, viselkedési formák és tapasztalatok alapjául szolgálnak minden további rendszer működésének. Társadalmanként, de akár társadalmi csoportonként is változó, hogy az egyén milyen szerepelvárásokkal találkozik, hogyan viselkedik bizonyos helyzetekben, s miként vesz részt a közösség életében. (N. Kollár és Szabó 2004) Az ökológiai modell ilyen értelemben a családi környezet elsőlegességét hangsúlyozza a szocializációban.

1. ábra: Bronfenbrenner ökológiai modellje



Forrás: Bronfenbrenner, 1979

Ezzel összefüggésben Bernstein (1971) a szocializáció rétegspecifikusságára mutat rá. Szerinte a gyerekek iskolai teljesítménye családi eredetű. Meglátása szerint a különböző társadalmi rétegből származó gyerekek, különböző nyelvi miliót hoznak magukkal. Rámutatott, hogy az iskolai teljesítményt az ismeretátadás mikéntje, a kommunikáció módja határozza meg. Ennek Bernstein két típusát különböztette meg, a korlátozott és a kidolgozott nyelvi kódot, melyek véleménye szerint rétegspecifikusan fordulnak elő. A korlátozott kódban inkább a kommunikáció nem verbális eszközei a döntőek, míg a kidolgozott kódban a beszéd, a nyelv kap kitüntetett szerepet. Megfigyelései szerint a kidolgozott nyelvi kód használata a középosztályra jellemző, a korlátozott pedig, a munkásosztályra. Mivel az iskolai nevelésben a kidolgozott nyelvi kódot használják, így a munkásgyerekek hátrányt szenvednek az iskolában, melynek hatására újratermelődik a társadalmi struktúra. (Bernstein 1971)

Összességében a szocializációs elméletek a szocializációt úgy határozzák meg, mely folyamat által az egyén biológiai lényből társadalmi lényé válik, aki egyben elsajátítójává és aktív aktorává válik a szociális rendszereknek, intézményeknek valamilyen kultúrának. (Somlai 2008) A szocializáció egész életünk során tart, „fokozatosan kiterjed az ember teljes életútjára” (Kozma 1994:61), azonban a téma szakértői a gyermekkort tekintik a legfontosabb életszakasznak. (Kozma 1994; Somlai 1997; Farkas 2006) A szocializáció során az adott társadalomra jellemző kulturális értékek átörökítését a szocializációs ágensek közvetítik az egyén felé. A gyermekkori szocializáció alapvetően a család keretei között történik, de meghatározó szerepe van a kortárs csoportoknak, szomszédságnak, iskolának, tömegkommunikációnak.

A szocializációnak két formáját különböztetjük meg, az elsődleges és másodlagos szocializációt. A szocializációs folyamat elsődleges színtere a család, majd a gyermek fejlődése során egyre nagyobb szerephez jutnak a különböző nevelő funkciót betöltő intézmények (bölcsőde, óvoda, iskola) és a kortárs csoportok. (Kozma 1994) Az elsődleges szocializáció időszaka a gyermek első néhány meghatározó éveire tehető, mely alapját

képezi minden későbbi szocializációs folyamatnak. Az elsődleges szocializációban szerepet játszó személyek adottak, azok alkotják, akik tagjai annak a családnak melybe a gyermek „beleszületett”. Ebben az életszakaszban a különböző értékek és normák, magatartás és kulturális minták átadásában, társadalmi szerepkészlet elsajátításában a családi kapcsolatok a leginkább meghatározók. Az itt megtapasztalt viselkedésformákat a gyermek elsajátítja, interiorizálja. (Bánlaky 2005; N. Kollár és Szabó 2004)

A másodlagos szocializáció legfontosabb szereplői a kortárs csoportok, az iskola, későbbi életszakaszban a munkahely. A másodlagos szocializációban szerepet játszó személyek már nem adottak. Az egyén választásán múlik, hogy kikkel kerül meghatározó viszonyba, kit, kiket tekint barátjának, példaképének. (N. Kollár és Szabó 2004) Gyermekkorban, a másodlagos szocializáció legfontosabb helyszíne az óvoda, iskola. A család mellett ezek az intézmények jelentik a kulturális tőke átörökítésének és képzésének legfontosabb színtereit. (Somlai 1997) A másodlagos szocializáció akkor igazán hatékony, ha ráépül az elsődleges szocializációra. (N. Kollár és Szabó 2004)

Az 1950-es évektől a kétkeresős családmodell elterjedésével, a nők fizetett munkába történő bekapcsolódásával egyre nagyobb szerephez jutott a családon kívüli intézményes kisgyermekgondozás, nevelés. Az anyai gondoskodás, illetve az intézményes keretek között történő, bölcsődei, óvodai ellátás valószínűleg másképpen hat a gyermek érzelmi és szellemi fejlődésére, későbbi teljesítményére. Ezt alapul véve az OECD a gyermek első életévéig az otthoni gyermekgondozás mellett érvel. (Benedek 2007)

A kora gyermekkori élmények áthatják az egyén életútját, meghatározzák későbbi viselkedését, teljesítményét. Az elmúlt évtizedek neuropszichológiai kutatásai kapcsolatot mutattak ki a korai gyermekkori élmények és az agy fejlődése között. Az agy egész életünk során fejlődik, azonban a fejlődés jelentős része az első 5-6 évre tehető. (Egyed 2011) A tudósok több évtizeden keresztül úgy gondolták, hogy az agy fejlődését

kizárólag a gyermek öröklött adottságai határozzák meg. Azonban a 20. század második felében a gyermek fejlődésével foglalkozó kutatások rávilágítottak, hogy a gyermek saját tapasztalatai változásokat idéznek elő az agysejtek fejlődésében. Vagyis a gyermek közvetlen környezete hozzájárul az agyi struktúra kialakulásához. Az érzelemgazdag, pozitív kora gyermekkori élmények elősegítik bizonyos összetett agyi kapcsolatok fejlődését, míg az ingerhiányos környezet az agyi neurohálózat kevésbé összetett felépítését eredményezi. (Spock 1970) A gyermek és a szülők közötti kapcsolat, az interakciók során megélt érzelmek minősége hat az agyban zajló folyamatokra, s ezen keresztül az értelmi fejlődésre. Ennek tudatában nem kétséges a kisgyermekkorig megtapasztalt élmények fontossága. E tekintetben a szülőknek – az első életévben az anyáknak – a szerepe kiemelkedő, akik a születéstől kezdődően fokozatosan segítik gyermekük optimális fejlődését, felkészítik őket a családon kívüli életre, a formális oktatásra. (Surányi és Danis 2009) A gondoskodó otthoni környezetben nevelkedő gyerekek a későbbiekben jobban teljesítenek az élet számos területén, mint azok, akikkel kevesebbet foglalkoztak szüleik. A korai gyermekkorban megélt élmények hosszú távon hatnak a gyermek fejlődésére, ezért a gyermeknevelés ügye a gyermek, a család és az egész társadalom szempontjából fontos. (Spock 1970)

3. A családi környezet hatása

Az egészséget, az együttműködési képességet, a jóllétet, a szociális készségeket, a tudás és tanulás képességét és vágyát kétségtelenül meghatározza az első néhány évben megvalósult nevelés és gondozás minősége. Ebben a korai időszakban alapvetően kialakulnak a szellemi, érzelmi és szociális készségek, melyek pótlására a későbbiekben csak részlegesen van lehetőség. (Herczog 2008) A gyermek életkorának előrehaladtával folyamatosan lépnek be az intézményes nevelés szereplői, mint például a gondozók, óvónők, tanítók. Az intézményes gondozás-nevelés alapja a gondoskodó otthoni környezet, a kiegyensúlyozott anyagyermek, szülő-gyermek kapcsolat. Nem hagyható figyelmen kívül, hogy a családi környezet adottságai különbözőek, így a családon belüli kora

gyermekkori szocializációs folyamat későbbi hatásai is eltérőek lehetnek. Az ingergazdag, segítő családi környezetben nevelkedő gyerekek olyan természetes tanulási tapasztalattal bírnak, mely érdeklődővé, motiválttá teszi őket az intézményes keretek között zajló tanulási folyamatokra. Ezzel szemben az ingerszegény családban cseperedő gyermekek nehezebben illeszkednek be a későbbiekben az új óvodai, iskolai környezetbe, tapasztalati hátrányuk iskolai teljesítményük gátjává válhat. (Herczog 2008; Nagy 2008)

A magyar gyerekek egyötöde hátránnyal indul iskolába, mely az esetek egy részében folyamatos iskolai kudarcokhoz, évisméltésekhez, lemorzsolódáshoz vezet. (Herczog 2008) Ezek a családok többségében szegénységben élnek, szociális nehézségek sorával küzdenek. Az ilyen gyermekek esetében egyértelmű pozitív hatása van a korai otthonon kívüli, szakképzett gondozók által végzett gondozó-nevelő munkának. (Surányi és Danis 2009) Ezzel összefüggésben Shonkoff és Phillips (2000) megállapítja, hogy a halmozottan hátrányos gyermekek körében, ahol a családok különböző okok miatt nem tudják biztosítani a gyermek egészséges testi-lelki fejlődését, az intézményes keretek között megvalósuló gondozás-nevelés egyfajta védőfaktoroként fogható fel, mely kompenzálja az ingerszegény, elhanyagoló otthoni környezetből eredő hátrányokat. Összességében megállapítható, hogy a család szocializációs funkciójához kötődő tevékenységek (érzelmi stimuláció, beszéd, játék, gondozási tevékenység) minősége meghatározó a gyermek fejlődését illetően, mely lényegében az anya, illetve később az otthonon kívüli intézményes gyermekgondozásban résztvevő gondozó személyek ismereteinek, készségeinek függvénye. (Herczog 2008)

Fentiek alapján felmerül a kérdés, hogy mi a jó a gyereknek? Az, ha az első három vagy akár ennél több évet otthon tölti édesanyjával, vagy ha ennél korábban az anyai gondozás-nevelés mellett megjelenik az intézményes napközbeni gyermekgondozásban résztvevő személyek gondozó-nevelő tevékenysége. Meglátásunk szerint a *mi a jó a gyermeknek* kérdés mellett felvetődik a *mi a jó a családnak* kérdés is. A kétkeresős családmodell kialakulásával és elterjedésével minden fejlett

országban nőtt a dolgozó nők aránya, különösen igaz ez a hetvenes évek közepétől kezdődő időszakra. Ez a folyamat életre keltette a kisgyermekgondozás megosztásának igényét a családon belül és azon kívüli intézményes szféra között. De a gyermeke mellett dolgozó nő el tudja-e látni maradéktalanul anyai teendőit, megsínyli-e a gyermek, ha édesanyja az első három évben dolgozni kezd? Ápolhat-e olyan szerető, meleg kapcsolatot az az anya gyermekével, aki a gyermek óvodás kora előtt visszatér a fizetett munka világában, mint az, aki három évet otthon tölt? Szinte lehetetlen meghúzni azt az időbeli korlátot, mely felett már nem, illetve mely alatt még nem káros az anyai munkavállalás a gyermekre nézve. Így tehát kérdésként merül fel, hogy vajon az otthoni vagy az intézményes keretek között történő gondozás-nevelés szolgálja-e inkább a gyermek fejlődését, későbbi teljesítményét. Meg lehet-e jelölni egy konkrét életkort vagy életkori határt, mely alatt a családi környezetben, elsősorban az anya által végzett gondozás a legjobb a gyermek számára, s megállapítható-e, hogy melyik az az életkor melyet követően az anyától történő szeparáció, az intézményes gondozás nem jelent törést a gyermek fejlődésében? Az nem vitatható, hogy az óvodás korú gyermekeknek egyre nagyobb szükségük van a kortárs csoportokra, melyeken keresztül társas tapasztalatot szereznek, szembesülnek különböző kulturális, szubkulturális hatásokkal (N. Kollár és Szabó 2004). De vajon mire van szüksége az óvodáskornál fiatalabb gyerekeknek? Az anyai vagy az intézményes gondoskodás szolgálja-e inkább a gyermek fejlődését az első életévekben? A témát kutatók egyelőre nincsenek egységes állásponton a fent említett összefüggések tekintetében. Legjobb tudomásunk szerint, egyelőre egyetlen hazai kutatás foglalkozott ezzel a témával. Bass et al. (2007) a Budapesti Longitudinális Fejlődésvizsgálat adatainak másodelemzése során a következő eredményre jutottak. A gyermekek fizikai egészsége eltérést mutatott annak függvényében, hogy otthoni vagy bölcsődei gondozásban részesültek egy és két éves koruk között. A bölcsődébe járó gyerekek többször betegedtek meg és többféle betegséget kaptak el, mint az otthoni körülmények között nevelkedő gyerekek. (Bass et al. 2007) A korai anyai munkavállalás kivitelezhetetlenné teszi a WHO által optimálisnak tartott

legalább hat hónapig tartó kizárólagos anyatejes táplálást, mely az immunrendszer erősítését szolgálja a csecsemő számára. (Blaskó 2010) A gyermek fizikai-egészségügyi jóléte érdekében ezen túl javasolt, a gyermek két éves koráig tartó hozzátáplálás mellett folytatott anyatejes táplálás. Ilyen értelemben a féléves gyermek mellett, az otthonon kívüli anyai munkavállalás károsnak tekinthető, s kétéves korig is csak a részmunkaidős foglalkoztatás minősíthető jó megoldásnak. Ruhm (2000) a csecsemőhalandóság gyakoriságát vizsgálta a szülési szabadság hosszának függvényében. Azt tapasztalta, hogy az általa vizsgált 16 ország közül alacsonyabb volt a csecsemő és kisgyermekkorai halandóság ott, ahol a szülők számára garantált a fizetett szülői szabadság. Fent említett szerző 2004-ben publikált írásában az anya korai munkába állása és a gyermek középiskolai teljesítménye között nem talált összefüggést. (Benedek 2007)

Az iskolai teljesítmények és az intellektuális fejlődést illetően a hazai adatok szerint, a nagyszülőknél nevelkedő és a bölcsődébe járó gyerekek jóval jobb eredményt értek el, mint azok, akiket édesanyjuk nevelt egyéves korukban. (Bass et al. 2007) Ezzel összefüggésbe Bass et al. (2007) megállapítja, hogy mivel a bölcsődébe járó gyerekek szülei (elsősorban az anyák) magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, így a bölcsődébe járó gyerekek későbbi iskolai teljesítményében megfigyelt előny, nagy valószínűséggel a társadalmi státusz eltéréséből ered. A deviáns viselkedési formák és a magatartászavarok megjelenése azonban szignifikánsan magasabb volt a bölcsődébe járó gyerekek körében. Gregg és Waldfogel (2005) szintén negatív összefüggést talált a korai (első évben történő) anyai munkavállalás és a gyermek szellemi és viselkedési fejlődése között. Kiemelik, hogy ez a negatív hatás akkor érvényesül, ha az anya teljes munkaidőben dolgozik gyermeke egyéves kora előtt. Gregg et al. (2005) különböző készségek (írás, olvasás, matematika) meghatározott életkorban történő mérését követően megállapítják, hogy a gyermek 18 hónapos koránál korábbra időzített részmunkaidős anyai munkavégzésnek nincs szignifikánsan negatív hatása a gyermek teljesítményére, míg a teljes munkaidős foglalkoztatás káros hatással bír.

Blau és Grossberg (1992), majd később Waldfogel et al. (2002) a gyermek egyéves korát követő anyai munkavállalást kifejezetten jótékony hatásúnak ítélték a gyermek szellemi fejlődésének tekintetében. Fent említett szerzők vizsgálati eredményei azt mutatják, hogy azoknak a gyerekek, akiknek édesanyja dolgozni kezdett a második évtől, jobb szövegértési teljesítményt produkáltak, s szókincsük is fejlettebb volt társaikéhoz képest.

Többen arra a következtetésre jutottak, hogy az anya korai munkába állása és ezzel párhuzamosan a bölcsődei elhelyezés nem jár kedvezőtlenebb nevelési feltételekkel, azonban azzal egyetértenek a téma kutatói, hogy az anyától való korai szeparációnak negatív következményei lehetnek a gyermek személyiségfejlődésének alakulásában. (Bass et al. 2007). Hasonló következtetésre jutott Ruhm (2004) és Egyed (2011) is. Több külföldi kutatás, mely a kizárólagos anyai gondozás és az intézményes gondozás gyermek fejlődésére gyakorolt hatását vizsgálta, arra a megállapításra jutott, hogy a jó minőségű otthonon kívüli gyermekgondozás kedvező hatását, melynek hozadéka, hogy a gyerekek jobban teljesítettek kognitív és nyelvi teszteken, s kevesebb körükben a viselkedési problémákat mutatók aránya, szófogadóbbak, iskolaérettebbek, mint társaik. (Melhuish et al. 2001; Kamerman et al. 2003) A jó minőségű gyermekgondozás ismérvei a következő tényezők mentén ragadható meg. Milyen a gondozó-gyermek arány, illetve milyen szintű a gondozó képzettsége. (Szelewa és Polakovski 2009) Azok a gyerekek, akik magasabban képzett intézményi gondozókkal kerültek kapcsolatba az otthonon kívüli ellátásban, jobban teljesítettek több területen is, elsősorban a matematika és a nyelvi tesztek területén. Sárváry (2011) szerint az első egy évben a kizárólagos anyai gondoskodás a legoptimálisabb a gyermek fejlődése tekintetében. Az ezt követő anyai munkavállalást nem tekinti károsnak. Meglátása szerint a dolgozni vágyó, feszültségekkel teli anya gyermekére is kedvezőtlenül hat pszichológiailag. (Sárváry 2011)

Összességében a kutatási eredményekből az a következtetés vonható le, hogy az anyai munkavállalásnak a gyermek első életében negatív hatása lehet a gyermek fejlődésére. (Benedek 2007) Az ezt követő

munkavégzésnek pedig, inkább kedvező következményei vannak, főleg ha az anya részmunkaidőben dolgozik, munkájával elégedett, s ha az otthoni és az otthonon kívüli gyermekgondozás minősége közel azonos, vagy ha az intézményes gyermekgondozás jobb nevelési lehetőségeket biztosít, mint az otthoni környezet.

Felhasznált irodalom:

1. Andorka Rudolf (2006): *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó, Budapest.
 2. Ariés, Philippe (1987): *Gyermek, család, halál*. Gondolat Kiadó, Budapest.
 3. Bandura, A. - Walkers, R. H. (1963): *Social learning and personality development*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
 4. Bánlaky Pál (2005): *Családszociológia*. Wesley János Kiadó, Budapest
 5. Bass László - Darvas Ágnes - Szomor Éva (2007): *Gyermeknevelési szabadságok és gyerekintézmények. Mi a jó a gyerekeknek, mit szeretnének a szülők? A tanulmány az MTA Közgazdaságtudományi Intézetének megbízásából készült az Európai Unió és az Országos Foglalkoztatási Közalapítvány támogatásával*.
 6. http://gyerekszegenyseg.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=205%3A&Itemid=85
 7. Benedek Dóra (2007): A szülés utáni munkába állás hatása a gyerek fejlődésére. In. Fazekas Károly-Cseres-Gergely Zsombor-Scharle Ágota (szerk.): *Munkaerőpiaci Tükör*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet Országos Foglalkoztatási Közalapítvány, Budapest, 72–75.
 8. Bernstein, B. (1971): Társadalmi osztály, nyelv és szocializáció. *Valóság* 11, 35-57.
 9. Blaskó Zsuzsa (2010): Meddig maradjon otthon az anya? A gyermekfejlődés szempontjai. *Esély* 3, 89-114.
-

10. Blau, F. D. - Grossberg, A. T. (1992): Maternal Labour Supply and Children's Cognitive Development. *The Review of Economics and Statistics* 3, 474–481.
11. Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, MA: Harvard University Press, Cambridge.
12. Cooley, Ch. H. (1964): *Human Nature and Social Order*. Shoken, New York.
13. DeMause, L. (1998): A gyermekkor története. In: Vajda Zsuzsa-Pukánszky Béla (szerk.): *A gyermekkor története*. Szöveggyűjtemény, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 13-41.
14. Egyed Katalin (2011): Az evolúció ajándéka: az agyi plaszticitás és a rugalmas fejlődés. In: Danis Ildikó - Farkas Mária - Herczog Mária - Szilvási Léna (szerk.): *A génektől a társadalomig: a koragyermekkorai fejlődés színterei*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest, 166-202.
15. Farkas Péter (2006): *A szeretetek közössége. A családszociológia alapjai*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
16. Fodor László (2008): *A szociális tanulás jelentősége a pedagógiai folyamatban*.
17. http://www.rmpsz.ro/web/images/magiszter/2008_tavasz/03.pdf
18. Gregg, P.–Waldfoegel, J. (2005): Symposium on Parental Leave, Early Maternal Employment, and Child Outcomes. *Economic Journal* 115, 1-6.
19. Gregg, P. - Washbrook, E. - Propper, C. - Burgess, S. (2005): The Effects of a Mother's Return to Work Decision on Child Development in the UK. *Economic Journal* 115, 48-80.
20. Hansmann, O. (1995): *Kindheit und Jugend zwischen Mittelalter und Moderne*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
21. Herczog Mária (2008): A kora gyermekkorai fejlődés elősegítése. In: Fazekas Károly - Köllő János - Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért. Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal*, Magyarország Holnap Ecostat, Budapest, 33-52.

-
22. Kamerman, S. B. - Neuman, M. - Waldfogel, J. - Brooks-Gunn, J. (2003): *Social Policies, amily Types and Child Outcomes in Selected OECD Countries*. OECD Social, Employment and Migration Working Papers. <http://www.oecd.org/dataoecd/26/46/2955844.pdf>
 23. Kapitány Balázs - Spéder Zsolt (2009): Gyermekvállalás In: Monostori Judit - Őri Péter - S. Molnár Edit - Spéder Zsolt (szerk.): *Demográfiai Portré. Jelentés a magyar népesség helyzetéről*. KSH. Népeségstudományi Kutató Intézet, Budapest, 29-40.
 24. Kis-Molnár Csaba és Erdei Helga (2003): Gyermekkép a magyar sajtóban 1950 után. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 246–286.
 25. Key, E. (1976): *A gyermek évszázada*. Tankönyvkiadó, Budapest.
 26. Koncz Katalin (1987): *Nők a munkaerőpiacon*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest
 27. Kozma Tamás (1994): *Bevezetés a nevelésszociológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
 28. Mead, G. H. (1973): *A pszichikum, az én és a társadalom*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
 29. Melhuish, E. - Sylva, K. - Sammons, P. Siraj-Blatchford, I. - Taggart, B. (2001): *The effective provision of pre-school education project. Social behavioural and cognitive development at 3-4years in relation to family background*. Stranmillis University College, Belfast.
 30. Miller, N. E. - Dollard, J. (1941): *Social learning and imitation*. New Haven, Yale Univesity Press.
 31. Nagy József (2008): Az alsó tagozatos oktatás megújítása. In: Fazekas Károly – Köllő János- Varga Júlia. (szerk.) *Zöld Könyv - A magyar közoktatás megújításáért 2008*. Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal, Magyarország Holnap Ecostat, Budapest, 53-70.
 32. N. Kollár Katalin-Szabó Éva (2004): *Pszichológia Pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest.
-

33. Pollock Linda (1998): A gyermekekkel kapcsolatos attitűdök. In: Vajda Zsuzsa- Pukánszky Béla (szerk.): *A gyermekkor története*. Szöveggyűjtemény, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 179-201.
34. Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
35. Pukánszky Béla (2005): A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben *Iskolakultúra-könyvek* 28. Molnár Nyomda és Kiadó Kft, Pécs.
36. Riesmann David (1983): *A magányos tömeg*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
37. Rousseau, J. J. (1965): *Emil, avagy a nevelésről*. Tankönyvkiadó, Budapest.
38. Ruhm, C. (2000): Parental leave and child health. *Journal of Health Economics* 19, 931–960.
39. Ruhm, C. (2004): The Long-Term Effects of Early and Recent Maternal Employment on a Child's Academic Achievement. *Journal of Family* 25/1, 29-60.
40. Sárváry Andrea (2011): *Egyén a családban. A családpszichológia alapjai*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
41. Shahar, S. (1998): Az utódnemzéssel kapcsolatos magatartásformák és gyermekkép a középkori kultúrában; Csecsemőgyilkosság, kitevés, balesetek. In: Vajda Zsuzsa - Pukánszky Béla (szerk.): *A gyermekkor története*. Szöveggyűjtemény. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
42. Shonkoff, J. - Phillips, D. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press, Washington.
43. Shorter, E. (1975): *The Making of the Modern Family*. Basic Books, New York.
44. Somlai Péter (1997): *Szocializáció. A kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata*. Corvina, Budapest.
45. Spock, B. (1970): *Csecsemőgondozás, gyermeknevelés*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.

-
46. Surányi Éva - Danis Ildikó (szerk.) (2009): *Családpolitika más szemmel. Eltérő nézőpontok, változó gyakorlatok*. MTA. Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest.
 47. Szelewa, D. - Polakowski, M. (2009): Ki törődik a gyerekekkel? A gyermekgondozási rendszerek változó mintái Kelet-Közép-Európában. *Esély* 1, 3-25.
 48. Vajda Zsuzsanna (1994): *Nevelés pszichológia kultúra*. Dinasztia Kiadó, Budapest.
 49. Vajda Zsuzsa-Kósa Éva (2005): *Neveléslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
 50. Waldfogel J. - Han W-J. - Brooks-Gunn J. (2002): The effects of early maternal employment on children's cognitive development. *Demography* 39, 369–392.
 51. Watson, J. B. (1972): *Psychological Care of Infant and Child*. Arno Press, New York.
-

Oktatásfejlesztési és pedagógiai ismeretek³

Láczy Magdolna

Bevezetés

A piacgazdaság nemzetközi térnyerésének, a globalizáció technológiai trendjeinek az érvényesülésével az oktatás olyan nagymértékű változáson ment keresztül, amelyek érintették a piacgazdaság valamennyi szereplőjét, az átalakuló társadalmi viszonyok között a versenyképesség humán erőforrásának a képzési rendszerét. Ez a folyamat az oktatási ágazaton belül rendszerszintű, tartalmi, módszertani, információkezelési és kommunikációs változásokat idézett elő. Ebben a folyamatban valójában két erőter – a gazdasági elvárások és a társadalmi viszonyokhoz igazodó oktatás – között kell a mai oktatásnak, ezen belül kiemelten a szakképzés rendszerének, a hatékonyság és versenyképesség kihívásainak megfelelnie. A hazai viszonyok között ezt nehezíti, hogy egyszerre jelenik meg a legmagasabb szintű technikai tudással rendelkezők és az aluliskolázottak szakképzésének az igénye. A korszerűsítés harmadik igénye, hogy illeszkedjen a hazai képzési rendszer, illetve az ebben megszerezhető szaktudás az Európai Unió egységesített oktatási paradigmához, a nemzetközi cégek igényeihez és a hazai fejlesztési koncepciókhoz. Ehhez elengedhetetlenül szükséges a magyar oktatási rendszerben egyre inkább megjelenő új kihívások, köztük a duális rendszerek szakszerű fejlesztése.

A magyar oktatáspolitikában jelentős változás következett be 2010-2013 között. Megjelentek azok a törvények, amelyek a köznevelés, a szakképzés, a felsőoktatás és a felnőttképzés irányításának és finanszírozásának az átszervezését elindították, és ezzel elkezdődött az

³ Készült az EFOP-3.5.2-17-2017-00002. „Szociális munkás és közösségek segítésére irányuló felsőoktatási képzések innovatív, duális és gyakorlatorientált fejlesztése. Transzformatív-dialogikus tanulás a kooperáció szolgálatában.” c. pályázati projekt támogatásával

oktatás centralizációja. A törvények hatályba lépését nemcsak a hazai jogrendbe és gyakorlatba kellett beilleszteni, hanem a közös európai alapelvek és eszközök érvényesítésével össze is kellett egyeztetni. Az utóbbit az Európai Unióhoz történő csatlakozásunkkal, és a lisszaboni stratégia aláírásával vállalta a kormányzat, és ezt igénylik a gazdasági együttműködések, a nemzetközi cégek hazai vállalatai is. Az oktatásirányítás új modelljének a kialakításával egy időben megváltozott a magyar közigazgatási rendszer, így az iskolák fenntartói, működtetői és szakmai rendszerének az értelmezése, gyakorlata a rendszer teljes átalakításával járt. Kiemelt jelentősége van ebben a folyamatban a tágabban értelmezett szakképzés megújításának, mivel a magyar gazdaságban jelentkező magas munkanélküliség és munkaerőhiány egyszerre jellemző, és emiatt megfogalmazódott az a vélemény, hogy a képzés minősége és relevanciája nem megfelelő. Az új oktatási-képzési paradigma, azaz új oktatáselméleti, módszertani és irányítási rendszer bevezetését több előkészítő tanulmány, uniós pályázati forrás támogatta, a működése azonban folyamatos korrekciót kíván. (Lácza, 2016)

A duális képzés szerkezete – ahogy neve is jelzi – magába foglalja az iskolai elméleti és gyakorlati, valamint a munkahelyi képzést, másként az egyes szakterületekhez kapcsolódó elméleti, és a mindennapi gyakorlatban használatos tudás átadását. Ez a kettősség a szakemberek képzésének szinte minden szintjén jelen volt az előző korokban is, napjainkban azonban az egyre erőteljesebben igényelt versenyképesség, az innováció és a kreatív munkaerő iránti igény – a felhasználói oldal erőteljesebb közreműködési szándékának megfelelően – formálta a duális képzést. Az Európai Unió több országában, elsősorban azokban, ahol a gépgyártás nagyipari szintű, érték el ezzel a módszerrel sikereket. Ezek a multinacionális cégek megtelepedtek hazánkban is, és igényelték a magyar oktatási rendszerrel az együttműködést. (Audi, Mercedes, stb.) Következésképpen ezzel hozzájárultak a magyar oktatási rendszer megújításához.

2011-ben négy oktatásra vonatkozó törvényt fogadott el a parlament: a CLXXXVII. törvényt a szakképzésről, a CXC. törvényt a nemzeti

köznevelésről, a CCIV. törvényt a nemzeti felsőoktatásról, majd 2013-ban a LXXVII. törvényt a felnőttképzésről. Ezek a törvények és az azóta megjelent módosításaik, végrehajtási utasításaik mára az oktatási rendszer teljes átalakítását eredményezték, amelyben a duális képzési rendszer igénye, követelményrendszere is megjelenik. Az eredményes megvalósításhoz azonban hiányoznak azok a szakpedagógusok (tanárok és szakoktatók), akik részben a pedagógus társadalomban megjelenő generációváltás, nagyrészt a szakmai követelmények változása miatt pótlásra vár.

Ezt a pedagógiai, oktatás-módszertani programot elsősorban a duális képzés oktatóinak, a gyakorlóléhelyek mentorainak szánjuk, de reméljük, haszonnal forgathatják a munkahelyi továbbképzés és a felnőttképzés oktatásszervezői, szakemberei is.

1. A duális képzéshez kapcsolódó vizsgálandó témakörök

- 1.1. A szakképzési funkciók és a képzési szerkezet kialakulása, elhelyezése az oktatási struktúrában
- 1.2. Az új szakmastruktúra kialakulása, a nemzetközi ekvivalenciája
- 1.3. A foglalkoztatási trendek és a szakképzés összefüggéseinek, kihívásainak oktatásra ható problémái

1.1. A szakképzési funkciók és a képzési szerkezet kialakulása, elhelyezése az oktatási struktúrában

A szakoktatás gyökerei egészen az ember szerszámkészítéséig visszavezetheti az érdeklődőt, de a szervezett oktatás elsősorban a középkorig, a céhekig nyúlik vissza. Sok szakszavunk ebből a korból származik (tanonc, inas, stb.) Érdemes az egyes korszakokat röviden megismerni, hogy felismerhessük, hogy a változások mindig egyszerre, egymással szoros összefüggésben több területet érintettek: a gazdaságot, a társadalmat, és ezeken belül az emberek életmódját, települési rendszerét, a foglalkozások megváltozását, a mindennapi kultúrát.

A hazai céhekről viszonylag későn születtek írásos dokumentumok, aminek talán legfőbb oka, hogy a 15. századtól a török hódítás veszélye

miatt a magyar királyság folytonos védekezésre kényszerült. Feltehető a kérdés, mi a céh?

A céh az iparosok, kereskedők érdekvédelmi szervezete volt, amelynek feladata a kézműves mesterségük gyakorlásának a védelme, emellett védték a tagságukat, piacaikat azoktól, akik nem voltak a szervezetük tagjai. Őket kontároknak nevezték. Gondoskodtak a céh tagjairól, családtagjairól, ha betegség vagy más baj érte őket. Szabályozták, hogy hogyan válhat valaki mesterré és egyben a céh teljes jogú tagjává. A céhlevekből ismerjük a középkori szakképzést. A mesterré válás útjának szakaszai: előbb inasévek, majd mesterlegényként történő foglalkoztatás, vándorlás, a mestermunka elkészítése és a mesterré fogadás szertartása. Noha a céhekben elsősorban a lakosság mindennapi igényeit kielégítő ipari tevékenységet folytattak, de akadtak különleges tudást igénylő céhek is (órákésztés, parfümgyártás, stb.), amelyeknek a száma a technika fejlődésével egyre nőtt.

A céhek a középkori szakismeretek átadásában olyan szabályozottsáig jutottak el, hogy joggal mondhatjuk, hogy egységes európai szisztéma szerint működtek. Nevezetesen a céh a maga mestereit egy hosszú, a gyakorlatot és a szakismeret megszerzését kombináló tanulói időszak alatt következetesen végigvezette, ellenőrizte a minőséget, elvárta a céhlegényből mesterré válni akaró ifjútól, hogy kora legjobb – hazai és külföldi – műhelyeit megismerje, tudását bizonyítsa, hogy megfelelő nyelvi, kereskedelmi és műveltségi szinten felkészüljön a céh érdekeinek a védelmére. Ez akár napjaink képesítési és kimeneti követelményeiben is megállná a helyét, hiszen a gyakorlatorientált képzések iránti igény, a duális képzési formák bevezetése nagyjából hasonló kompetenciákkal rendelkező szakmai és önmenedzselő műveltséggel rendelkező munkaerő képzésének céljából jöttek létre.

Amerika felfedezése (1492) után, mondhatni, az élet minden területén jelentős változások következtek be. A kereskedelem kiterjesztése miatt egyre több árura volt szükség, és az egyedi mestermunkák helyett – amelyek több munkaidőt igényeltek – gyorsítani akarták a termelést. A legegyszerűbbnek és gyors sikert ígérőnek a munkamegosztás

kínálkozott, azaz az egyes munkafázisokat más-más ember, munkacsoport végezte, de kézi eszközökkel. Az így létrejött kézi erővel és kézi eszközökkel munkamegosztásban dolgozó üzemeket manufaktúráknak nevezték el. A név a latin kifejezésből származik: manu-facere = kézzel csinálni. Ezekben az üzemekben az egyes munkafolyamatokra szakosodott emberek munkabért kaptak. A termékek értékesítésére mások vállalkoztak. Bár jóval nagyobb mennyiségű árut tudtak készíteni a manufaktúrákban, mégsem maradtak fenn olyan sokáig, mint a céhek.

Ennek több oka is volt, például számos technikai újítás következett be, amelyek elsősorban a természettudományok fejlődésének voltak köszönhetőek. Ezzel elindult az ipari forradalom korszaka, amelynek az első szakaszát a mechanika évszázadának is nevezik. Az egyszerű gépeket követték a gőzgépek, és rövidesen megjelent egy új üzemforma, a gyár, ahol a leghatékonyabban, a leggyorsabban a legtöbb árut gépek segítségével tudták a kor munkásai előállítani. Kevés szakemberre volt szükség, hiszen itt is munkamegosztásban, a gépek kezelésével dolgoztak. A munkások ekkortól a szakmai felkészültségük szerint rétegződtek. A képzett szakemberek száma ugyan nem volt nagy, de jobban megfizették őket, míg a nagyszámú segédmunkát végzők igen kis keresetre számíthattak. A szaktudásuk szerint rétegződtek, és ez meghatározta a bérüket, az életmódjukat.

Így a szakképzettség a sok felfedezés, a technika gyors fejlődésének a korában egyre fontosabbá vált, következésképpen a szakoktatás rendszere is átalakult.

Hazánkban először Mária Terézia ismerte fel, hogy az államnak fontos az oktatás szabályozottsága, ezért 1777-ben kiadta a Ratio Educationis-t, az oktatásról szóló rendeletét, ami szinte egyedülálló magyarországi oktatási dokumentum abból a szempontból is, hogy együttesen szól minden iskolatípusról, fokozatról, a falusi, anyanyelvi – későbbi szóval elemi – iskolától az egyetemig, szervezeti és tartalmi nézőpontból egyaránt. Ezt egészítette ki 1782-ben elrendelt ipartörvény, amely két szempontból is nagy hatású volt. Egyfelől elindította a céhek jelentőségének a csökkenését, másrészt segítette az iparoktatás hazai fejlesztését.

Létrejöttek az Iparegyesület alapításával a tanonciskolák, ahol általában három év volt a tanulmányi idő. Naponta 10-12 órát dolgoztathatták az iparosok, kereskedők a hozzájuk rendelt tanoncokat, de heti két napon az általános ismeretek oktatásán kellett részt venniük.

Száz évvel később volt a következő nagy változás, miután megjelentek az Eötvös József miniszter által kezdeményezett törvények, és átalakult a népoktatástól az egyetemi képzésig a legtöbb iskolatípus. Az 1872-ben megjelenő új ipartörvény nagy jelentőségű hatása, hogy az új típusú középiskolák (gimnázium, reálgimnáziumok) sorában megjelent a felsőipariskola, amelyek közül többen híressé váltak (pl. a Kandó Kálmán és Bánki Donát nevét viselő). A szakoktatás fejlesztésében vegyültek az angol, a francia és a német hatások. Elsősorban a műhelyek szerepéről, a gyakorlat megszervezéséről voltak szakmai viták. A franciák már a népiskolákban is létrehoztak műhelyeket, ahol a munkára nevelést, az alapkészségek tanítását tűzték ki célul neves szakemberek közreműködésével. 1892-ben tovább léptek, és elindítottak egy műhelyvezetői tanítói tanfolyamot. Az itt végzettek iránt egyre nőtt az ipari iskolákban is a kereslet, úgyhogy – aki közülük egy közigazgatási versenyvizgát tett – műhelyvezetővé (contre-maitre) vált, ami egy igen megbecsült státusznak számított, nyugodtan kijelenthető, hogy képzett szakoktatókká váltak (Lácza, 2015). Nagy hatással volt ez a többi országra, például az angoloknál is szakképzett tanítók vezetésére bízták a gyakorlatot.

Összegzésképpen elmondható, hogy a magyar szakoktatás kialakulása és fejlesztése a kezdetektől a 20. századig szinkronban volt az európaival. Elsősorban az ipar technikai fejlődéséhez kötődött, és igyekeztek mind az elméleti, mind a gyakorlati képzésre koncentrálni. A oktatást a céhek idejében a kézműves mestereknél kapták meg az inasok, a legények, az ipari forradalom kiterjedésével tanonciskolák, majd szakmai középiskolák alakultak. Itt már jelentkeznek mindazok a kérdések, amelyek máig érvényesek. Ki tanítson, mit és hol sajátítsák el az ismereteket a fiatalok, milyen legyen az elmélet és a gyakorlat aránya, stb.

A 19. század végén több magyar oktatási törvény született, amelyek hatására a szakoktatók, szaktanítók képzése is elindult.

Hiányossága, hogy a szakképzés fejlesztése más területeken hiányos maradt.

Ilyennek tarthatjuk azokat a szolgáltatási területeket, ahol elsősorban az alacsony életszínvonalon élőknek lett volna szükségük szakemberekre, például az egészségügyben, a szegények támogatásában. Itt is a középkorig kell visszatekinteni, hiszen az egyházi szerzetes- és apácarendek vállalták magukra a harctéren a sebesültek, a fertőző betegségben szenvedők, az elárvultak gondozását. Az apáca latin megszólítása sister, azaz nővér, ami máig megmaradt az egészségügyben. A lelencek (árvaházak), az istápolyok (kórházak) ápoló személyzetét ők adták, de ismereteiket önképzéssel maguk szerezték a tapasztalataik és az idősebb rendtársaik jóvoltából. Ezen a téren is megindult a változás a felfedezések, a gyarmatosítás következtében, majd jelentős szemléleti váltást a felvilágosodás, ezen belül kiemelten az emberi jogok meghirdetése, a pedagógia fejlődése hozott. A változások lassan és eltérő mértékben valósultak meg. Egy szemléletes példáját láthatjuk a 19-20. századi angol társadalmi problémák kapcsán.

Felméri Lajos 1881-ben azt írja, hogy a jómódú felsőbb osztályok úgy élnek, mint az erdő százéves tölgyei, míg a tövükben, mint a moszatok, találhatóak a nagyon szegény, elhanyagolt, rongyos gyermekeknek nevezettek. Mások is észrevették ezt a nagy különbséget, és Mary Carpenter (1807-1977), az angol oktatásügyért tevékenykedő hölgy, azt kezdi hirdetni, hogy a börtön és dolgozóház helyett javító iskolákba kell vinni a másoktól elhagyatott gyermekeket, akik a szeretetteljes bánásmód hatására megnyílnak a jó elfogadására, és hasznos polgárokká válhatnak. Ehhez a parlament támogatását kérte. Olyan munkaiskolák létrehozását javasolta, ahol ingyenes étkeztetést is kapnak a 14 év alatti cselengő gyermekek. Ezeket az munkaiskolákat a közoktatásért felelős miniszter felügyelete alá rendelte volna. (Láczy, 2015) Ezzel az egyházak helyett az állam felelősségvállalását sürgette, ami – más módon – megfogalmazódott a francia felvilágosodás tudósainál, és már korábban Mária Terézia rendeleteiben is. Carpenter Mária hosszú élete során

Indiában még élesebben látta, mit jelent a szegénység és a kiszolgáltatottság. Ekkor – mintegy a pedagógiai programjának lényegét – leírja, hogy a legalsóbb kasztok elemi iskoláihoz mindenütt műhelyeket csatoljanak, ahol a vidék szükségleteihez képest kézi munkát (mesterséget) tanítsanak. Minden gyárban dolgozó ifjú munkaidejét szabályozzák, és meghatározott ideig a főnöke tanítsa, napi három órát vagy féidőben (half-time). A szabálysértésen ért gyermeket, ha kiskorú, ne börtönözzék be, hanem munkaiskolába vigyék. Minden jószándék és a reális problémák felismerése mellett javaslatából érzékelhetjük, hogy a szakoktatás rendszere valójában a társadalmi hierchiát tükrözte, stabilizálta.

A magyar oktatásügyben a kiegyezést (1867) követően szinte minden iskolatípus kialakult. A magas oktatási színvonalra a legjobb bizonyíték a számos feltaláló, újító munkássága, akik a humán területek mellett a természettudományi kultúrát világhírűvé tették. A szakképzésben azonban jelentős problémák is voltak. Kármán Mór (1843 – 1915) kiemelkedő magyar pedagógus, a hazai tanárképzés egyik megalapítója az 1905-os statisztikára hivatkozva sajnálattal említi meg, hogy az előkészítő iparosiskolába utalt inasok 53,1%, a kereskedő inasok közt meg 5,5% az olyan, aki négy elemi iskolánál kevesebbet végzett, de olyan is akadt, aki egyáltalán nem járt iskolába. Ebből adódóan az új ismeretek befogadására kevésbé képesek. Javasolja, hogy hozzanak létre az eredményesség javításának kidolgozására egy Oktatási Tanácsot, amely alkalmas lenne az egyes iskolatípusok összehangolására, minőségi fejlesztésre, mert, mint 1911-ben is panaszolta, az elemi iskolák ismétlődő osztályai (ahol már alapszintű szakoktatásnak kellett lennie) nem működnek mindenütt rendesen vagy nincsenek szaktanítók. Máig érvényes és megszívlelendő a fenti tények utáni megállapítása: „a nemzeti munkásságunk egyetlen köre sem lehet el korunkban a tudományos alapú megvilágítás és irányítás nélkül, minden téren már a szaktanárok képzésének, valamint a szakszerű tudományosság ápolásának érdeke ráutal a főiskolai oktatásnak, az egyetemi tanítás rendjének az ily irányú felhasználására”. (Faludi, 1969: 241–251.)

A szaktudás és a műveltség jelentőségét felismerve éppen az ehhez legnehezebben hozzájutó rétegek érdekében és javítására tettek kísérletet a 20. század elején a Budapesten élő fiatalok. 1911-ben a Népművelő Társaság hirdetett meg szociálpolitikai tanfolyamot, ami egy évvel később meg is valósult. Azok a fiatal egyetemisták, művelt szakmunkás fiatalok segítették ezt, akik részt vettek az úgynevezett Settlement mozgalomban. A lényegét azok a népművelő és gondozó központok jelentették, ahol a fiatalok a munkás, földműves, iparos ifjúság oktatására, nevelésére, támogatására vállalkoztak. A nemzetközi mozgalom hazánkban is terjedt, és felismerve a szociális tevékenység iránti igényt, egyszerre igyekeztek szakembereket képezni és a gyakorlatban is részt venni. A ma már idealistának tekinthető kezdeményezés sikeresnek bizonyult.

A szociális képzés kiteljesedését az Újpesti Főiskolai Szociális telep indította el 1912-ben, amelyik 1920-ig valójában civil szervezetként felnőttképzési és szakképzési feladatokat oldott meg. 1920-tól a Közgazdasági Egyetem szervezetéhez tartozó Egyetemi Szociálpolitikai Intézetnek nevezték, majd 1932-ben már Országos Szociálpolitikai Intézetté nőtte ki magát (Balipap Ferenc, 1995). Ettől kezdve állami támogatású szervezet lett, és a tanfolyamain megszerzhető bizonyítványokat elismerték, sőt bizonyos feladatokra itt kellett szakképzettséget szerezni. Tanfolyamaikra középiskola végzettséggel lehetett jelentkezni, ha valaki ilyennel nem rendelkezett, de a személyiségét alkalmasnak találták, akkor a Szociális Akadémiára irányították. A felmérési szempontjaik: ismerje a társadalom struktúráját, legyen kiművelt érzéke a szociális bajok iránt, képes legyen a munkája során a tanító és nevelő feladatok ellátására. Néhány tanfolyam típusuk felsorolásával kívájuk megmutatni, hogy milyen társadalmi problémákra irányult a figyelmük.

A Szociális Akadémia tanfolyamai:

Tanulmányi tanfolyam:

Óvónők, árvaházi nevelők, tanítók, iskolanővérek, tanonciskolai tanítók, stb. számára

Hathónapos tanfolyam (esti):

Azok számára, akik szociális területen dolgoznak, pártfogók, egyetemi, főiskolai hallgatók,

Egyéves tanfolyam :

Végzős egyetemistáknak, akik szociális területen kívánnak majd dolgozni

Szociális munkaszolgálat két éves tanfolyama (3+1 félév)

Anyák tanfolyama, Magántisztviselők számára továbbképzés, Kiegészítő előadások

Az 1940-es években az egyetemi képzés kiegészítéseként vehették részt a tanfolyamokon a hallgatók, de jelentkezhettek mások is, ha középiskolai végzettségük volt.

El kellett telnie még néhány évtizednek, hogy az utólagosan szerzhető szaktudás helyett a szociális hivatást választók számára iskolarendszerű képzés és szakpedagógus is legyen.

1.2. Az új szakmastruktúra kialakulása és nemzetközi ekvivalenciája

A II. világháború után új lehetőségek és igények hatottak az oktatás tartalmára és szervezetére. A nyolc osztályos általános iskola mindenkit érintett, a szak- és felnőttképzés azonban csak fokozatosan érte el a kívánt szintet. Ismét választ kellett találni a következő kérdésekre: Mit tanítsanak, azaz milyen legyen az általános műveltséget és a szakmai ismereteket összegző tananyag? Milyen legyen a gyakorlat és az elmélet aránya, hogyan lehet majd a nemzetközi színvonalat elérni? Ezek mellett a magyar társadalom belső feszültségeit, a társadalmi különbségeit, a politikai irányzatokat is kezelni kellett. A szakképzési rendszerben 1950-51-ben nyitotta meg kapuit egy új típusú (a szovjet minta átalakításával szervezett) oktatási intézmény, a technikum mezőgazdasági, ipari és közgazdasági irányultsággal. Később a szakosodás tovább nőtt, de nem pontosították, hogy az itt végzettek hol fognak majd elhelyezkedni a munkaerőpiacon. A gyakorlatban a mérnök és a szakmunkások közé középvezetői beosztás betöltésére nyílt módja a legtöbbszörnek. A következő korszakot az 1961. évi III. törvény hozta, amikor elfogadták a

szakközépiskolák bevezetését. A kimenetkor egyfelől olyan érettségit kellett kapniuk, amellyel továbbtanulhatnak, másfelől szakmunkásbizonyítványt. Megmaradt emellett a 3 éves, érettségit nem adó szakmunkásképző, amelynek a besorolása ezentúl középfokú iskola lett. A minisztériumi felügyeletet a szakközépiskola esetében az Oktatási, míg a szakmunkásképzőnél a Munkaügyi Minisztérium látta el. Bár voltak új koncepciók és viták az 1972-es párrthatározat után, de a rendszerszintű nagy változást az 1993. LXXXVI. szakképzési törvény hozta. Ebből kettőt említhetünk, amely az oktatásban és a gyakorlati képzésben újak volt modható. Az egyik, hogy a gyakorlati képzésbe ismét bevonták a kisiparosokat. Ennek volt ugyan hagyománya, de a módja teljesen megváltozott. Ekkor jelent meg ugyanis az az Országos Képzési Jegyzék, amelyik minden szakma képzési és vizsgáztatási rendjét megadta.

Az Európai Unió tagjaként az Egységes Európai Felsőoktatási Térséghez való csatlakozásunk azt jelentette, hogy elfogadtuk az alapelveket, így a szabad munkavállalás, a mobilitás lehetőségét és a kölcsönösen átjárható oktatási rendszereket. A két évente tartott nemzetközi konferenciákon folyamatosan egyeztetnek egy-egy kiemelt kérdéskörben a tagországok miniszterelnökei és az oktatásért felelős miniszterei. Ennek eredménye, hogy létrejött az európai egységes képzési rendszer, a bolognai rendszerű felsőoktatással, kialakították az Európai Képesítési Keretrendszert (az European Qualifications Framework), amelyben a nemzeti igények érvényesülésének és a nemzetközi illeszkedésnek is meg kell valósulnia, és valamennyi uniós tagállam elfogadta az UNESCO tagországai számára korábban meghirdetett, az oktatás egységes osztályozási rendszeréről (ISCED) szóló dokumentumot. A hazai oktatáspolitikában megjelentek ezek a döntések. Először az Oktatás és képzés 2010 munkaprogram honosította meg a közös elveket. A következő dokumentum az 1/2014. (I. 3.) OGY határozat A Nemzeti Fejlesztés 2030 – Országos Fejlesztési és Területfejlesztési Koncepcióról azt is felvázolta, hogy miként kívánják fejleszteni a képzett munkaerőt biztosítani tudó hazai szakképzést és felsőoktatást. A fejlesztés egyes feladatairól a fentebb megnevezett törvények, rendeletek összességében azt is tartalmazzák, hogy

felsőoktatási alapszakkal rendelkező (BA) szakoktatókra van szükség a szakképzés iskolai és munkahelyi gyakorlati teendőinek az ellátására. A fentiekén kívül hazánk csatlakozott az ENSZ oktatási szervezetei közül UNEVOC = International for Technical and Vocational Education and Traininghez, közismert rövidítéssel a TVET-hez⁴, amelyik 2002-ben alakult, és jelenleg 170 tagországgal a Föld minden részén tevékenykedik, hogy elősegítse a munka világában a tanítást és a tanulást. A TVET évente tartott konferenciáin, fórumain a viták középpontjában a tanár és/vagy az oktatók képzése is szerepel, mert ezt a hatékonyság és a következő generáció szakmai felkészítése feltételeként tartják számon.

A magyar szak- és felnőttképzés megújításában kiemelkedő szerepet játszott, és ma is meghatározó tényezője a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara. A felnőttképzési stratégiájában megfogalmazta, hogy a kamara szükségesnek tartja az iskolarendszerű szakképzés és iskolarendszeren kívüli felnőttképzés egymásra épülő, harmonikus fejlesztését. Fontosnak tartja a szakképzésre rendelkezésre álló technikai erőforrások közös, hatékony használatát, az együttműködés áttekinthető, új módszereinek kidolgozását. A MKIK a maga belső képzési rendszerének az erőteljes fejlesztésével (pl. a mestervizsga) a felnőttképzésben nagy változásokat indított el. Az iskolarendszerű és a felnőttképzésben oktatókkal szembeni kritériumok különbözőségét törvények szabályozzák, és a kamarai belső képzésre kiadott jogosítványok ezekkel nincsenek mindig összhangban.

A szakképzés oktatási rendszerének kialakítása több lépcsősnek mondható. A 2011-es törvények után újabb törvények és rendeletek formálták. 2015-től a szakképzésben három év alatt három koncepció lépett életbe, amelynek következtében a szakképzésnek is változott az intézményrendszere. Ebben a folyamatban a kormányzat stratégiai partnere a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara lett, amelyik jelentős befolyással bírva, módosította az oktatható szakmák jegyzékét és a szak- és felnőttképzési formákat.

⁴http://www.unevoc.unesco.org/go.php?q=page_teacher_education

Az Országos Képzési Jegyzéket, amelyben a szakmák, szakmacsoportok rendszerét rögzítik, a MKIK közreműködésével átszervezték, és a listában a szakmák kódszámait az egyes területekhez tartozó szakmákhoz szükséges ismeretek szintjeit is megújították. Az új képzési jegyzéket a 150/2012. (VII. 6.) kormányrendelet tette közérhetővé, de csak 2013-ban vezették be.

Ezt a jegyzéket rendszeresen felülvizsgálták, az utolsó 2015-ben történt. A szakmákat 21 szakmacsoportba tömörítette, de a szakképzési orientáció alig változott: humán, műszaki, gazdasági-szolgáltatási és agrár pályorientációt jelöltek ki, összesen 759 szakmával, és az itt szereplő szakmák jegyzéke lehetett az alapja az európai munkaerőpiacon a szakmák kölcsönös elismerésének. 2020-ban kormányrendelettel módosították az OKJ-t, helyette a Szakmajegyzék jelent meg. Ebben 25 ágazat szerepel 174 alapszakmával. Jelentősen módosították az iskolarendszerben és a Life long learning lehetőségével élve, a felnőttképzési formában megszerezhető szakképzettségeket.

Az új felosztás sem tükrözi kellően a szakterületek közötti viszonyt, a hozzájuk kapcsolódó képzési lehetőségeket. A szakterületek száma jelentősen nőtt, ugyanakkor meg is változott, számos új szakma született. A gazdaságban a szolgáltatási szektorban dolgozók részvétele kétharmad körüli, de a szakmai tanárok és szakoktatók számára meghirdetett egyetemi szakok eddig ezt a változást nem követték, és vagy nem kaptak meg a létrehozására a minisztériumi engedélyt, vagy csak késve, vagy egyáltalán nem sikerült még elindítani néhány ágazatban az igényelt szükséges szaktanári, szakoktatói szakokat. (pl. szolgáltatási szektorban). Formálódik azonban a gyakorlatban olyan legális áthidaló megoldás, amelyik figyelembe veszi a munkahelyi megszerzett tudást. Ezt nevezzük validációnak.

A validáció olyan több lépésből álló eljárás, amelynek során az előzetesen megszerzett tudást (a különböző tanulási utakon szerzett ismereteket, továbbá a munkatapasztalat során szerzett tudást és kompetenciákat) az erre felhatalmazott testület egy képzési program követelményeivel összeveti. Az összevetés eredményétől függően a hozott tudást elismerik (kredit formájában beszámítják, kurzusok teljesítése alól felmentést

adnak), vagy a szükséges mértékű megfelelés hiányában a kérelmet elutasítják. A hatályos 2011. évi CCIV. törvény 49.§ (5) bekezdése értelmezi a kreditelismerést, ezért a validációs eljárásnak nem része a kreditelismerés. A validáció folyamatát megelőzheti egy felkészítő tréning. (Részlet a Debreceni Egyetem Validációs bizottságának előterjesztéséből.)

Napjainkig tart tehát az az oktatási reform, amelyben a köznevelési, felsőoktatási és a szakképzési, felnőttképzési képzési rendszer formálódik. Ezen belül változott az irányítói, a fenntartói, a működtetői szintek formai, tartalmi és együttműködési rendszere.

A harmadik, és a talán leggyakrabban észlelt változást a szervezeti átalakításban figyelhetjük meg. Ilyeneknek tartjuk a következőket: a szakképzés kiválása, más minisztériumok (NGM és FVM) fennhatósága alá kerülése. Új szervezet épült ki a 319/2014. (XII. 13.) Kormányrendelet alapján, és 2014. december 15. hatállyal megalapították a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatalt (NSZFH) amelyhez 44 Szakképzési Centrum csatlakozott.

A szakképzés iskolatípusai is megújultak, a szakközépiskolákból szakgimnáziumok (4+1,4+2 év), a szakiskolákból szakközépiskolák lettek (3+2), és az érettségi követelményeik is eltérnek a közoktatási intézményekétől. Ha csak a szervezeti különbséget néznénk, talán meg is felelhetnénk az uniós egységes minőségi alapelveknek, ezen a ponton azonban a struktúra elemzése átvezet a többi vizsgálati szemponthoz, például a szervezet értékrendjének, a szervezet folyamatainak, a szervezet határainak vizsgálatához. A legnagyobb aggodalomra az ad okot, hogy lezárt képzéssé válhatnak az ezekben az iskolában végzettek, és innen a továbbtanulás, a szakmai ismeretek újabb szintjének elérése veszélyeztetett. Az oktatási szintek egymásra épülése elvileg lehetséges, a színvonalbeli különbség miatt azonban csak akkor lehet eredményes, ha a továbbtanuláshoz szükséges hiányzó ismeretek megszerzését az egyén (családja) finanszírozza. Az eddig megfogalmazott hiányosságok, aggodalmak: Az alapozó elméleti tárgyak aránya, az általános szakmai műveltségi területek csorbulása, a nyelvi képzés hiányossága, miközben

a továbbtanulás feltétele a nyelvvizsga, a szakmák közötti átjárhatóság beszűkülése és a gyakorlati képzőhelyek hiánya bizonyos szakmák esetében, stb.

1.3. A foglalkoztatási trendek és a szakképzés összefüggéseinek, kihívásainak oktatásra ható problémái

A kormány és parlament által támogatott hazai Oktatás és Képzés munkaprogramjaiban a következő célkitűzések szerepelnek:

1. az egész életen át tartó tanulás és a mobilitás megvalósítása
2. az oktatás és a képzés minőségének és hatékonyságának javítása
3. a méltányosság, a társadalmi kohézió és az aktív polgári szerepvállalás előmozdítása
4. az innováció és a kreativitás – a vállalkozói készségeket is beleértve - fejlesztése az oktatás és a képzés minden szintjén.

Miközben ezekkel a célokkal messzemenően egyetérthetünk, azt is megállapíthatjuk, hogy nem sikerült eddig még kellő mértékű eredményeket elérni. A Nemzeti Fejlesztési Koncepció 2030 – OGY határozat szerint a gazdasági fejlődésünket, a gazdaságstratégiai paradigmaváltásunkat megalapozhatja a képzett munkaerőt biztosítani képes szakképzési rendszer és a felsőoktatás, de értelemszerűen a megjelölt célok a felnőttképzést is érintik.

A tervezet aktualitását a munkaerőpiac már igazolta, hiszen a nemzetközi vállalatok hazai gyáraiban, üzemeiben dolgozók maguk is tapasztalják, mennyire szükséges a folyamatos, az egész életen át tartó tanulás, továbbképzés. A statisztikai adatok azt is jelzik, hogy társadalmunkban a munkanélküliség egyik, ha ne a legnagyobb okozója az alacsony iskolázottságú, szakmai ismeretek befogadására felkészületlen fiatalok nagy száma. Ebből adódóan az oktatás a jövőnk egyik legfontosabb stratégiai kihívása. A munkanélküliség elleni fellépés és a megfelelő szintű gazdasági fejlődés elérésének a feltétele a megújulásra képes szaktudás, és ennek eléréséhez elősorban a szakképzésben van szükség megújulásra.

A differenciált tanulási utak

Hazánkban a szakképzés minden szintjének a fejlesztési irányát rendkívüli mértékben meghatározta a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara stratégiája, amiből kiderül, hogy az MKIK a szak- és felnőttképzés együttműködésének nélkülözhetetlen szereplője, megkockáztatható, hogy irányítója.

A kamara a pedagógiai tevékenységét kiterjesztette a szak- és felnőttképzés tartalmi szabályozására is, csökkentek az általános és a szakmai műveltséget adó tárgyak, ami rontja a hosszabb távú esélyeket. Az új szakképzési törvény ugyan előírja a pedagógiai szakképzettséget, a szakmai tanár és szakoktató végzettség megszerzését, a felsőoktatásban azonban ezeknek a szakoknak az akkreditációja, lassan és hiányosan valósult meg. A szakoktatás kvalifikáltságának a nemzetközi megmérettetésben is helyt kell állnia, az Európai Képesítési Keretrendszerbe beilleszthetőnek kell(ene) lennie. Ez egy olyan kötelezettség, amelynek a fontosságát már a hazai gyakorlatban, a multinacionális cégekben vagy a külföldön dolgozók megtapasztalták. A formai megfeleltetések megtörténtek, az oktatást a

képzést belülről ismerők pedig remélik, hogy a szakképzés rendszere – a felismerendő szükségszerű változtatásokkal – alkalmas lesz majd a munkaerőpiacon elvárt kulcskompetenciák megszerzésére,⁵ mivel a jövőhöz igazodó színvonalú szakképzést, a demográfiai tények és a perifériális helyzetű térségekben élő gyermekek arányának ismeretében, sorskérdésnek tartjuk. A problémák helyi szociokulturális és gazdasági okait az alábbi adatok beszédesen bizonyítják.

⁵ Európai stratégiai állásfoglalás szerint a munkaerőpiacra lépőknek rendelkezniük kell a kulcskompetenciákkal:

Anyanyelvi kommunikáció; Idegen nyelvi kommunikáció; Matematikai kompetencia; Természettudományi és technológiai kompetenciák; Digitális kompetencia; A tanulás tanulása; Személyközi és állampolgári kompetenciák; Vállalkozói kompetencia; Kulturális kompetencia

1. táblázat: A beszűkülő társadalmi mobilitás oka: a szegénység

Statisztikai adatok 2020. második féléről	Hajdú- Bihar	Jász- Nagykun- Szolnok	Szabolcs- Szatmár-Bereg	Észak- Alföldi régió	Országos
A munkanélküliségi ráta	4,9 %	7,4%	8,7% (országosan a legmagasabb)	7%	3,7%
A munkanélküliek száma	11,8 ezer fő	11,9 ezer fő	22,3 ezer fő (országosan a legmagasabb)	46,0 ezer fő	214,2 ezer fő
Pályakezdő álláskereső	2530 ezer fő	1535 ezer fő	3898 ezer fő (BAZ megye után második)	7963 ezer fő - országosan legmagasabb	26 054 ezer fő
A teljes munkaidőben dolgozók bruttó bére	315 473 Ft	314 474 Ft	265 339 Ft országosan legalacsonyabb	297 194 Ft	384 219 Ft

Saját szerkesztés a KSH 2020. 2. negyedévi adatai alapján

A szegénység megítélése általában relatív, hiszen a valamihez való viszonyítást hosszú évszázadok háborúi, nélkülözései alapján élték meg. Napjainkban azonban létezik egy Európai Unió stratégia, amely szerint a relatív jövedelmi szegénységet, vagy súlyos nélkülözést, amelynek kilenc szempontját szokás megnevezni és a munkanélküliséget, illetve a munkaerőpiaci esélyeket elemezve állapítják meg a szegénység mértékét.

2. táblázat: A beszűkülő társadalmi mobilitás oka: a hazai romák az alacsony szintű iskolázottsága

Iskolázottsági mutatók a teljes népességben, illetve a romák és nem romák körében				
<i>Legfeljebb alacsonyfokú végzettségű</i>				
Országos összesen	24,4%	23,8%	23,2%	22,1%
Roma lakosság	81,5%	81,2%	78,4%	80,2%
Nem roma lakosság	22,9%	21,8%	21,3%	20,4%
<i>A középfokú oktatásban részt vevő 15-24 évesek aránya</i>				
Országos összesen	40,8	40,6	40,7	40,7
Roma lakosság	37,2	29,4	28,4	24,2
Nem roma lakosság	43,0	41,2	41,5	41,6
<i>A felsőoktatásban részt vevő 18-24 évesek aránya</i>				
Országos összesen	20,5	20,6	19,3	18,3
Roma lakosság	0,4	1,7	0,9	0,8
Nem roma lakosság	20,9	21,8	20,4	19,3

Saját szerkesztés Bernát A. (2018) A magyarországi romák társadalmi integrációja a 2010-es években, Társadalmi Riport 2018:144-159. tanulmánya alapján

3. táblázat: A beszűkülő társadalmi mobilitás oka: a hazai cigányság régiónkénti megoszlása

A régiók cigány lakosai %	CIKOBÍ 1984-87	Nép- számlálás 1990	Nép- számlálás 2011	Kemény- Kertesi, 1993	Kemény- Janky, 2003	Debreceni Egyetem, 2010-13
Dél-Alföld	7,9	7,2	8,2	7,9	12,4	8,9
Dél-Dunántúl	14,2	12,7	13,8	14,0	12,4	11,0
Észak-Alföld	22,3	29,1	26,1	25,1	16,8	23,6
Észak- Magyarország	28,0	32,2	29,6	27,6	32,1	24,4
A két régióban összesen	50,3	51,3	55,7	52,7	48,9	48,0
Közép-Dunántúl	5,2	4,1	5,1	5,2	6,5	6,1
Közép- Magyarország (Budapest)	17,4 (11,2)	10,4 (5,7)	13,0 (6,4)	15,3 (9,4)	14,1 (10,5)	21,8 (13,8)
Nyugat- Dunántúl	5,0	4,2	4,3	4,9	5,7	4,2
Ország összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Forrás: Péntes – Tátrai – Pásztor: A roma népesség területi megoszlásának változása Magyarországon az elmúlt évtizedekben, Területi Statisztika, 2018, 58:3-26.

4. táblázat: A beszűkülő társadalmi mobilitás oka: A különböző korosztályokban a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében és országosan

SZSZB megyében/ év	Alapfokú oktatásban %		%	Középfokú oktatás %		Felsőfokú oktatás %
	HH	HHH		HH	HHH	
			összesen	HH	HHH	HH és HHH
2015	34,3	27,8	62,1	39,5	12,4	24,5
2016	34,6	25,9	60,5	40	13,7	23,9
2017	33,4	24,6	58	38,8	13,1	22,7
2018	33,9	23	56,9	37,1	12,4	21,4
Országosan						
2015	16,1	9,3	25,4	9,1	3,7	2,5
2016	15,3	8,6	23,9	8,5	3,9	1,3
2017	14,7	8	22,7	7,6	3,7	1
2018	13,7	6	19,6	6,7	3,4	

Saját szerkesztés Varga, 2019. és a KRTK KTI és a KSH vonatkozó adatsorai alapján.

Az iskolai végzettség a társadalmi szegénység egyik legnagyobb kockázati tényezője, amelyet súlyosbít a kistelepüléseken élők munkaerőpiaci lehetőségeinek a beszűkülése is. Ez az itt élők egészére vonatkozik, de különösen érinti az éppen ezeken a peremterületeken nagyobb arányban élő a cigányságot. Némi javulás ugyan már érzékelhető, de az a tény, hogy még mindig 80 % körüli azoknak a roma munkaképes korúaknak az aránya, akiknek a legmagasabb iskolai szintjük a nyolc általános iskolai végzettség, kevés az esélye a magasabb életszínvonal elérésére. Különösen aggasztó a fiatalok, köztük az egyre népesebb roma származású gyermekek iskolázottsági helyzete, hiszen óriási szakadék figyelhető meg a közép- és felsőoktatásban való részvételük, s így a jövőbeli lehetőségeik között. Ugyanakkor a hátrányos helyzet ma már nem származási, hanem tartalmi, esélyegyenlőségi hiányok miatt egyaránt sújtja a deprivált roma és nem roma gyermekeket. A tanulási utakat a szegénység elzárja, éppen ezért sajátos oktatási módszerekre és pedagógusokra lenne szükség az esélyegyenlőség megteremtéséhez! A fenti táblázat azt is megmutatja, hogy az északalföldi régió felsőoktatásban részt vevő hallgatóinak több mint ötöde nehéz helyzetű, akik számára a szaktudás megszerzése jelentős áldozatokat igényel.

2. A tanulás tanítása – pedagógiai alapismeretek

- 2.1. A pedagógia diszciplínái és kapcsolata más tudományágakkal
- 2.2. A pedagógiai alapfogalmak definíciói és változásai
- 2.3. A tanítási és tanulási folyamat, a tanítás – képzés – tanulás értelmezése
- 2.4. Didaktikai módszerek
- 2.5. A digitális tanulás, a virtuális oktatási tér

2.1. A pedagógia diszciplínái és kapcsolata más tudományágakkal

A pedagógia a legősibb tudományok egyike, amely a klasszikus görög kultúráig vezet vissza, hiszen a gyermekek vezetésére, nevelésére használták ezt kifejezést. A jelentéstartalma azóta folyamatosan alakult. Így mondhatjuk, hogy a pedagógia egyben napjaink egyik legfiatalabb,

más tudományágakkal együttműködő társadalomtudománya. Ennek a természetes magyarázatát a szakirodalomban így találjuk.

„A pedagógia illetve a neveléstudomány az a tudomány, amely a nevelés, a képzés, a tanulás, a szocializáció folyamatait tudományosan megfigyeli, értelmezi, magyarázza, valamint ezeknek a folyamatoknak a hatását prognosztizálja, és a pedagógiai praxisban érintett személyeknek ezt a tudást a rendelkezésére bocsátja.” (Dietrich, 2001:117)

Ma általában azt az összegző definíciót használjuk, hogy a pedagógia a nevelés-oktatás elméletével foglalkozó tudományágot jelenti, melyet más szóval neveléstudománynak is nevezünk.

Az ókorban és a középkorban beletartozott a bölcséleti tárgyakat tömörítő filozófiába, de a felvilágosodás hatására egyre nagyobb figyelem fordult a nevelés irányítására, és azokra az értékekre, amelyek átadására hivatott, és ez elvezetett az önállósodásához. A francia filozófiát Rousseau elvei borzongtatták a természetes nevelésről vallott nézeteivel, aminek számos új szempontjából sokat átvettek a következő korok, de mára egy olyan irányzat is kialakult, ami nevelés szükségességét tagadja, a gyermeki szabadságot eltorzítva védi, ez az antipedagógiai irányzat.

A német filozófusok közül elsősorban Kant egyenesen azt állította, hogy az ember az egyetlen teremtmény, amely nevelésre szorul. Ő ugyanis nem csupán a csecsemőről való gondoskodást értette ezen, hanem a folyamatos iránymutatást, az érték felismerésére, átvételére, hiszen az ember – a legtöbb állattól eltérően – nem képes a maga veszélyeztetése nélkül önállóan cselekedni. Ehhez kapcsolta az erkölcsi normák megtanítását, a jóra való nevelés fontosságát. (Kant, 1803)

A 19. századi magyar pedagógiai szakírók sokkal összetettebben adták meg a pedagógia definícióját. Wessely Ödön szerint a pedagógia szűkebb értelemben a nevelés elmélete, amelynek művelői tudományos vizsgálódással igyekeznek megállapítani a nevelés céljait, eszközeit, módszereit, aztán ezeket rendszerbe kell foglalni és előadni, azaz tanítani. (Weszely, 1905.)

A későbbi korok számos új irányzatot hoztak, amelyek közül talán a legnagyobb hatása John Dewey véleményének volt. Ő úgy vélte az iskola maga az élet, és minden egyes iskolára úgy is tekinthetünk, mint egy kis

társadalmi közösségre. Ezzel már túl is lépett az elméleti megközelítésen, vagyis összekapcsolta egy folyamattá az elméleti megközelítést és annak megvalósítását. A legszorosabb a kapcsolat az alábbi tudományokkal, magyarázatként néhány kapcsolódó területet megemlítünk.

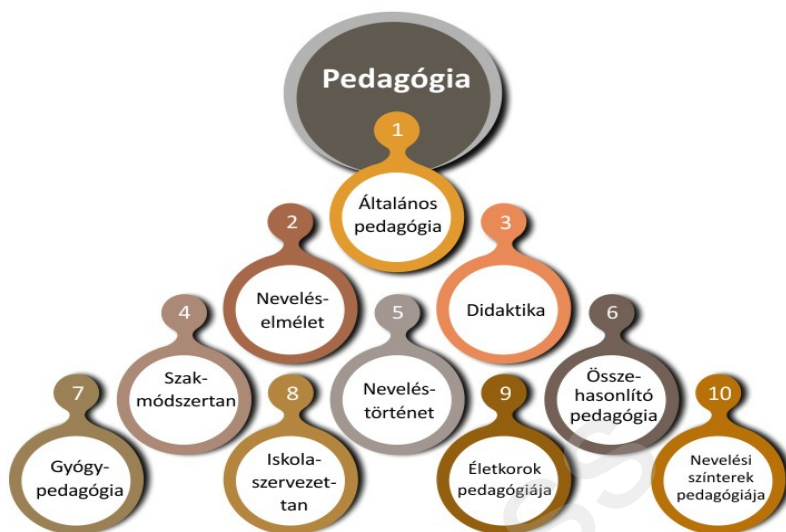
5. táblázat: *Pedagógia társtudományai*

Filozófia, Teológia	Pszichológia Orvostudomány	Politológia Szociológia	Antropológia Biológia Etnológia	Gazdaság- tudomány Menedzsment Jogtudomány
Az együttműködés, a kapcsolat, a kölcsönhatás legismertebb területei				
ismeretelméleti, erkölcsi, vallási, emberjogi kérdések	az idegrendszer ismerete, a személyiség jellemzői, a kéességek, a megismerés, a tanulás fejlődési szakaszai, a motivációk feltárása, a gyógypedagógia stb.	társadalmi érdek, emancipáció, esélyegyenlőség, a korosztályok élethosszig tartó tanulása, szociokulturális különbségek, statisztikai felmérések értelmezése, stb.	tanulási képesség, eltérő fejlődésű, tanulásban akadályozottak, speciális nevelése, oktatása, stb. az európai kultúrától eltérő értékek ismerete, stb	az oktatás szervezeti, vezetési, gazdálkodási kérdései, a munkahelyi képzés és a felnőttképzés koordinációja, az innováció, a digitális rendszerek, stb.

Saját szerkesztés

A neveléstudomány formálódása történelmi indíttatású, hiszen minden kornak megvoltak a saját elképzelései a nevelésről, tudták, milyen értékek tisztelete alapján hozzák meg döntéseiket, melyeket tartanak öröknek, melyek azok a parancsolatok és tiltások, amelyeket a következő generációnak is át kell adniuk. Ez az idők folyamán magában a pedagógia tudományában is további tudományterületeket, majd tudományágakat, diszciplinákat hozott létre, és ez a folyamat még nem tekinthető lezártnak.

2. ábra: A pedagógia résztudományai, diszciplínái



Forrás:http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/hunline_pedpszi/15_iskola_a_tarsadalomban/224_a_pedaggia_tudomnyterletei.html

Kijelenthető, hogy a pedagógia, a neveléstudomány, a tudományok rendszerében a társadalomtudományok közé tartozik, és igaz ez a rész tudományaira is.

Amint látható a pedagógia egy olyan, a környezetével folyamatosan kapcsolatot tartó, és vele együttműködő tudománnyá vált, amely együttműködik több más tudománnyal, amelynek eredményeit és problematikáját – mindazt, ami az emberi tudással, az átadandó értékkel összefonódik – beépíti a saját tematikájába. A leggyakrabban azokat a tudományterületeket szoktuk ide sorolni, amelyek elősegítik a tanulás folyamatát, a befogadást, a tanuló személyiségének a kiteljesedését.

A társtudományok beépülése nem automatikus, hanem tanulás-tanítás folyamata során a gyakorlat alakítja őket. Míg a pedagógiai diszciplínák vagy rész tudományok foglalják magukba a pedagógia tudományterületeit. Például az életkorok pedagógiájához tartozónak mondhatjuk a szakképzést, a munkahelyi pedagógiát, a felnőttképzést, stb., de korántsem lezárt ma sem ez a rendszer. Példa lehet erre, hogy a neveléstörténeten belül az egyes történelmi korszakok jellemzőit, vagy a

reformok során kidolgozott alternatív pedagógiákat még ezekben a diszciplínákban helyezük el, de a digitális intelligencia fejlődésével már önállósodott a digitális pedagógia. A fenti rendszerezés mellett a gyakorlatban találkozunk más felosztással is.

Esetünkben a duális képzési rendszerhez több pedagógiai tudományág összegző ismerete szükséges, hiszen a színtere, a szervezése, a korosztályhoz kötődése, a módszertana, stb. az iskolaszervezettenhez, a szakmódszertanhoz, a nevelési szinterekhez is köti, de elhelyezhetjük az iskolarendszerű oktatási rendszerben, és a tacit tudás (a munkatapasztalatból szerzett ismeretek) alapján azon kívül is. A folyamatos változások első fázisát az jellemzi, hogy a neveléstudomány kutatói definiálják a kutatási eredményeiket, ezekből alapfogalmakat alkotnak, és megpróbálják a már meglévő rendszerben értelmezni.

A rendszerszemlélet többféleképpen is érvényesül. Lehet az oktatási rendszert vizsgálni nem pedagógiai, hanem a társadalmi funkciója felől is, másrészt szokás a tanítási-tanulási folyamatot is így felépíteni. Az első szempontra felsorolunk néhány olyan funkciót, amelyet a mai társadalom elvár az oktatástól: A kultúra átadása, az egyének személyiségének az alakítása, a társadalmi struktúra szakembereinek az „újratermelése” vagy tudásának a korszerűsítése, a társadalmi integráció elősegítése, ezen belül az esélyegyenlőség, a társadalmi mobilizációra való felkészítés, az oktatás szolgáltatási funkciójának a megvalósulása, stb.

Ezekkel kapcsolatban feltehető a kérdés, kinek kell finanszíroznia mindezeket? A válasz korántsem egyszerű. Az alapképzés, és az ezt biztosító korszerű intézményrendszer, a megfelelő pedagógusok képzése közszolgálat, ezért állami finanszírozású. Ez van a mi ide vonatkozó törvényeinkben. Akkor is így van ez, ha az intézményeknek nem közvetlenül az állam fenntartója vagy a működtetője. Az élethosszig tartó képzésekre ez nem teljes mértékben vonatkozik. Vannak munkahelyi belső képzések, amelyeket a munkáltató a munkavállalójával kötött szerződése alapján finanszíroz, és elég gyakori, hogy a saját karrierje, előbbre jutása érdekében az egyén maga fizeti a tanulmányait, de a szociális okokból leszakadók felzárkózása érdekében az úgynevezett

pótló képzések gyakran ingyenesek, amelyeket vagy állami vagy uniós pénzekből finanszíroznak.

2.2. A pedagógiai alapfogalmak definíciói és változásai

2.2.1. A nevelés

A nevelést folyamatként értelmezzük, amelyik mindig olyan egyedi szituációban történik, amelyben az egyik fél az általa értéknek tekintett ismeretet, viselkedésformát, szokásokat igyekszik átadni a másik félnek, akit az egyszerűség kedvéért nevezünk tanulóknak. Így tehát a nevelés során az értékek közvetítése történik, új érték születik, miközben a személyiség fejlesztése értelmi, érzelmi, erkölcsi, esztétikai területen történik. Hogy ebben a folyamatban az adott helyzetben mik jelentenek értéket, vagyis ki, mire, kit, hogyan akar nevelni az más megközelítéssel vizsgálható. Ezekről az oktatásban a tantervek adnak útmutatást, de a folyamat általánosan így írható le: értékrendszer → célrendszer → nevelési feladatok → módszerek (Bábosik, 1999) Vannak általánosan elfogadott emberi értékek (pl. az élet tisztelete, emberi jogok), de valójában ezek speciálisan változhatnak attól függően, hogy ebben a személyközi folyamatban kik vesznek részt. (A felnőtt- és a szakképzésben – az általános – a közép – a felsőoktatásban részt vevők, esetleg más társadalmi csoportok, etnikai, vallási, kulturális, sport közösségek, stb.) A folyamat módszertanilag mégis egyszerű, hiszen a szabályokat nem bemagolni kell, hanem induktív úton, a szituációk, példák elemzésével kell rávezetni a nevelés alanyát az értékek felismerésére, elfogadására. Bár a nevelési helyzetek, szituációk sokfélék lehetnek, Bábosik négy szempont szerint négy, alapként tekinthető fogalompárt állított fel a különböző sajátosságok alapján, annak előre bocsátásával, hogy ezek a valóságban mindig ötvöződnek.

7. táblázat: A nevelési folyamat modelljei

A nevelési modell alkotásainak szempontja	A lehetséges típusok	
A nevelési értékközvetítés érvényesülése	normatív (<i>állandó értékekre épül</i>)	értékrelatívista (<i>a körülményekkel változó értékekre</i>)
A nevelési folyamat szabályozottsága	irányított (<i>nevelő által</i>)	szabad (<i>a személyiséghez alkalmazkodó</i>)
a nevelési hatásszervezés szerint	intellektuális (<i>tudatosítással, meggyőzéssel</i>)	naturalisztikus (<i>a szokásrendszer kialakításával tapasztalati úton</i>)
a nevelési folyamat szervezésének alapja	befogadásra épülő (<i>passzív, a kész anyag megtanulásával</i>)	aktivitásra épülő (<i>az új érték önálló felfedezésével</i>)

A modellek már sugallják azt is, hogy mikor milyen módszereket ajánlatos használni, amelyek közül a nevelők leginkább a közvetlen vagy direkt és a közvetett vagy indirekt magatartást szokták alkalmazni. Ezeknél azonban jóval nagyobb a választék, de csak az tud megfelelő módszereket alkalmazni, választani, aki tudja, mikor mit akar elérni.

Például az aktivitásra épülő folyamat során a példamutatás, a beszélgetés, a felvilágosítás, a bírálat és önbírálat, a vita lehet eredményes. A magatartás változtatására használható módszerek mindig személyiség függők, mert az ösztönzés, a biztatás, a dicséret pozitív hatást ér el, de a felszólítás, a parancs, a büntetés, a folyamatos felügyelet, stb. ellentétes reakciót is kiválthat.

2.2.2. Az oktatásban, a didaktika

A név szintén görög eredetű, de az eredeti jelentéstartalma már jelentősen átalakult. Ma általában a tanításhoz való útmutatásként, módszerként szoktuk használni, de eredetileg a tanuló munkájára, a tanulásra is értették. Bár ma sincs egyetlen elfogadott definíció, de a legáltalánosabb, a legfontosabb jellemzőit így foglalhatjuk össze:

- A didaktika (oktatástan): az oktatási folyamat alapvető kérdéseivel, a szervezett tanítási-tanulási tevékenységgel foglalkozó terület. Fontosabb kérdéskörei: az oktatási folyamat általános cél- és feladatrendszere, oktatási tartalom, oktatási stratégiák, módszerek, munkaformák, értékelés.

- A didaktikai, vagy másként oktatáselméleti megközelítésben létezik az a szemléletmód, mely szerint az oktatás folyamata nem más, mint a tanítás-tanulás folyamata. Ezt azonban ki kell egészíteni, mert a didaktika tantárgy arra a két kérdésre keresi választ, hogy mit és hogyan tanítsunk. A válaszhoz értelmezni kell a tanítás-tanulás folyamatát, a céljait. Ki kell tudni választani, meg kell szerkeszteni a tananyagot, és ehhez a tanuló személyiségéhez illeszkedő módszer kiválasztását vagy kidolgozását is el kell végezni. Ezekon kívül ide tartozik a tanuló munkájának az értékelése.

- Az oktatáselmélet magában foglalja az oktatás céljának, tartalmának, folyamatának, stratégiáinak, módszereinek, szervezeti formáinak, kereteinek, eszközeinek tudományos kifejtését. Az oktatás a tanulásra, a tartós tudásra, az ismeretek megszerzésére, megértésére, alkalmazására irányuló, valamint a tananyag ismertetése, közvetítése, magyarázata, rendszerezése, rögzítése, ismétlése, ellenőrzése, értékelése segítségével végzett rendszeres irányítás, pedagógiai tevékenység. A köznyelv az oktatást és a tanítást azonos értelemben használja. „A mai oktatásnak nem kizárólag az a célja, hogy a gyermekből intelligens, hibátlan logikájú embert neveljen, hanem az is, hogy a személyiség kiegyensúlyozottan fejlődjék; gazdagodjék a veleszületett, kibontakozott lehetőségek révén; új képességek kialakítása révén; és legyen képes alkalmazkodni, átalakulni és tökéletesedni a felmerülő, választott vagy eltűnni kényszerült helyzetek függvényében.” (Molnár, 2008)

Pedagógiai kutatások nemzetközi szintűek, és közülük a legismertebbek témájuk alapján a következők: A tanítás és a tanulás tudományát, az oktatás tudományát, a tanterv tudományát, a különböző műveltséggel rendelkezők oktatásának a tudománya, a viselkedés változásának a tudománya. Jól érzékelhető, hogy valamennyi témakör aktualitását a globalizáció, a folyamatosan változó technológiai fejlettség, az emberiség

– és ezen belül a kisebb közösségekben is megfigyelhető – változó életmódja indokolja.

Éppen ezek befolyásolják azt, hogy változásokat igényel a tanítás anyaga is. Ezt a tantervekben határozzuk meg, dokumentáljuk. A tanterv tudományát szokás curriculum készítéseként is emlegetni, vagyis a curriculum a tanulás terve, amely a szak- és felnőttképzésben, felsőoktatásban képzési programként jelenik meg,

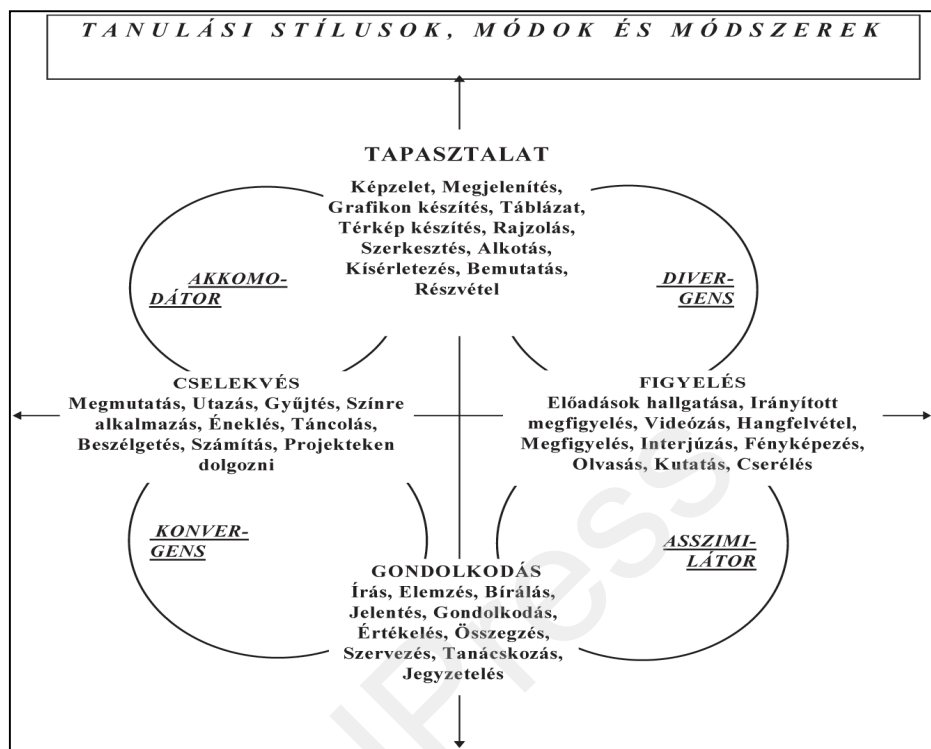
Ennek tartalmaznia kell:

- a képzés során megszerezhető kompetenciákat – amely a szakképzettség alapozója
- a képzésbe való kapcsolódás és részvétel feltételeit – pl. iskolai végzettség, alkalmasság
- a tervezett képzési időt
- a képzés módszereit – egyéni felkészülés, csoportos képzés, a képzés formáját: nappali, esti, részidejű, távoktatás
- a tananyag egységeit (moduljait), azok célját, tartalmát, terjedelmet
- a tanulócsoporthoz lehetséges minimális és maximális létszámát
- a képzésben részt vevők teljesítményét értékelő rendszert
- a képzésről – egyes modulokról – kiadandó igazolások kiadásának a feltételeit
- a képzési program megvalósításához szükséges személyi és infrastrukturális feltételeket

A hatékony tanulási környezet oktatási módszerei

A tanulási folyamat során használt módszerek kiválasztása a pedagógus feladata és szabad választása, amelynek során a hatékonyság érdekében figyelembe kell vennie a tanulók egyéni és csoportos kompetenciáit, a tanulási stílusait, és ez alapján saját kombinációi szerint állítja össze a használni kívánt módszereit.

3. ábra:



Forrás: site.nive.hu/hefop351/ttk/download.php?filename=4_kotet_b5.pdf

A felnőttképzés módszertani kérdései 154. old.

Az ábrán látható, hogy a négy tanulási stílus nem lezárt, a szomszédos stílusra jellemző módszerek átvétele is lehetséges a tanulási folyamat során. A tanulási stílusok megnevezése, legfőbb jellemzői a Harvard egyetem szociálpszichológusa, Kolb, David A.⁶ tanulási modellje alapján készült. Az egyes stílusok megnevezésének a szinonimákkal való kibővítésével és a hozzá kapcsolódó jellemző kompetenciák figyelembe vételével a tanulók pályaorientációjához is segítséget adhatunk.⁷

⁶ Kolb, David A (1939 -) amerikai pszichológus, az oktatásmélet és a szervezeti magatartás kutatója. A tanulási stílusokról írt modellje tette közzismertté. Kolb, (2011). The Learning Style Inventory

⁷ A fiatalok továbbtanulási, pályaválasztási motivációit nagymértékben meghatározza a családi háttér. A szülők foglalkozása, iskolai végzettsége, valamint a család jövedelmi helyzete. Mindemellett jelentős szerepe van az iskola hozzáadott értékének. A jól megválasztott foglalkozási pálya kedvezően befolyásolja a munkával való elégedettséget és végső soron a szubjektív jóllétet. (R. Fedor és Pálos 2018, Pálosi és R. Fedor 2017, R. Fedor 2018, 2021)

8. táblázat: A tanulási stílusokhoz kapcsolódó tulajdonságok

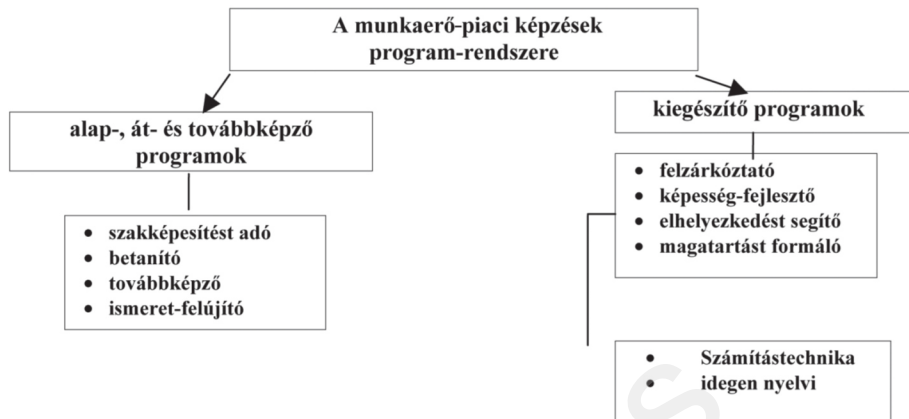
A Kolb modellje szerinti tanulási stílusok	Akkomodátor = alkalmazkodó stílus	Divergens = analitikus típus stílus	Konvergens = gyakorlatias stílus	Asszimilátor = összegző stílus
A tanulási stílus főbb jellemzői	Alkalmazkodás a közvetlen körülményekhez, aktivista, megfigyelő, végrehajtó	A konkrét helyzetek sokoldalú elemzése, széttartó, összegző, reflexív, nyitott, analitikus gondolkodás	Az eszmék gyakorlati alkalmazása, pragmatikus, applikáló	Képesség az elméleti modellek alkotására, beolvasztó, teoretikus, elméleti, összegző
A személyiség főbb tulajdonságai	Az információkat tapasztalásokra építi, és aktív kísérletezőként dolgozza fel. Rugalmas, gyorsan alkalmazkodik és cselekszik, kockázatvállaló.	Az információkat megfigyelésen és megértésen át dolgozza fel. Információkat, tapasztalatokat gyűjt, reflektív megfigyelő	Keresi a legjobb válaszokat a problémákra Elvont információkat gyakorlatorientáltan alkalmaz, célratörő	Absztrakt információkat dolgoz fel megfigyelésen alapuló tapasztalatgyűjtéssel. Összehangolt modelleket alkot, logikus és elméletközpontú

Saját szerkesztés

2.2.3. A képzés

Az oktatáshoz szorosan kapcsolódik a képzés, amelynek azonban van egy erős megkülönböztető jegye, nevezetesen, hogy az ismeretszerzés a gyakorlati alkalmazást segíti. Másképpen a jártasság, a készség, a képesség fejlesztése egy adott szakterületre koncentrál. Ez azonban csak akkor lehet eredményes, ha megfelelő általános műveltségre, szakmai alapokra épül. A képzés ebből adódóan elsősorban az oktatási folyamat közép vagy felsőoktatási szintjén vagy a szak- és felnőttképzésben jellemző. Lehet iskolarendszeren belüli és kívüli képzés. Ez utóbbi is két részre osztható, történhet felnőttképzési formában, tanfolyamokon vagy a munkahely szervezésében.

4. ábra:



Forrás: Zachar (Szerk.)(2008): A korszerű képzés és képzettség jellemzői és rendszerei, 50. old.

A felnőttképzés intézményei az Oktatási Hivatal engedélyével működhetnek, de az oktatás szervezésében nagyobb szabadságot kapnak, mint az iskolák. A képzéseik típusuk szerint vagy az Országos Képzési Jegyzékben meghirdetett szakmák, vagy egyéb nyelvi, vagy pótló, felzárkóztatást célzó tanfolyami képzéshez tartoznak. Napjainkban előfordul, hogy az egyházi vagy magán alapítványok minden képzési formát és intézményi típust indítanak, működtetnek. Az oktatás és a képzés egymáshoz szorosan kapcsolódó folyamatokat jelöl, de az eltérő életkor és a képzés kimeneti szempontjai miatt van különbség.

9. táblázat: Az oktatás – a képzés – a tréning kapcsolatrendszere

Oktatás	Képzés	Tréning
Az oktatás a képzési programban megtervezett fejlesztés.	A képzés egy kompetencia megszerzésének módszertani terve.	A tréningen a meglévő ismeretek felszínre hozása a cél.
<i>Egy meghatározott tudástartalom képesség célú elsajátítására irányul.</i>	<i>Képessé tesz valakit valamire: tudásbeli fejlesztés.</i>	<i>Készségfejlesztésre irányuló csoportos fejlesztő módszer.</i>
A részt vevők még nem rendelkeznek a szükséges tudással.	A részt vevők még nem rendelkeznek a szükséges tudással.	A tréningen a már meglévő és a munkájuk során használt készségeik, kompetenciáik magasabb szintre emelése a cél.

Saját szerkesztés

Az Európai Unióhoz történt csatlakozásunk igen jelentős szemléletbeli és jogszabályi változásokat indított el az oktatás, a képzés formáinak, tartalmának és értékelésének változtatása terén. 2000-ben a Lisszabonban tartott konferencia után kiadott dokumentumok között szerepelt a Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. A folyamatos tanulást elsősorban az indokolja, hogy a technológia olyan mértékben fejlődött akár az elmúlt negyedszázadban, hogy a munkaerő szaktudása is ilyen mértékben elavulhat, ha azokat nem frissítik, ha nem készülnek fel pályakorrekcióra. Így joggal mondhatjuk, hogy az élethosszig tartó tanulás (Life Long Learning) érdeke a társadalomnak,

- mert nőhet a műveltség és a szakképzettség, ez érdeke a gazdaságnak, hiszen a versenyképesség legértékesebb tőkéje már a szaktudással, kompetenciákkal az adott helyzetekben innovatív megoldásokra képes munkaerő,

- érdeke a munkavállalónak, annak ellenére, hogy kényszerként is hat a munkaerőpiac nyomása, de a szaktudással képes a saját életszínvonalát garantálni.

A Life Long Learning meghirdetése együtt jár a tudáshoz szükséges a tananyagok, módszerek, oktatási formák módosításával. A tanulás nem csupán szervezett formában valósulhat meg, lehetséges az önirányított tanulás a digitális eszközök felhasználásával, a közösségekben, a munkahelyeken. Ennek a jelenségnek köszönhető, hogy a tanulásról megfogalmazódott és elterjedt egy fogalomhármás, a formális – nonformális – informális tanulás, tudás.

A formális tanulás oktatási és képzési alapintézményekben valósul meg, és elismert oklevéllel, szakképesítéssel zárul.

A nem formális tanulás az alapoktatási és képzési feladatokat ellátó rendszerek mellett zajlik és általában nem zárul hivatalos bizonyítvánnyal. A nonformális tanulás lehetséges színtere a munkahely, de megvalósulhat civil társadalmi szervezetekben is.

Az informális tanulás a mindennapi élet természetes velejárója. A formális és nem formális tanulási formákkal ellentétben, az informális tanulás nem feltétlenül tudatos tanulási tevékenység, és lehetséges, hogy maguk az érintettek sem ismerik fel tudásuk és készségeik gyarapodását. A képzési rendszerben történő változások a részt vevő pedagógusoknak kihívást jelentettek, hiszen az életkorral és az életmóddal változnak a tanulási szokások (pl. alkalmazkodni kell az x-y-z...alfa generáció digitális ismereteihez), így eltérő módszereket kell kidolgozni, stb.

A tanítás – tanulás folyamatában a hatékonyság eléréséhez a pedagógusnak érvényesítenie kell néhány olyan alapelvet, amelyek az ismeretszerzés folyamatának korosztályi, pszichológiai, valamint a saját és a tanuló(k) személyiségéhez a legmegfelelőbb módon illeszkednek. Az oktatás folyamán érvényesülnie kell:

- az elmélet és a gyakorlat összekapcsolási elvének,
- a tudományosság és a szakszerűségnek az adott szinten,
- törekedni kell, hogy az elsajátítás tudatos és aktív legyen, ez bipoláris, hiszen az ismeret befogadjának is ezt kell akarnia,
- az ismeretek tartóságának az elvét, tudva, hogy a berögződés folyamatát differenciáltan lehet elérni,
- a szemléletesség elvének,

- a rendszeresség és fokozatosság elvének.

Az éppen illeszkedő módszerek megtalálásában segít az alábbi táblázat.

10. táblázat: Az oktatás és a képzés módszertani eltérései

A vizsgált szempontok	Pedagógiai (oktatási) modell	Felnőttképzési modell
A tanuló fogalma és énképe	Függő személyiség. A tanár dönti el, hogy mit, mikor és hogyan tanuljon és az értékelést is ő végzi.	Önirányító személyiség, de ha gyerekként (függő személyiségként) kezelik, akkor gyerekként viselkedik. <i>Feladat:</i> Az önirányítás képességének kifejlesztése.
A tanuló tapasztalatai	Kevés a tapasztalata	Sok és eltérő tapasztalat, forrása a tanulásnak. <i>Feladat:</i> Nyílttá kell tenni a tapasztalatokat.
A tanítási mód	Átadási technikák, pl. előadás, magyarázat	Csoportos beszélgetés, vita, problémamegoldás, egyéni tanulás.
A tanulási irányultság	Tárgyközpontú. A tanulás az előírt tartalmak elsajátítását jelenti	Szükséglet központú. A tanulás az életgyakorlat segítője. <i>Feladat:</i> A tudásszükséglet fejlesztése.
A tanulási készség és a motiváció	Életkorfüggő, külső nyomásra történik	Erős a belső motiváció, az élet követelményeinek akar megfelelni.

Saját szerkesztés

2.4. Didaktikai módszerek

A duális képzésben részt vevő oktatóknak a pedagógiai módszertani ismeretek teljességét át kell látnia, hiszen olyan képzésben vesznek részt, amelyet nevezhetünk kooperatívnak. Azt jelenti ez, hogy a képzés több pólusú, az oktatás mellett a szakmai és esetenként az iskolai gyakorlatot más szervezetben, intézményben, vállalkozásban tölti a tanuló (a tanuló fogalmát a legtágabban értelmezve, akár gyermek, akár felnőtt), így ismereteinek megszerzése és átadása során más-más szempontok

érvényesülnek. Másképpen fogalmazva, ismernie kell az iskolarendszerű, a szak- és felnőttképzési rendszereket. A duális képzési forma sok helyen létezik, a formája nem mindenütt azonos a nálunk is támogatott német modellével, de mindenütt kiemelt hangsúlyt helyeznek a szakmai tanárok és a szakoktatók képzésére. Az egyik leghíresebb amerikai egyetemen, a UC Berkeley Extension Szakmai Program az oktatástechnológiai, pedagógiai képzését úgy népszerűsíti: Tanítsd azt, amihez a legjobban értesz! – mert a hozzáértő oktatókra mindig szükség van a versenyképesség növelése érdekében. A német felsőoktatásban megtalálható a tanári MA és a szakoktató BA szak, amelynek szerkezete eltér más szakokétól, magának a képzésnek is duális jelleget adva. Példaként említhető, de szinte minden tartományban található hozzá hasonló, a Baden –Württembergben lévő Pädagogisches Fachseminar Kirchheim /Teck, ahol több területen, a hozott tudásra építve két éves pedagógiai képzést folytatnak.

11. táblázat: A tanítási- tanulási folyamatról és a kapcsolódó módszerekről alkotott felfogások

<i>Ismeretszerzés - koncepciók</i>	Comenius előtti pedagógiák	szenzualizmus pedagógiája	a cselekvés pedagógiája	konstruktív pedagógia
<i>módja</i>	mások által már feldolgozott ismeret elsajátítása	érzékszerveken keresztül, - tanulói tapasztalat általi ismeretszerzés	tárgyi vagy gondolati - cselekvés általi, saját tapasztalaton alapuló ismeretszerzés	a már meglévő és konstruktív rendszerbe ágyazott ismeretek segítségével új ismeretek értelmezése
<i>útja</i>	deduktív	induktív	induktív	deduktív
<i>módszere</i>	Szövegtanulás/ memoriter	szemléltetés	cselekvés, tevékenykedés	Megalőző, tudásra építő fogalmi váltás elősegítése
<i>domináns eleme</i>	szöveg, szerző	szemléltető pedagógus	cselekvő tanuló	értelmező tanuló

Saját szerkesztés

Valamennyi koncepció él a mai oktatásmódszertanban, a módszerei folyamatosan bővülnek, amelyeket egy új szemléletmód formál.

E szerint az alábbiak említhetők:

- Az oktatásközpontúság helyett tanulás-centrikusság
- A tanár-centrikusság helyett tanulóközpontúság
- Az ismeretközpontúság helyett a készségek, képességek előtérbe helyezése
- A memorizálás helyett az alkotó és nyitott gondolkodás
- A drillel szemben a problémamegoldó képesség és a kreativitás fejlesztése
- Az elméletalapú megközelítéssel szemben a gyakorlatorientáltság, a szelekció helyett a felzárkózás
- Az iskola egyik legfontosabb feladata az élethosszig tartó tanulást lehetővé tevő kompetenciák kialakítása

A tanítási módszerek a tanulási folyamat részei, amelyeket mindig meghatároznak azok a célok, amelyek érdekében alkalmazzák. Ebből adódóan az, hogy milyen módszereket használunk, a képzési stratégiához, a tantervhez vagy a képzési programhoz igazodik, és azt veszi figyelembe.

12. táblázat: A személyre szabott tanítási módszerek típusai

klasszikus (hagyományos)	magyarázat, előadás, megbeszélés, szemléltetés, egyéni munka
interaktív (kölsönös)	csoporthmunka, páros munka, vita módszer, játék, a tanulók kiselőadásai
újgenerációs	kooperatív (kiscsoportos) módszerek, projekt módszer, számítógépes módszerek, internet, multimédia

Forrás: Falus, 2006

Valamennyi módszer felsorolására, bemutatására nincs lehetőség, ezért a legfontosabbakat a digitális tankönyvtár Didaktika tankönyve és A

felnttktkpezs mdszertani krdesei jegyzet alapjn allítottuk össze.⁸ Elsősorban azokat ajánljuk, amelyek a hatékony tanulást segíthetik mind a hagyományos, mind az új – esetünkben a duális – képzési programokban.

Az előadás:

Az előadás olyan monologikus szóbeli közlési módszer, amely egy-egy téma logikus, részletes, viszonylag hosszabb ideig tartó kifejtésére szolgál. Általában magába ötvözi az elbeszélés, a magyarázat és a szemléltetés elemeit, amelyek máskor önálló módszerként jelennek meg. Nagycsoportos oktatásban igen hatásos, viszont a gyengén szervezett és prezentált előadás elkedvetleníti a tanulókat és kimeríti az oktatókat.

A jó előadás néhány ismérve:

- az előadott tananyag teljességére ki kell terjednie, vagy jelezni kell, mit hol lehet megtalálni, egyéni munkában feldolgozni.

- ajánlott az előadás szerkezetében a hagyományok betartása. A bevezetésben az előadás célját, az anyag főbb kérdéseit kell ismertetni, az érdeklődést felkelteni. A kifejtésben történik a tények ismertetése, amelynek felépítése lehet változatos. Pl. a hierarchikus szerkezet deduktív módszerével az általánostól az egyedi problémák, az alárendelt fogalmak tisztázása felé haladunk. Végül a befejezésben eljutunk a következtetésig, és ezt elhelyezzük a tananyag nagyobb rendszerében. A nyitott problémák megoldására utalunk.

A szemléltetés:

A bemutatás segítségével történő tanítás a legáltalánosabb és legősibb oktatási módszer, amelyet már az iskolázás megjelenése előtt, a családi, később a szakmai nevelésben, oktatásban is alkalmaztak, és jelenleg is alkalmaznak. A megértést segítő szemléltetés sokféle lehet. Valóságos tárgyakat, modelleket, képeket, dokumentumokat, audiovizuális

⁸https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/ch10s06.html

Zachar László (Szerk.) (2008): A felnttktkpezs mdszertani krdesei / HEFOP 3.5.1. Korszerű felnttktkpezési módszerek kidolgozása és alkalmazása, site.nive.hu/hefop351/ttk/download.php?filename=4_kotet_b5.pdf

eszközöket használhatunk fel, de vigyázni kell arra, hogy ne terelje el, ne akadályozza a megtanítandó tananyagtól a figyelmet.

Az egyéni munka:

- A kiselőadás

Kiselőadásra csak bizonyos tantárgyakban és csak a felsőbb osztályokban kerülhet sor. Ekkor is a tanár alapos előkészítő munkáját feltételezi. A haszna a tanuló szempontjából, hogy az önálló adatgyűjtés élményszerű ismeretszerzési forma, alkalmas a szóbeli kifejezőképességének fejlesztésére. Az erre szánt idő maximum 10-15 perc lehet, és az októnak ügyelnie kell arra, hogy jól szerkesztett előadás kerüljön a többiek elé, mert csak az kötheti le a figyelmüket, gyarapíthatja ismereteiket.

- A megbeszélés:

Párbeszédes szóbeli közlési módszer, amelynek során a tanulók a pedagógus kérdéseire válaszolva dolgozzák fel a tananyagot. A megbeszélés a leggyakrabban alkalmazott, legkedveltebb, minden korosztályban alkalmazható módszer. Fontos, hogy a légkör kötetlen és oldott legyen, amelyben kérdezni és hibázni is lehet, a tanulók közbeszólhatnak, irányíthatják a megbeszélés menetét, kreativitásuk megnyilvánulhat.

A csoportmunka:

Olyan folyamat, amelyben a tanulócsoport tagjai inkább közösen, mint egyénileg fogalmazzák meg és valósítanak meg közös célokat egy vagy több vezető irányítása alatt. Olyan sajátos csoporttevékenységeket is tartalmaz, mint az „ötletroham” vagy a „zümmögő csoport”. Kapcsolódik ehhez a módszerhez a team-tanítás, amelyben két vagy több személy együttműködve dolgoz fel egy tananyagot, majd közösen mutat be.

Munkáltató módszernek is nevezhetjük, amelyik az óvodától a felsőoktatásig minden szinten alkalmazható. A legkézenfekvőbb formái a természettudományi és a matematikai ismeretek megszerzésében kínálkoznak. Lényege az, hogy a tanulás a tanuló aktív cselekvése során valósul meg. A tanteremben lévő természetes tárgyak, speciális manipulatív eszközök, újságok, fényképek, számítógép, nyelvi

laboratórium, szaktanterem egyaránt lehet a munkáltató módszer eszköze, környezete.

Kooperatív módszernek is nevezhetjük, mivel az oktatást itt is kis csoportokban, részben megosztva végzik. Nevelési előnye, nemcsak a tananyag elsajátítását, hanem a szociális, az együttműködési készségek kialakulását is elősegíti.

A projektmódszer:

A projektmódszer nagyfokú tanulói önállóságot tesz lehetővé, módot ad az ismeretek integrálására, az iskolán kívüli világ megismerésére, kapcsolatok kialakítására, a demokratikus közülethez szükséges készségek elsajátítására. Megvalósításnak a nehézsége: igényli a tantervi keretek megbontását, nehezíti az ismeretek elméleti rendszerének kialakítását, nehezen illeszthető a szokásos szervezeti formák és keretek közé, újfajta tanár-diák viszonyt feltételez. Fő erénye az a nagyfokú szabadság, amelyet a tanuló számára biztosít a célok kiválasztásától, a tervezéstől a feladat végrehajtásának módzatain keresztül egészen az elkészült produktumig és a tevékenység értékeléséig.

Programozott (individualizált) tanítás:

Az individualizált tanítás egyik, munkafüzetet vagy mechanikus / elektronikus eszközöket használó formája, amelyhez az eszközöket arra „programozták”, hogy meghatározott teljesítményszint eléréséhez segítse hozzá a tanulókat. Ennek folyamata:

- a tanítás kis lépésekre bontásával,
- mindegyik tanítási lépéshez egy vagy több kérdésfeltevést és azonnali információt kínál, amely információ alapján a tanuló megítélheti, hogy a válasza jó-e vagy rossz,
- mindegyik tanulónak lehetővé téve, hogy a saját ütemében haladjon.

Ez a módszer átvezet a digitális pedagógia eszköztárába, amelyet külön mutatunk be.

A visszacsatolás:

Minden módszerhez hozzátartozik, amire az oktatónak és a diáknak is szüksége van, hogy választ kapjon munkája eredményességéről vagy hibájáról, lezárhassa, rögzíthesse az új ismeretanyagot. A tanár számára azért fontos, mert alkalma nyílik a korrekcióra. A jó vagy rossz tanulói

válasz esetén differenciált értékelésre van mód. Ismét tehet fel mindkét fél kérdéseket, és a jó kérdés már fél válasz lehet. Természetesen nem eldöntendő, inkább sugalmazó kérdésre kell törekedni. Lehetőség nyílik a helyesbítésre, és megalapozhatja a helyes értékelést. Az értékelésnél azonban a vigyázni kell az elmarasztalás módjára, stílusára, ami, ha cinikus, lekezelő, negatív hatást vált ki az érintettben és a csoportban is. A visszacsatolás kacsán kialakulhat vita, ilyenkor az oktatónak ügyelnie kell arra, hogy az ne váljon parttalanná, ellenőrizhetetlenné.

2.5. A digitális tanulás, a virtuális oktatási tér

Az ezredforduló tudományos szintje olyan mértékben más volt, mint az előző századforduló, hasonlításképp, mint az a gyorsaság, amelyet a közlekedés eszközeiben meg lehetett figyelni. Az 1800-as évek végén a digitalizáció nagy sikere volt a fénykép, száz évvel később a hologram, a videó. A közlekedésben arról vitáztak őseink, hogy árt-e a vonatfüty a legelésző tehéneknek, napjaink gyermeke azt hiszi, hogy van galaxisok között űrhajójárat. A példákat hosszan sorolhatnánk, de lezárhatjuk azzal a ténnyel, hogy az információs és kommunikációs technológiák társadalmunk lényeges részeivé váltak, megváltoztatták életmódunkat. Az informatikai eszközök elterjedése révén lehetőség adódott a távoktatásra, az e-learning segítségével egy új típusú oktatásra, a web alkalmazásokra.

A távoktatás (a digitális eszközök használata) olyan képzési forma, amelyre az alábbiak a jellemzőek:

- A képzés helyszínei térben eltérőek.
- A képzés időbeosztása rugalmas.
- Sajátságos pedagógiai jellemvonásokkal rendelkezik.
- Sajátságos szervezeti jellemzői vannak.

A működtetéséhez szükséges eszközökben is jelentős a fejlődés, így az internet mára szinte mindenütt elérhető szolgáltatás. Az on-line tárhelyek többféle eszközzel (számítógép, tablet, telefon) is elérhetők. Kezdetben a programok működését drága szerver gépekkel oldották meg, napjainkban a „felhőben” tároljuk a tananyagokat. Felhasználható a hagyományos

oktatásban is, mintegy ötvözve a két stílus előnyeit (blended oktatás). Legegyszerűbb példák erre a szövegszerkesztő, a táblázatkezelő, a bemutatót készítő programok.

Néhány on-line alkalmazás:

- **Közösségi dokumentumok:** Olyan alkalmazások, amelyek lehetővé teszik egy csoport számára, hogy együttes erővel hozzanak létre szöveg alapú, de más médiummal kiegészíthető tartalmat.

- **Blogrendszer:** Olyan programalkalmazás, amelyben a szerző(k), (blogger(ek)) alapvetően szöveg alapú (de más médiumokkal kiegészíthető) cikkeket, bejegyzéseket publikálhatnak. A rendszer felületén a publikált cikkek időrendben jelennek meg, azaz a legelső cikk a legutoljára publikált lesz, majd utána olvasható az időben azt megelőző. A blog olvasói az egyes cikkekre reagálhatnak, megjegyzésekkel láthatják el azokat.

- **Médiamegosztó alkalmazások:** Olyan szolgáltatások, amelyek lehetővé teszik, hogy a felhasználó az adott médiumot feltöltse a rendszerbe, majd azt megossza másokkal, vagy bárki által megtekinthetővé tegye. (Megoszthatóak többek között képek, videók, prezentációk, stb.)

- **Fogalom- illetve elmetérkép-építő alkalmazások:** Olyan online felületek, amelyek lehetővé teszik, hogy a felhasználók saját maguk, vagy csoportban dolgozva létrehozzák a fogalmak és a közöttük fennálló kapcsolatrendszer ábráját.

Az elektronikus oktatóanyag, mint taneszköz

Az elektronikus oktatóprogramok olyan taneszközök, amelyek az ismereteket elektronikus felületen multimédiás eszközökkel interaktív módon közvetítik a tanulók számára, biztosítva az önálló tanulás lehetőségét. A tartalom általában egy-egy képernyőképnyi oldalon helyezkedik el, amelyet körbevesz az állandó grafikus környezet. Az oktatóanyag alapvetően szöveges bázisra épül, amelyet kiegészítenek a tanulást segítő ábrák, videók, interaktív elemek. A tartalom többnyire görgethető oldalból áll, amelyek között egyszerű lapozással, vagy szövegek közötti hivatkozással lehet átlépni. Fejlesztése kevesebb szakértelmet kíván, bár igényes anyag esetében itt is szükséges lehet többszereplős

fejlesztőgárda. Általában webes felülettel rendelkeznek, így könnyen biztosítható a platform-független megjelenés. A képzési tartalmakat modulokba rendezve találjuk, amelyeket szükség esetén leckékre bontják. A digitális tanulásnak azonban nemcsak a tananyag és az eszközök a feltétele, hanem a felhasználóknak speciális kompetenciákkal (készségekkel) kell rendelkezniük, amelyek részben megegyeznek a minden területen igényeltekkel, de többértű digitális intelligencia is szükséges. A digitális képzési keretrendszer másik oldalán, az oktatóknak az iskolai szervezést, az adminisztráció automatizálását, a tananyagok szerkesztését, a felületek védelmét, a statisztikai és más adatbázisok lekérdezésének a módját el kell sajátítani.

13. táblázat: A digitális pedagógia módszerei

<i>IKT technika</i>	<i>Interakció</i>	<i>Diákszerep</i>	<i>Tanárszerep</i>
email, levelező lista, vitacsoport	aszinkronikus	részvétel	moderálás
beszélgető csoport	szinkronikus	részvétel	moderálás
audió-konferencia videó-konferencia	szinkronikus	részvétel	jelenlét, esetleg moderálás
hangközvetítés, képközvetítés	közvetített	részvétel	választás, utólag értelmezés
információs forrás	közvetített	megtalálás, értékelés	irányítás, értékelés
szemléltető eszköz	közvetített	tanulmányozás	bemutató, értékelés
programozás	mobil	a fenti összes funkció	A fenti összes funkció

Forrás: Szakképzés-Pedagógia (Szerk.)(2006): Benedek András, 141.old.

3. Kompetenciák és értékelések

3.1. A kompetencia alapú oktatás kialakulása

Az oktatási, képzési folyamatok milyenségéhez a már felsorolt ismeretek, az infrastruktúra szükségletek és módszerek folytatásában talán a legfontosabb az, hogy milyen az oktató felkészültsége, személyisége,

mennyire képes átadni az ismereteket, empatikusan viselkedni a tanulóival. Úgy is feltehetnénk a kérdést, milyen a jó pedagógus?

A válasz lehet rövid, de ha minden lehetséges szempontot figyelembe veszünk, akár hosszú tanulmánnyá bővíülhet.

A rövid válasz két szempontja szerint attól függ a pedagógus minősítése, hogy milyen a felkészültsége és miképpen tudja a tananyagot átadni. A hosszabb válasznál viszont vizsgálhatjuk a személyiségét, a tanításhoz szükséges tulajdonságait, és azt is, mennyire éli meg hivatásként a munkáját. A 19. század végi oktatási törvények és rendeletek alapján a jó pedagógustól elvárták, hogy pályáját hivatásként élje, tudása révén legyen „világító lámpás” a környezetében, tudja ösztönözni, támogatni a gyermekeket, ő maga legyen példamutató, megbízható, erkölcsös. Ezeket a klasszikus követelményeket ma is helytállónak tartjuk, de a világ változása magával hozta, hogy összegyűjtsék azokat a képességeket, készségeket, amelyek egy-egy pálya, szakma eredményes műveléséhez, a társadalomba, a gazdasági életbe való beilleszkedéséhez szükségesek. Ezeket kompetenciáknak nevezzük, amelyek nemcsak a pedagógusok esetében, hanem minden szakterületen megfogalmazhatóak.

A szó latin eredetű, alkalmasságot, ügyességet jelent. Mára azonban többféle értelmezése létezik. Használjuk annak jelölésére, hogy az egyes személy, a társadalmi munkamegosztásban betöltött helye szerint, illetékes, van joga a döntések meghozatalára vagy végrehajtására.

A másik értelmezés szerint a fő tulajdonsága a hozzáértés, és ez alapján tartják például jó autószerelőnek, asztalosnak vagy éppen pedagógusnak. Amikor egy munkahely álláshirdetést ad fel, azokat a tulajdonságokat, készségeket, azaz kompetenciákat sorolja fel, amelyekre abban a munkakörben szükség van. A felnőttképzési törvény definíciója szerint⁹ a kompetencia a képzésben részt vett személy ismereteinek, készségeinek, képességeinek, magatartási, viselkedési jegyeinek összessége, amely által a személy képes lesz egy meghatározott feladat eredményes teljesítésére. Ebből a megfogalmazásból kimaradt, az a felismerés, hogy a kompetencia a pszichikus képződményeknek a

⁹ 2013. LXXVII. törvény a felnőttképzésről 2.§ 20.

rendszere, amely az adott személyre jellemző. Ha ezt a gondolatot követjük, akkor a kompetenciák három csoportját különböztethetjük meg: az általános, a funkcionális és a kulcskompetenciákat. A felosztás elsősorban a felhasználhatóság, a munkahelyek, a szakterületek elvárásainak a figyelembe vételére utal, fejlesztése viszont komplex, több tudományág felhasználásával valósítható meg. 2002-ben az Európai Unió és az OECD (a Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet) közötett egy egyezményt, amelyben az egész életen át tartó tanuláshoz (LLL) szükséges kulcskompetenciákat fogalmazták meg. Ezek a következők:

- Anyanyelvi kommunikáció;
- Idegen nyelvi kommunikáció;
- Matematikai kompetencia;
- Természettudományi és technológiai kompetenciák;
- Digitális kompetencia;
- A tanulás tanulása;
- Személyközi és állampolgári kompetenciák;
- Vállalkozói kompetencia;
- Kulturális kompetencia

Az egyes kompetenciák belső szerkezetét azonos szempontok szerint formálták meg: Ismeretek, tudás: megszerzett (szakmai) információk, amivel az adott személy - különböző szinten - rendelkezik.

Készségek, képességek: melyek adott fizikai és szellemi feladatok teljesülésének képességét biztosítják.

Attitűdök, (személyiségvonások), vagyis a pszichikai-fizikai jellemzők, és a helyzetekre, információkra adott válaszreakciók.

A kulcskompetenciák alapján aztán az egyes szakterületekre is kidolgoztak ajánlásokat, elvárásokat. A munkavállalóktól a nemzetközi mobilitás megvalósíthatósága miatt egységesen elvárt kompetenciák a következők:

- Problémamegoldó képesség és kreativitás
-

- Tanulási és gondolkodási képesség
- Indoklási és értékelési képesség
- Kooperációs és kommunikációs képesség
- A felelősségvállalási képesség
- Önállóság és teljesítő képesség

Az összevetésből kiderül, hogy nem konkrét ismereteket írtak elő, hanem azt a képességet szeretnék elérni, hogy a munkavállaló kreatív, könnyen váltani tudó, azaz az új helyzetekhez könnyen alkalmazkodni képes, tanítható, az önálló döntésekre alkalmas, magasan kvalifikált, többféle kompetenciával rendelkező szakemberré váljon. Ennek elérése azonban hosszú időt kíván, hiszen az attitűdök kialakulását nagymértékben befolyásolja az a szociokulturális környezet, amelyből a szokásokat, a személyiség legbelső értékeit már születésünk után tanuljuk.

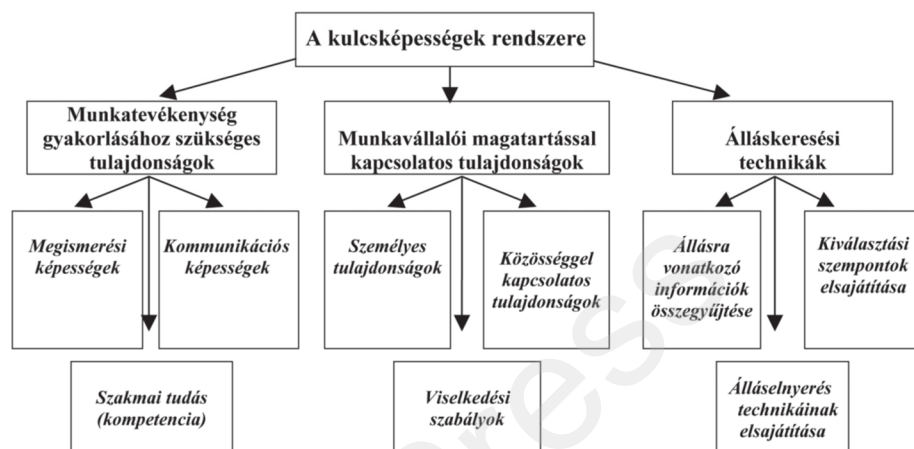
A Nemzeti alaptanterv (NAT), amelyet a 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendeletben amelyet a köznevelési törvény és a nemzetközileg elfogadott a kulcskompetenciák szellemében állítottak össze, azokat a kompetenciákat sorolja fel, amelyeket az oktatásnak kell érvényre juttatnia. Ennek szellemében vált megvalósíthatóvá a kompetencia alapú oktatás, a részleteket a 8/2013. (I.30.) EMMI rendelet foglalja össze. Az képzési és kimentési követelmények átdolgozásával, amelybe beletartozik a pedagógusképzés is, kívánja a magyar oktatási rendszer megalapozni a fenti kompetenciákat. A törvény szerint a pedagógusnak a feladata:

- A tanuló személyiségfejlesztése;
- Tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése;
- Szaktudományi, szaktárgyi és tantervi tudás integrálása;
- A pedagógiai folyamat tervezése;
- A tanulási folyamat szervezése és irányítása;
- A pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése;
- Szakmai együttműködés és kommunikáció;
- Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért.

A célkitűzések rendszerében felismerhetők azok a nemzetközi és hazai célok, amelyek összehangolják és korszerűsítik a teljes oktatási struktúrát.

Ezáltal a Magyar Képesítési Keretrendszer illeszkedik az európai oktatási rendszerekhez. Ebben a kompetenciák meglétét 4 szempont: a tudás, a képesség, az attitűd, az autonómia-felelősség szerint vizsgálják. A munka világában azonban újabb kombinációk léteznek.

5. ábra: A munka világában szükséges tulajdonságok



Forrás: Zachar (Szerk.) (2008): A felnőttképzés módszertani kérdései, 44.old.

3.2. Az értékelés fogalma és funkciói

Az oktatási-képzési folyamat lezárását az értékelés adja, de az idők folyamán ennek a formája, eszköztárája sokat változott. Az értékelésre törekvő gyakorlott pedagógusok tudják, hogy még a lexikális anyagok, a memoriter feladatok számonkérésekor is számos nehézséggel kell számolniuk. Kis túlzással azt is mondhatnánk, hogy az értékelésben mindig marad szubjektivitás, de csak így tudhatjuk meg, hogy a tanulók tudása összhangban van-e a tervezett célokkal, követelményekkel. A pedagógiai értékelés folyamatában gyűjthetünk információkat egyetlen tanulóról, egy osztályról, korosztályról, nemzetközi összehasonlításban elért eredményekről. Az értékelésnek számos módszere van, és számos szempont figyelembe vételével készülhet. A hagyományos tanulói visszacsatolás mellett újabbak terjedtek el.

Az új szempontú értékelési módszer három típusa:

1. Helyzetfeltárás → Diagnosztikus értékelés

Előzetes tájékozódás arról, hogy a tanulók milyen szintű ismeretekkel rendelkeznek, hol és hogyan lehet korrigálni a lemaradásukat.

2. Segítés, fejlesztés → Formatív értékelés

A tanulás folyamán segít, a hibákat képes differenciáltan korrigálni. Ez a módszer felelősséget vár el a tananyag készítőitől, ösztönözheti a pedagógusokat.

3. Minősítés → Szummatív értékelés

Egy-egy tanulási szakasz lezárása, minősítése. Célja, hogy összehasonlítsa a tanuló jelenlegi eredményeit saját korábbi eredményeivel, vagy – gyakran – az ő eredményeit a többi osztálytársával vagy kortársával. Ebben a formában a tanulói teljesítményt kategorizáljuk (osztályozzuk), minősítjük. Ez a módszer szelektálja, szűri a tanulói teljesítményt, és befolyásolja, esetleg megakadályozza a továbbtanulást.

A szummatív módszer a leggyakrabban használt módszer. Ide tartozik a hagyományos osztályozás, ami közvetlen mennyiségi értékelési módszer. Előnye hogy könnyen kezelhető, lehetővé teszi a különböző viszonyításokat, teljesítmények összehasonlítását. Hátránya viszont, hogy könnyen a tanuló beskatulyázásához vezet. Ugyanakkor a csak osztályozással megvalósított értékelési forma kevésbé alkalmas a kompetencia fejlesztés elősegítésére. Ki kell egészíteni a folyamatos és interaktív értékeléssel, amelynek révén figyelembe vehetőek az egyéni tényezők, például az esélyegyenlőség.

A közismert osztályozási rendszer mellett egyre gyakoribbak más technikák használata, például:

- Tanulói önértékelés,
- Társak értékelése,
- Csoportmegbeszélés,
- Követelmény minták, példatárak alkalmazása,
- Integrált oktatási formák alkalmazása (nagy összefüggések bemutatása),

- Fogalmi térképezés
- Diagnosztikus teszt
- Megbeszélések, kérdések, rávezetés
- Portfóliók alkalmazása

A portfólión a tanuló munkáiból célirányosan összeállított gyűjteményt értjük, amelyben a készítője maga dokumentálja, hogy a megadott feladatot milyen úton, milyen eszközökkel haladva sikerült megvalósítania. Ez lehet időrendi gyűjtemény, a gyakorlati munkák összessége, stb.

Az értékelés formái				
<i>Minőségi (kvalitatív) módszerekkel</i>		<i>Mennyiségi (kvantitatív) módszerekkel</i>		
szöveges értékelés	metakommunikációs értékelés	megítélés	becslés	mérés
időigényes	befolyásolja a tanár személyisége, viselkedése, azaz milyen a testbeszéde a tanuló meghallgatása közben, esetleg közbeszól, helyesbít, stb.	átmenet a két módszer használatában	a pedagógus az általa korábban ismertetett értékelési skálán elhelyezi a tanulói teljesítményt, és eszerint osztályozza.	különbféle mérőeszközökkel, teszt, kérdőív, stb. történik

Saját szerkesztés

3.3. Menedzsment feladatok az oktatásban

A 20. század végén vált elfogadottá a tudásalapú társadalom célkitűzése. Ez együtt járt az oktatás kiterjesztésével, az élethosszig tartó tanulás meghirdetésével, ami visszakapcsolt szinte mindenkit az oktatási rendszerbe. Nemzetközi együttműködések megvalósításának feltétele lett a kooperatív szakértői szervezetek együttműködése. A legtöbbször tudásháromszöggként emlegetett koncepció lényege, hogy az oktatás – a kutatás – a gyakorlat

együttműködése az általuk kidolgozott innovációt teheti eredményessé. Tehát a folyamatos tanulást elsősorban az az igény motiválja, hogy a munkavállalókat felkészítse az alkalmazkodó képességüket, alapkompenciáikat a fejlesztésére.

Különösen elvárt ez a duális képzési formákban, ahol az iskolai és a munkahelyi tevékenység szervezését, az együttműködést megvalósító szereplőknek egyenrangú félként kell(ene) tárgyalniuk. Ez napjainkban sok esetben sérül az oktatás szakembereinek a sérelmére.

A pedagógiai tevékenység szervezeti formája változhat az iskolatípusok, oktatási formák szerint, de minden esetben szükség van felelős döntéseket hozni tudó vezetőkre, a biztonságos működésre, a munka tervezésére és ellenőrzésére, a szervezet tagjainak az irányítására, stb.

Az oktatás menedzselése ugyanakkor igen sokrétű. Beszélhetünk oktatásmenedzsmetről, azaz olyan tudományágról, amelynek a célja és feladata a tartalmi fejlesztések szervezése, irányítása, de az oktatás szervezeteiben – hasonlóan más vállalkozásokhoz, szervezetekhez – az általános menedzsment funkciókat is el kell látni, bár az oktatási hierarchia egyes szintjein más-más feladatai és lehetőségei vannak a vezetőknek. Ma az állami oktatás élén a minisztérium után az Oktatási Hivatal és az általa koordinált középszintek számos olyan döntési jogkört gyakorolnak, amelyek csorbítják az iskolák szervezeti önállóságát, vezetőjének (igazgatójának) a lehetőségeit. Ez abból adódik, hogy a fenntartói, működtetői, a felügyeleti szintek elváltak, a koordinált működés akadozik.

Az igazgatónak így gyakorlatilag egy középszintű vezető stratégiai és operatív feladatai maradtak. Ez egy nehéz kihívás, és egyáltalán nem mindegy, hogy milyen a vezetési stílusa, milyen módon viszonyul a kollégáihoz, kiket tudhat maga mellett.

Az oktatás-képzés szervezeteit a menedzsment szempontú tipizálás szerint szakértői szervezatként kell értelmezni, amelyben a szervezet tagjai megközelítően azonos kompetenciaszinttel rendelkeznek, képesek a kooperatív munkára, és a megfelelő önállóság megadásával új eredmények elérésére. A túlzott centralizáció akadályozza a hatékony, differenciált munkát.

A fentiekben utalunk arra, hogy a 2011-ben megjelenő törvények elindítottak egy reformfolyamatot, amelyben a rendszerváltás óta bevezetett oktatási stratégiákban kiemelt, közös célként megjelölt feladat folytatódik. Nevezetesen, hogy az innovációt a maguk kutatási módszereivel, célkitűzéseivel úgy támogassák, erősítsék mind az oktatásban, mind a kutatásban, hogy az a gazdaság új menedzsment módszereivel összhangban legyen.

Felhasznált irodalom:

1. Bábosik, I. (1999): A nevelés elmélete és gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
 2. Balipap F (1990): Fejezetek a szociális és szociálpolitikai képzés történetéből I–II.
Esély, Társadalom és szociálpolitikai folyóirat, 1990/5 szám:12–43. és 1990/ 6. szám:56–66.
 3. Benedek A.(Szerk.)(2006): Szakképzés – Pedagógia
 4. Bernát A. (2018) A magyarországi romák társadalmi integrációja a 2010-es években, Társadalmi Riport 2018:144-159. tanulmánya alapján
 5. Dietrich, Theo: A pedagógiai gondolkodás és a neveléstudomány sajátosságai. In: Brezsnaynszky László–Buda Mariann (szerk.)(2001): A neveléstudomány értelmezései. Debrecen: Debreceni Egyetem,
 6. Faludi Sz. (szerk., bevezetést és jegyzeteket írta) (1969): Kármán Mór válogatott pedagógiai művei, Tankönyvkiadó, Budapest
 7. Falus I. – Szivák J. (2004): Didaktika. Comenius Oktató és Kiadó Bt.,
 8. Falus I. (2006): A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai. Gondolat Kiadó,
-

9. Felméri L. (1881): Az iskolázás jelene Angolországban, A vallás és közoktatásügyi miniszterhez intézet jelentés I. kötet: Népiskolázás, Magyar Királyi Egyetemi Nyomda,
10. Halász G. (2008): A jelen és jövő iskolája –közoktatás Magyarországon és Európában. In: Benedek A. – Hungler Diána (szerk.): Az oktatás közügy (a VII. Nevelésügyi Kongresszus programja). Budapest, Művészetek Palotája – Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem,
11. Kant, I. E. (1803): Über Pädagogik
12. Kron, F.W. (2003): Pedagógia, Osiris kiadó
13. Lácza M. (2015): A szakoktató képzés korszerűsítésének korábbi paradigmái, Szakképzési Szemle, 2015/3:4-20
14. Lácza M.- Szabó Gy. (2016): Aszinkronitás a magyar oktatási, kiemelten a szakképzési rendszer reformjában, Taylor Gazdálkodási- és szervezéstudományi folyóirat, évf. 8. 3. sz.
15. Lácza M. – R. Fedor Anita (2017): A szabolcs-szatmár-beregi fiatalok bizalmi kapcsolatainak bemutatása kockázati tényezők elemzése alapján: prediktorok és protektorok egy vizsgálat adatbázisának több dimenziós elemzésében. In: Fábíán, Gergely; Szoboszlai, Katalin; Hüse, Lajos (szerk.). Nyíregyháza, Magyarország : Periféria Egyesület (2017) 241 p. pp. 73-90. , 18 p.
16. Lappints, Á. (1998): Érték és nevelés. Comenius Bt., Budapest.
17. Mészáros I. – Németh András – Pukánszky Béla: Bevezetés a pedagógia és az iskolázás történetébe. Budapest, Osiris, 2005.
18. Nagy M. (2004): Új kompetenciaelvárások és új képzési gyakorlatok a tanári szakmában. Új Pedagógiai Szemle, 4–5. sz. 69–77.
19. Nahalka I. (2003): Az oktatás társadalmi meghatározottsága. In: Falus Iván (szerk.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó,.
20. Pálosi, Rita; R., Fedor Anita (2017): A tanulási motivációk és a munkaerő-piaci elvárások összefüggései. KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD 3 : 4 pp. 51-63. , 13 p. (2017)

21. Pukánszky, B., & Németh, A. (1996). Neveléstörténet. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
22. Ranschburg, J (1977): Családi kör. RTV- Minerva, Budapest.
23. R., Fedor Anita (2018): Foglalkoztatási helyzetkép és a munkával való elégedettség jellemzői. ACTA MEDICINAE ET SOCIOLOGICA 9 : 27 pp. 33-57. , 25 p. (2018)
24. R. Fedor Anita (2021): Job Satisfaction in Hungary - Comparative Study. ECONOMICS AND SOCIOLOGY 14, 2, 331-349, 19.
25. R. Fedor, Anita, Pálos, Rita (2018): A fiatalok pályorientációs döntései az iskola és a családi háttér tükrében. TUDÁSMENEDZSMENT 19 : 1 pp. 52-61. , 10 p. (2018)
26. Tót É.: (2015) A felsőoktatási képzési követelmények újrafogalmazása. Segédlet a tanulási eredmények írásához. Budapest
27. Tuza Cs. (2016): Állami céhszabályozás, céhpolitika III. Károly és Mária Terézia idején, Doktori Disszertáció, ELTE
28. Varga J. (szerk.) (2015): A közoktatás indikátorrendszere.
29. Zrinszky, L. (2002): Neveléstudomány. Műszaki Kiadó, Budapest, pp. 250-257.
30. Weszely Ö. (1905): Pedagógia. A neveléstudomány rendszere rövid összefoglalásban. Budapest, Révai Kiadás,

Digitális könyvek, tanulmányok

A felnőttképzés módszertani kérdései

site.nive.hu/hefop351/ttk/download.php?filename=4_kotet_b5.pdf

Benedek András: Digitális pedagógia

https://www.interkonyv.hu/konyvek/benedek_digitalis_pedagogia

Benedek András: Szakképzés –pedagógia

https://www.interkonyv.hu/konyvek/benedek_szakkepzes_pedagogia

Céhek és céhlevelek, Múlt–Kor Történelmi magazin, 2010.10, 6.

https://mult-kor.hu/20101006_cehek_es_vehlevelek

Didaktika

https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/ch15s02.html

Duchon Jenő: Elektronikus tanulás

https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_elektronikus_tanulas/adatok.html

EDU Szakképzési és környezetpedagógiai elektronikus szakfolyóirat

http://epa.oszk.hu/02900/02984/00013/pdf/EPA02984_edu_2015_4.pdf

Füzi Beatrix: Didaktika és oktatásszervezés

https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_didaktika/adatok.html

Iskola a társadalomban – az iskola társadalma

http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/hunline_pedpszi/15_iskola_a_tarsadalomban/index.html

Key Competences, 2002

http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=503

Molnár György: A leggyakrabban használt pedagógiai fogalmak

<https://docplayer.hu/451146-A-leggyakrabban-hasznalt-pedagogiai-fogalmak.html>

Simonics István: Felnőttek szakképzése

https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_felnottek_szakkepze/adatok.html

Simonics István: Vezetési kompetenciák fejlesztése a szakmai tanárképzésben

https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_vezetes/adatok.html

Szabóné Berki Éva: A szakmai tanárképzés szakterületi alapismeretei

https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_a_szakmai_tanarkepzes_szakteruleti_alapismeretei/SS/sssjs1103g.htm

Tanulói és a tanári személyiség kölcsönhatásai, avagy a pedagógiai kapcsolat fontosabb pszichológiai jelenségeinek bemutatása, az alapvető fogalmak mentén¹⁰

Kiss János

Ajánlás

A másik ember személyiségének megismerése a hatékony közös munka elsőszámú záloga. A társas érintkezésen keresztül valósul meg bármely emberi kapcsolat, így természetesen a mentor és mentorált, ha úgy tetszik a tanár-diák kapcsolat is. Egy új képzési forma van kialakulóban, ami felvet olyan problémákat, mint az új fogalmak elnevezése. A duális képzésben a munkahelyek, az intézmények felől, az oktatásban közreműködő kollégák meghatározása korrekt módon mi is lenne? Tanárok, hiszen oktatnak, de nincs pedagógiai végzettségük. Mentorok, hiszen segítik rájuk bízott hallgatót, de oktatnak is. Esetleg a kettő között tereptanárok, hiszen a terephez, az intézményhez tartoznak, de alkalmasint nem csak gyakorlati ismeretek oktatásában vesznek részt, olykor nem is csak az intézményben. Ezért, nem könnyű az elnevezés, az anyagban mindhárom megtalálható, sőt talán más szinonimák is, de minden esetben arra a szociális szakemberre vonatkozik, akik részt vesznek ennek az újfajta képzésnek a megvalósításában. Csak úgy, mint a hallgató, aki lehet mentorált, vagy diák is, de mindig a munkát és tanulást párhuzamosan végző leendő szociális szakemberre gondolunk ilyenkor, aki a duális képzésben részt vesz majd. A két legfontosabb szereplője ennek a folyamatnak. Az egymásra való kölcsönhatásuk eredményeképpen alakul ki a közös munka. Ebben alapvető

¹⁰ Készült az EFOP-3.5.2-17-2017-00002

„Szociális munkás és közösségek segítésére irányuló felsőoktatási képzések innovatív, duális és gyakorlatorientált fejlesztése. Transzformatív-dialogikus tanulás a kooperáció szolgálatában.” c. pályázati projekt támogatásával

törvényszerűségek ismerhetők fel. Ezek között próbálja segíteni az eligazodást ez a kis anyag. Forgassák eredményesen!

I. A személypercepció:

A társas interakció voltaképpen kezdetre, a legelső lépés, történés, amitől kezdve hatással van egymásra két ember. Valamilyen módon érzékelni kell a másik embert, és ha ez megtörtént, akkor ennek a folyamatnak a révén érzések, indulatok, gondolatok stb. keletkeznek bennünk, amit a más ember váltott ki és ez már tkp. az interakció egyik formája. A szociális percepció (társészlelés) számára bármely érzékleti modalitás újraindított a másik ember észlelése, lássuk ezek közül a legfontosabbakat:

- a. Látás: Az embernél ez a vezető érzékleti modalitás, alapvetően a szemünkkel közelítünk a bennünket körülvevő világhoz, ezért tipikusan *meglátjuk* a másik embert.
- b. Hallás: Ez is fontos érzéklet, gyakran az embert „megelőzi” a hangja, ami már kiválthat érzelmeket, gondolatot.
- c. Tapintás: A vakok számára hallás mellett a legfontosabb kompenzációs eszköz a látás „pótlására” a másik ember megismerésének tekintetében is.
- d. Szaglás: Ez viszonylag kis szerepet játszik, de vannak olyan (pl. Közel – Keleti) kultúrák, amelyben a másik megismeréséhez hozzátartozik a szagának percipiálása is.

A második jelzőrendszer révén, a fizikális percepció eszközein túl is van mód a másik ember észlelésére. Az írásbeliség erre komoly lehetőséget ad, akár az eredeti papíralapú formájában, vagy még inkább a mai virtuális/digitális eszközök segítségével, a másikkal való konkrét találkozás nélkül is erős interakció jöhet létre. Sőt, egy harmadik személy elbeszéléséből ismert ember is kivált indulatot, gondolatot, stb. amivel máris megindult interakcióról beszélhetünk. Lényeges különbség van azonban a fizikai (tárgy) észlelés és a személypercepció (társészlelés) között.

1. A megtudni kívánt információ tekintetében: A tárgyi világgal kapcsolatban elsősorban annak külső (fizika, kémiai)

tulajdonságaira vagyunk kíváncsiak. Az emberekkel kapcsolatban azonban az észlelt (első körben ez szinte mindig fizikai) külső tulajdonságokból próbálunk következtetni, a nem érzékelhető belső minőségekre. (Milyen a személyisége?)

2. A nyert információ ellenőrzése tekintetében: A fizikai tulajdonságokat aránylag egyszerű ellenőrizni a percepció pontosságát pl. mérőeszközök segítségével. Az emberi személyiség jellemzőinek nincsenek az egyszerű ellenőrzésre módot adó, gyorsan mérhető paraméterei
3. A szükséges korrekció tekintetében: Ha a nem kellően pontos fizikai észlelésnek következményei vannak, azok a tárgyak esetében aránylag könnyen korrigálhatók. Az ember esetében ez erősen korlátozott, vagy meg sem oldható.

Mivel, a társas interakció a személypercepcióval indul, ezért nagyon nagy a jelentősége a majdani kapcsolat szempontjából. Különösen fontos első körben a pontosság kérdése. Ez a fentebb már jelzett, ellenőrzési probléma miatt nehézkes. Nincs mivel mérni, nincs mihez viszonyítani a saját véleményünket, mely egyébként is végső soron egyfajta spekuláció, a másik ember belső tulajdonságaival kapcsolatosan. A rendelkezésre álló lehetőségek korlátozottak és problémákat rejtenek:

- Az illetőnek az önmagáról alkotott képe: Egyrészt nem életszerű, hogy a percepcióval csaknem egy időben erre rákérdezzünk. Másrészt az emberek önmagukról alkotott képe gyakran nem reális, általában (a hangoztatottal olykor ellentétben) negatívabb. Végül, az ember önmagát ritkán (bizonyos tekintetben sohasem) látja úgy, mint a másik ember. (A „video - effektus”)
 - Másoknak (akik már jól ismerik) róla alkotott képe: Itt gyakran éppen a jó ismeretség miatt motivációs elfogultságról is beszélhetünk, de különösen pedig az jelent gondot, hogy az összevethető információk körét erősen behatárolja kettejük viszonyának jellege, a másik ember motivációi stb. ami esetleg az észlelő szempontjából indifferens képet ad. (A „referencia – effektus”)
-

- Objektív személyiségvizsgáló eljárások: Ennek életszerűtlen volta nyilvánvaló, ezen túlmenően ilyen vizsgálatok eredményeihez ritkán lehet hozzájutni és különösképpen pedig ezek az eredmények részint egyáltalán nem biztos, hogy relevánsak az észlelő szempontjából (ld. fentebb!), más részt egyáltalán nem mondhatók objektívnek. (A „dosszié – effektus”)

Nagyon jól megvilágítja a problémát, az elsősorban az önismeret területén alkalmazott, (Joseph Luft és Harrington Ingham által kidolgozott) Ez a nagyon érzékletes modell, az önismereti mezőket bemutató az önismeret fejlesztésének lehetséges útjait is bemutató egyszerű ábra, az, úgynevezett Johari- ablak. Ez a modell nagyon könnyen értelmezhető, bár kissé félreérthető.

		Mások	
		+	-
Én	+	Nyílt	Titkos
	-	Vakfolt	Sötét

1. ábra: A Johari-ablak

Az önismereti mezők jelentése:

Nyílt: önmagunk és mások számára is nyilvánvaló tulajdonságok, viselkedések.

Titkos: olyan vélekedések, érzések, tulajdonságok, melyeket elrejtünk mások elől.

Vakfolt: mások által észlelt, de előttünk ismeretlen tulajdonságaink, viselkedéseink.

Sötét: saját magunk és mások számára is ismeretlen megnyilvánulások, potenciálok.

Ez irányt adhat az önismereti út megtervezésére. Mert fejleszthető az önismeret oly módon, hogy a titkokat feltárjuk, felvállalva, megmutatva

érzéseket, gondolatokat. Másik lehetséges mód, a szembesülés a „vakfoltokkal”, a mások által adott visszajelzések útján. Esetleg személyiségünk ismeretlen oldalának megismerését tűzzü ki célul, és ennek feltárására alkalmas technikát választunk. Ami miatt félreérthető a modell, az az, hogy egyfelől azt implikálja, hogy az önismereti mezők egyformák, másfelől hogy ezek a mezőhatárok statikusak. Ez nem így van, hiszen a személyiség fejlődése során állandóan változnak az arányok.

A pontosság kapcsán meg kell jegyezni, hogy ebben nem vagyunk egyformák, de érdemes megkülönböztetni a szakemberekre jellemző „Differencia – pontosságot”, ami a szakember szempontjából releváns különbségek gyors és pontos észlelésén alapul, a laikusokra jellemző ún. „Sztereotípiá – pontosság”-tól, ami különösebb érvényesített szempont nem lévén, általánosnak mondható.

II. A sztereotípiák:

Ezzel elértünk egy fontos fogalomhoz, a sztereotípiához, aminek fogalmát definitíve nem nehéz megadni: „Az embereket csoportba soroljuk (nem, etnikum, rassz, vallás, foglalkozás stb.) és ezeket a csoportokat felruházzuk különböző tulajdonságokkal és viselkedésmintákkal, melyet minden egyes, a csoporthoz tartozó (vagy annak vélt) személyre nézve érvényesnek tartunk.” . Nyilvánvalóan előnye, hogy mivel empirikus alapjai vannak, segíti a gyors tájékozódást, de nagy veszélyt rejt az az oldala, hogy elmossa az egyéni különbségeket. A sztereotípiákban foglalt tulajdonságok között pozitívak és negatívak egyaránt vannak. Több jellegzetes társadalmi sztereotípiá van:

Faji: amikor a különböző népcsoportok tagjaira vonatkozik (Pl. cigányság, zsidóság, színes bőrűek stb.)

Vallási: amikor a különböző felekezethez tartozókra vonatkozik (Pl. izraelita, katolikus, református, mohamedán stb.)

Nemi: amikor az egyes nemek képviselőire vonatkoztatjuk (Pl. „szőke nők”, a teremtés koronái stb.)

Foglalkozási: amikor az egyes szakmák gyakorlóira vonatkoztatjuk (Pl. orvos, rendőr, pszichológus, mérnök stb.)

III. Attitűd:

Az attitűd nem más, mint értékelő viszonyulás, beállítódás a bennünket körülvevő világban tapasztalt dolgok (emberek, tárgyak, jelenségek stb.) iránt. Három jellegzetes komponense van:

1. Kognitív: amit tudunk és/vagy gondolunk az attitűd tárgyról (értelmi összetevő)
2. Affektív: amit érzünk az attitűd tárgy iránt (érzelmi összetevő)
3. Konatív: ahogyan cselekvőlegesen viseltetünk az attitűd tárgy iránt (viselkedéses összetevő)

Az attitűdjeinket alapvetően a szocializáció folyamata során alakítjuk ki. Az attitűdök a belső érési folyamatok, a szerzett tapasztalatok és a külső hatások révén változhatnak. Valódi attitűdváltásról akkor beszélünk, ha mindhárom szegmensben bekövetkezik a változás.

IV. Az előítélet:

A csoportos általánosítás (sztereotípa) alapján jön létre az előítélet, mely szinte kivétel nélkül negatív általánosításokat tartalmaz, melyeket általában a többség tart fenn valamely kisebbséggel szemben. Az előítélet kialakulásának okai:

- vallási: a koruk egyik félelmetes jelensége, a jihad (dzsihad) alapul ezen
- gazdasági: erőforrások birtoklása motiválja, ld. pl a zsidóság antiszemita megítélése
- politikai: a hidegháborús doktrínák (Coca - cola mámorában fetregő imperializmus)
- áthelyezett (displaced) agresszió: a bűnbakképzés dinamikája (ld. még lentebb!)

Az előítélet jelenségének jobb megértéséhez szükség van néhány releváns jelenség alapvető fogalmi tisztázásához. Az előítélettel kapcsolatban több

olyan szociálpszichológiai fogalom van, melynek tisztázását fontosnak érzem:

Frusztráció: valamiben való akadályoztatottság, valamitől való megfosztottság érzése. Belső feszültséget kelt és agressziót generál.

Agresszió: olyan viselkedés, melynek célja a szélsőséges érdekérvényesítés, kár, vagy szenvedés előidézése. Eredetéről megoszlanak a vélemények. Egyes kutatók szerint ösztönszerű viselkedés, mások szerint tanult viselkedés és vannak, akik mindkét eredetet valószínűsítik. Többféle módon csoportosíthatjuk.

1. Irányultság szerint:

- Autoagresszió: amikor az agresszió önmagára irányul (betegség, öngyilkosság, önbüntetés stb.)
- Másokra irányuló: más személyre, vagy csoportra irányul (garázdaság, fajvédők stb.)

2. Cél szerint:

- Önérvényesítő: saját érdekek védelme, célok elérése érdekében elkövetett agresszió (rámenős üzletember, sportoló stb.)
- Destruktív: kár és szenvedés okozása miatt elkövetett agresszió (rombolás, kínzás, megsemmisítés stb.)

3. A manifesztálódás természete szerint:

- Fizikai: mechanikai hatás révén elkövetett agresszió (törés, verés stb.)
- Verbális: közlés révén elkövetett agresszió (káromkodás, fenyegetés stb.)
- Lelki: mentális folyamatokra való ráhatás (lelki terror, érzelmi zsarolás stb.)

Diszkrimináció: egy társadalmi csoport és annak tagjai felé irányuló pozitív, vagy negatív viselkedés

Kognitív disszonancia: az a jelenség, melynek során össze nem illő gondolatok vannak jelen egyidejűleg, illetve az egyén számára

egyformán rossz alternatívák között kell választani. Frusztrál és feszültséget kelt.

Konformitás: a viselkedésben, illetve véleményben beállt olyan változás, mely egy másik személy vagy csoport, vélt vagy valós nyomása következtében áll be.

A fentiek tisztázása után térhetünk rá az előítélet és az azzal kapcsolatos fontosabb jelenségek vizsgálatára. Először is, próbáljuk meg definiálni az előítélet fogalmát:

Az előítélet negatív attitúd valamilyen csoporttal szemben, olyan attitúd, amely téves vagy nem teljes információkból származó általánosításon alapul.

Mint látható, már az előítélet definiálása során összekapcsolódik a fentebb tárgyalt jelenségek közül az attitúd, a sztereotipizálás és a diszkrimináció. Nézzük meg, hogy melyek azok a fontosabb személyiséggel kapcsolatos tényezők, melyek szerepet játszanak az előítélet kialakulásában, illetve milyen társadalmi körülmények kedveznek az előítélet létrejöttének.

1. Személyes diszpozíciók: Nem mondhatjuk, hogy az ember születésétől fogva előítéletes. A tapasztalatok és kutatások azt látszanak igazolni, hogy az előítéletes viselkedés a társas folyamatokban való részvétel során alakul ki, azaz a szocializáció szerepe meghatározó ebben a kérdésben. Az előítélet kialakulásának személyiségtől függő okai közül csupán néhány tényezőt emelnék ki:
 - A szülők szerepe: A családi szocializációs szintéren szerzett tapasztalataink jó része a szülőktől származik, az azonosulásra alkalmas viselkedésminták úgyszintén tőlük erednek. A hagyományos családi szerepleosztásban a külvilági dolgokért felelős személy az apa. Mivel az előítélet elsősorban családon kívüli dolgokra irányulnak ezért az apa viselkedése a meghatározó a mintakövetés tekintetében. Másfelől, ugyancsak a tradicionális szerepfelfogás miatt, a normák és értékek elsajátítása, az erkölcs és tisztesség számonkérése, a

tiltás és engedélyezés szintén az apák felelőssége legtöbb családban még ma is. A témában folytatott vizsgálatok eredményei azt mutatják, hogy az autoriter, tekintélyelvű, zárt gondolkodású, ú.n. keménykezű apák gyerekei közül lényegesen többen lesznek előítéletesek.

- **Önértékelés:** Ez szorosan összefügg az előzőekben említett tényezőkkel. Ugyanis a gyakran büntetett, agresszív eszközökkel nevelt gyermek befelé forduló lesz, nehezen alkalmazkodik és szorongóvá válik. Emiatt nehézségei lesznek a társas kapcsolatokban és ez hátrányosan érinti az önértékelését. Ezért fokozottabban szükségük van arra, hogy legyenek olyan emberek, akikkel szemben fölényben érezhetik magukat. Jobban frusztráltak is, s ennek következtében a mások iránt tanúsított agresszív viselkedésnek is nagyobb a valószínűsége.
 - **Társadalmi és gazdasági státusz és hatalomigény:** A társadalmi ranglétra alján elhelyezkedők jobban érzik bőrükön a kisebbségi csoportok által jelentett konkurenciát mind gazdasági, mind pedig szociális téren. Ez ugyancsak „megágyaz” az előítéletnek.
 - **Mentális színvonal és műveltség:** A gyenge mentális képességekkel és alacsony szintű műveltséggel rendelkező emberek képe a világról nagyon leegyszerűsített, gyakran csak sémákban képesek gondolkodni. Ebből következik, hogy a sztereotipizálás jellegzetes eleme a többi emberhez való viszonyulásuknak. Jobban ki vannak téve a propaganda és média hatásainak.
 - **Önigazolás:** A negatív viselkedés igazolása akkor válik lehetővé az egyén számára, ha a viselkedése által érintett csoportot, vagy személy negatív tulajdonságokkal ruházza fel. Ez segít csökkenteni a viselkedése és az önmagáról alkotott képe között keletkezett kognitív disszonancia által keltett feszültséget.
-

2. Társadalmi diszpozíciók: A személyiség által meghatározott tényezők mellett fontos szerepe van a társadalmi tényezőknek is az előítélet kialakulásában. Ismét kiemelnék néhányat ezek közül:
- Gazdasági és politikai konkurencia: Amikor a rendelkezésre álló források szűkösek, uralkodó csoport kizsákmányol, háttérbe szorít egy kisebbségben lévő csoportot, hogy anyagi előnyökre tegyen szert. Az előítélet és negatív viselkedés a kisebbségi csoportok iránt a gazdasági és politikai válságok idején gyakrabban fordul elő. A kedvező gazdasági és politikai folyamatok eredményeként a verseny megszűnik, a kisebbség nem jelent konkurenciát, de az ellentét és az előítélet megmarad (Pl. vendégmunkások, arab - izraeli konfliktus, stb.)
 - Áthelyezett agresszió: A frusztráció keltette feszültség gyakran generál agressziót. Azonban többnyire nem áll módunkban azon a személyen, illetve csoporton bosszút állni, akik a frusztrációt okozták, ezért helyettük gyakran okolunk nálunk gyengébb és kisebb személyt, csoportot és sújtjuk agressziókkal. A jelenség klasszikus példája az ú.n. „bűnbak – képzés „.
 - Társadalmi berendezkedés és normák: Aligha véletlen, hogy totális rendszerek többnyire vagy militarista (Pl. porosz, japán) vagy pedig fejlődésében elmaradott (Pl. Oroszország, dél – amerikai, afrikai országok) társadalmakban jöttek létre. A diktatúrák kedveznek az előítéletnek, mert jobban frusztrálnak és keményen elvárják a társadalmi normákhoz való konformitást.

Végezetül szólni kell az előítélet csökkentésének lehetséges módjairól. Szándékosan nem fogalmaztam úgy, hogy az előítélet megszüntetésének lehetséges módjai. Ugyanis véleményem szerint ez olyan korán kialakult, olyan mélyen gyökerező dolog, hogy teljes megszüntetésére nagy kicsi az esély. Akár jelentős mértékű csökkentésére viszont annál inkább van lehetőség. Néhány dolgot emelnék ki csupán:

- Az elkülönülés csökkentése: Az egymással szembenálló, egymás iránt előítéletet tápláló csoportok tagjai gyakran fizikálisan is elvannak különülve lakhatás és tevékenység tekintetében egyaránt. Ezért kevés esély van arra, hogy egymást és egymás kultúráját jobban megismerjék, megértsék. Pedig a megismerés teszi lehetővé a tapasztalati alapon nyugvó viszonyulást, a sztereotípiák működtetése helyett.
- Kölcsönös függés: A vizsgálatok és a tapasztalatok is azt mutatják, hogy ha a csoportok munkájának eredménye függ attól, hogy a másik csoport hogyan végzi munkáját, akkor jobban figyelnek egymásra, kölcsönösen segítik egymást és ennek eredményeképp csökken az előítélet. Pl. A természeti csapások és háborúk során tanúsított viselkedések jól megmutatták ezt.
- Tolerancia és önismeret: Önmagunk jobb és teljesebb megismerése utat nyit a magasabb önértékelés és önmagunk elfogadása felé. Ezáltal mód nyílik mások és a másság jobb elfogadására is, ami az előítélet csökkenését eredményezi.

V. A benyomás kialakítása:

Jóllehet a személypercepció kapcsán egyes (főleg külső, fizikai) tulajdonságokat érzékelünk, mégis valamiféle egészes képről számolunk be. Az észlelt új interakciós partnerről nem személyleírást adunk, hanem egy komplett benyomást adunk, hogy mondjuk az illető „nagyon rendes ember”, vagy „szemét gazember”. Ez a benyomás-kialakítás jelensége. Különböző elképzelések születtek, melyek próbálják leírni ennek a folyamatnak a dinamikáját.

1. Aritmetikai modellek: ezek lényege, hogy az észlelő fejében lévő (mely a tapasztalatai, neveltetése stb. alapján alakult ki) fiktív pontrendszer alapján értékeli az észlelt tulajdonságokat és ezzel végzett művelet útján „állítja elő” a benyomást.
 - *összegzési modell*: az összes észlelt tulajdonságot értékeli és összeadja a pontokat, minél magasabb a pontszám, annál szimpatikusabb a célszemély. Hibája, hogy a periférikus

tulajdonságokat is figyelembe veszi a benyomás kialakításakor

- *átlagolási modell*: az összes tulajdonságot értékeli, összeadja, majd átlagot képez a pontokból. Hibája, hogy a jellegzetes különbségeket elmossa.
- *súlyozott átlagolás modell*: csak a fontos tulajdonságokat értékeli, összegzi, majd átlagot hoz létre belőle. Hibája ennek csakúgy, mint a másik kettőnek is, hogy racionális folyamatként fogja fel a benyomás-kialakítást, holott gyakran egyáltalán nem az. Pl. egyáltalán nem csak a célszemély észlelt tulajdonságai játszanak szerepet benne, hanem az észlelő önértékelése, hangulata, vagy a miliő, amiben a személypercepció végbemegy.

2. Implikált (burkolt) személyiségelméletek: ez a kognitív pszichológiai álláspont a benyomás-kialakítást illetően. Lényege, hogy a korábbi tapasztalatok alapján kialakított sémák mentén hozzuk létre az egészsleges képet. Bizonyos (észlelt) tulajdonságok a tapasztalataink (tudásunk, neveltetésünk) szerint együtt járnak más tulajdonságokkal (ezeket már nem észleljük) is, ami belekerül a kialakított képbe. Pl. akinek tetoválása van és bőrdzsekije (érzékeli), az rocker (ez séma, vagy konstruktum neve), tehát kemény zenét hallgat, motoron közeledik és whiskyt iszik (ezt nem észleljük, csak társítjuk vele.). Ennek alapján dolgozta ki George Kelly az ún. REP (Rögzített Szereprepertoár) – tesztet.
3. Központi vonás – hipotézis: A Gestalt-pszichológia (alaklélektan) szerint, egy ember nem írható le pusztán a tulajdonságaival, ugyanis a személyiség az egy harmonikus befejezett egész, azaz „Gestalt”, s mint ilyen minőségileg más, több mint az alkotó részek pusztá összege. Magyarul, ugyanazok a tulajdonságok akár teljesen különböző személyiséget is jellemezhetnek és egyes (az adott személy és/vagy kultúra számára fontos, ún. központi)) tulajdonságok jobban befolyásolják az egészsleges képet, mint az ebből a szempontból periférikusak. Pl. a melegszívű, okos emberről

azt gondoljuk, hogy bölcs, a hideg szívű okos emberről pedig azt, hogy ravasz.

4. Az információk sorrendje: Az elsőként megismert tulajdonságokra általában tovább emlékezünk, és jobban befolyásolják a benyomást, mint az utoljára szerzett élmények. Ez azonban az észlelés és az ítéletalkotás között eltelt idő függvénye is, ha azonnal kell véleményt mondanunk, akkor az utoljára tapaszt élmények hatása alatt állva, inkább azoknak adunk hangsúlyt, hosszabb idő eltelte után viszont a legelső benyomásokra alapozunk

A benyomás-kialakítás meg kell említeni feltétlenül az egyik jellegzetes torzítási jelenséget, az ún. „Holdudvar – hatást”. (Halo – effektusnak is mondják) Ennek lényege, hogy ha a célszemélynek van olyan észlelt kiugró tulajdonsága, ami az észlelő számára fontos, akkor hajlamos feltételezni, hogy az összes többi (nem észlelt) tulajdonsága ezzel összhangban van. Ilyen módon határozza meg a benyomást a fizikai külső is, vonzó fizikai külsővel rendelkező embereket vonzóbb, harmonikusabb személyiségnek is tartjuk, és jobban is kedveljük, mint az átlagos, vagy előnytelen külsejűeket. Mind a népi, mind pedig a szépirodalomban is jó belső tulajdonságokkal rendelkező embereket vonzó külsővel ábrázolják, a gonoszakat pedig rosszal, akár csak a filmekben.

VI. Az attribúcióval kapcsolatos fogalmak

Az attribúció nem más, mint okságtételezés, az a jellegzetes emberi törekvés, hogy bármely megfigyelhető viselkedés mögött húzódo okot próbáljunk meghatározni, az adaptív, alkalmazkodó viselkedés érdekében. Ez vonatkozik mások viselkedésére és a saját viselkedésre is. Amíg mások esetében inkább a szándéktulajdonítás a lényeg, tehát saját szabad akarata határozta meg viselkedést és nem a körülmények kényszerítették ki, addig saját viselkedésünkkel kapcsolatban a környezet felé történő magyarázás és a magunk felé történő disszonanciacsökkentés inkább a cél. Érdeemes néhány aspektusát közelebbről is megnézni.

1. Az attribúció logikája: A hatékony oktulajdonítás érdekében először mindig a szabad döntés vs. kényszerítő körülmények kérdést vizsgáljuk, meg, majd ha nincs kényszerítő körülmény, akkor véletlen vs. szándékosság eldöntésével próbáljuk szűkíteni a szóba jöhető attribútumok körét.
2. A Kelley-féle háromdimenziós attribúciós elmélet: Az elméletalkotó, Harold Kelley (nem tévesztendő össze a kognitív pszichológia egyik atyjával, az ehelyütt már szintén meghivatkozott George Kelly -vel) szerint, bármely viselkedés mögött húzódó ok, három dimenzióban található:

- a cselekvés célja, vagy tárgya (amit csinál, vagy amire vonatkozik a cselekvés)
- a helyzet vagy kontextus, amelyben a cselekvés létre jön (valamilyen különleges körülmény a viselkedés körül)
- a cselekvő maga (neki valamilyen tulajdonsága, vagy szándéka, motivációja)

Három tényező megvizsgálásával tudjuk eldönteni, hogy melyik dimenzió:

- konzekvens viselkedés, azaz következetesség (hasonló helyzetben mindig ugyanúgy viselkedik-e, vagy sem)
 - disztinktivitás, azaz amegkülönböztetett jelleg (mennyire tartozik a szokásos viselkedései közé, illetve mennyire tér el)
 - konszenzus, azaz a teljes egyetértés (a többi ember hogyan viselkedik az adott helyzetben)
3. Érzelmelek attribúciója: A megfigyelt érzelmelek mindig azonos izgalmi állapotot jellemző tünetekkel járnak, mely úgy jön létre, hogy érzelmet kiváltó helyzetben a központi idegrendszer neuroendokrin rendszerének belső elválasztású mirigyei neurohormonokat (pl. adrenalin) választanak ki. Amelyek a véráram útján jutnak el a különböző szerveknél és testrészeknél lévő receptorokhoz, kiváltva az izgalmi tüneteket: pl. szív és légzésfrekvencia fokozódása, fokozott verejték kiválasztás (izzadás), vazodilatációs ill. vazokonstriktós hatás (elpirulás,

elsápadás), a bőr elektromos aktivitásának megváltozása (GBR=Galván Bőr Reakció), tremor (remegés), olykor spazmusok (görcsök). A megváltozott izgalmi szintre felfigyel az egyén és a környezet monitorozása (megfigyelése) révén ellátja a megfelelő kognitív címkével, azaz megnevezi a kiváltó érzelmet, pl félelem, vagy öröm stb.

4. Siker és kudarc attribúciója: Nagyon jellegzetes és fontos folyamat az, ahogyan a sikeres viselkedés okait meghatározzuk, hiszen a jövőbeni sikerességre is hatással van. Az attribútum attól függ, hogy saját magunk, vagy mások sikeréről van szó. Saját sikerünknek általában *belső* (saját) *okot*, míg mások sikerének általában *külső* (mások) *okot* tulajdonítunk. Sikertelen viselkedés, azaz kudarc esetében mindez megfordul, mert amíg saját kudarcainkat a körülményekre (*külső ok*) fogjuk, addig mások kudarcát az egyénre (*belső ok*) hárítjuk. Egy másik dimenzió mentén is értelmezhetjük ezeket *állandó ok* ként (pl képesség), vagy *változó ok*ként (pl. attitűd). Nagyon jó példája ennek a dinamikának a szegénység-gazdagság attribúciója, ami nagyrészt attól függ, hogy szegény embert kérdezzük-e meg, vagy pedig gazdagot.
5. Cselekvő-megfigyelő torzítás: Általában is teljesen megváltozik a tulajdonítás fókuszja attól függően, hogy saját viselkedésünkről van-e szó, vagy másokéről. Ugyanis cselekvés közben a környezetre fókuszálunk, ezért nagyobb az esély, hogy abban rejlő oknak tulajdonítjuk viselkedésünket. Megfigyelőként viszont mindig a cselekvő ember köti le a figyelmet, ezért sokkal valószínűbb, hogy saját magának fogjuk tulajdonítani a viselkedést.
6. Láthatósági hatás: A megfigyelt viselkedések nyilvánvaló, látható magyarázó okainak elő körben sokkal nagyobb jelentőséget tulajdonítunk, mint a nem látványos alternatív attribútumoknak. A „látszat hatalma”, mert minden mellette/ellene szól...

VII. Szocializáció:

Már több jelenség kapcsán is szóba került ez a sajátos társas tanulási forma, itt az ideje, hogy pontosabban tisztázzuk, miről is van szó valójában: A társadalmi viszonyrendszerbe való belenövés folyamata, az adott társadalom értékeinek és normáinak elsajátítása. Mind a sztereotípiák, mind különösen az előítéletek és a társadalmi szerepek (ld. lentebb!) kialakulásában fontos szerepe van, ahogy azt már fentebb jeleztük is. Több jellegzetes színtere van:

- a. Elsődleges: a család, amelybe születünk, kiemelt szerepe van a folyamatban a szülőknek (ld. előítélet)
- b. Másodlagos: az iskolarendszer, melyben a világról való ismereteinket szerezzük és az ismeretközlés mellett nevelési feladatokat is ellát
- c. Harmadlagos: a társas élet egyéb színterei, mint például a kortárs csoportok, média, művészetek, sport stb.

VIII. Vonzalmak:

Az ember társas lény, ahogyan azt Aronson örökérvényű könyvének címében is állítja. Ennek különböző okai vannak:

- A másik ember jelenléte önmagában jutalmazó jellegű: azzal, hogy van, ingerli a társas készségeket, kommunikálni csak akkor lehet, ha van kivel
- A másik ember jelenléte csökkenti a feszültséget: a ventilálás és némiképp talán a felelősség megosztásának és a potenciális segítség lehetősége könnyebb átélést tesz lehetővé az egyén számára
- A másik ember viszonyítási alap, referencia pont: saját viselkedésem teljesítményem megítélését, eredményességét segít eldönteni, megerősít bennünket alkalmasint annak helyességében.

Nem egyformán kedveljük egymást, érdemes tehát megnézni azt a dinamikát, melynek mentén vonzódunk egymáshoz.

- a) Hasonlóságtételezés: Azokhoz az emberekhez jobban vonzódunk, akik attitűdjeikben hasonlítanak hozzánk. Ugyanis megerősítenek bennünket saját vélekedésünk és viselkedésünk helyességében. Mintegy hálások vagyunk érte, s ezért vonzódunk hozzájuk. A kapcsolat létrejöttének esélye is nagyobb, hiszen sokkal nagyobb eséllyel találkoznak azonos vagy hasonló érdeklődésű emberek, mivel ennek révén a mozgásterük is sokkal inkább lefedik egymást. Nem véletlen, hogy kivel ismerkedek meg a színházban, az iskolában, a futballmeccsen vagy a kocsmában. A kapcsolat jövője szempontjából is van jelentősége, hiszen sokkal könnyebb közös témát találni és közös programot szervezni. Ezt a mindennapokban „távkapcsoló problémának” szoktam nevezni.
- b) Az ellentétek vonzanak vagy taszítanak? A helyzet az, hogy az ellentétek inkább csak a mágneses pólusok esetében vonzzák egymást, az emberi kapcsolatokban inkább taszítanak. Azok az eltérő tulajdonságok, melyeket vonzónak találunk a másik emberben, sokkal inkább az egymást kiegészítő, egymással komplementer viszonyban lévő tulajdonságokra és szükségletekre vonatkoznak. A kapcsolat során értékelem fel a partnerben azokat a tulajdonságokat, melyek belőlem hiányoznak. Az ismerkedéskor és a kapcsolat elején a hasonlóságokra figyelünk.
- c) Üzletelünk: csereelméletek: Minden kapcsolatban vannak elvárásaink a másikkal szemben, amit meg szeretnénk tőle kapni, érzelem, figyelem, szeretet, gondoskodás, stb. Ugyanakkor mi is szeretnénk bevinni értékeket a kapcsolatba, és ezeket nyújtani a másiknak. Minél inkább megegyezik a „kereslet” a „kínálattal”, annál inkább megkötetik az „üzlet”, azaz létrejön a kapcsolat. Más vonatkozásban is megfigyelhető egyfajta ökonómia ebben a vonzalomelméletben, hiszen például azt a kapcsolatot, amibe sokat „fektettünk be”, sokkal jobban megbecsüljük, mint azokat, amelyek könnyen jöttek. Sőt, még az is igaz, hogy a tartósan veszteséges „üzletet” nem tartjuk fenn, azaz ha a kapcsolatban

csak adunk, de nem kapunk semmit, akkor a fenntartásában nem vagyunk érdekeltek.

- d) Jutalomelmélet: Az attribúció működésével könnyen értelmezhető ez a jelenség. A számunkra jutalmazó (kellemes) helyzetben, a jó közérzet „oka” a velünk jelenlévő társ, neki köszönhetjük a szép élményt. A további találkozásoknál sem csak neki magának örülünk, hanem egy villanással végigfut bennünk a közös élmény jó érzése is.
- e) Rend a fejekben: kognitív egyensúlyelméletek: Ezt is érintettük már kicsit, amikor a *kognitív disszonancia* jelenségét mutattuk be. Azt szeretjük, ha kapcsolataink és az attitűdjeink összhangban vannak egymással. Különösen igaz ez, a személyekkel kapcsolatos attitűdökre. Ha két embert kedvelünk, akkor azt szeretnénk, ha ők ketten is jól kijönnének egymással, minden más esetben borul a harmónia. A visszaállítás érdekében komoly erőfeszítéseket teszünk. Először a partnert próbáljuk attitűdje megváltoztatására rávenni, ha ez sikertelennek bizonyul, akkor megpróbálunk mi magunk változtatni. Amennyiben ezt nem tudjuk megtenni, mert például számunkra nagyon fontos személyhez fűződő attitűdről van szó, akkor a kapcsolatunkat változtatjuk meg, azaz szakítunk a másikkal.
- f) A padlógáz problémája, avagy az érzelmek fokozása: Az a tapasztalat, hogy érzelmek fokozása kapcsolaterősítő hatással bír, az érzelmek visszavonása pedig rontja a kapcsolatot. Ezért nem érdemes érzelmi „padlógázzal” indítani egy kapcsolatot, hiszen azt már nem nagyon lehet fokozni, a csúcsról csak lefelé vezet az út. Ez a jelenség talán még fokozottabban érvényesül az érzelmek visszavonása esetében. (Aronson, 2002)

Mint annyi más humán jelenség, az emberi kapcsolat is fejlődésen megy keresztül. A másik emberrel kapcsolatos viszonyunk nem azonos szinten zajlik a kezdettől, a befejezésig. Érdemes megnézni, melyek a fontosabb lépcsőfokok az emberi relációkban.

Messziről imádni: az egyoldalú észrevétel: A személypercepció során mindig eltelik valamennyi idő az észlelés kölcsönössé válásáig. Ez persze gyakran nagyon rövid, amit úgy élünk meg, hogy egyszerre pillantottuk meg egymást. Előfordul azonban az is, hogy viszonylag hosszú idő telik el, és ha az észlelő fél számára fontos a másik, akkor nagyon sok figyelmet, érzelmet, indulatot, stb. mutat a másik iránt, miközben annak fogalma sincs erről az egésztől. Különösen serdülőkorban fordul elő gyakorta, de később is megeshet, különösen a magasabb státuszú emberekkel kapcsolatban.

Szerepek mentén felszínesen: A szerepekről már részletesebben szóltunk. Ameddig a szerepeknek megfelelő viselkedést mutatjuk a kapcsolatban, mindaddig *felszínes érintkezésről beszélünk*, függetlenül attól, hogy milyen régóta ismerjük egymást, vagy milyen gyakran találkozunk.

A kölcsönösség az igazi: Valódi kapcsolatról akkor beszélünk, ha a szerepeken túl is bevonódunk, szakkifejezéssel élve, involválódunk a kapcsolatba. Ennek fokmérője az *énfeltárás*, melynek során megmutatjuk magunkat, felvállaljuk gondolatainkat, érzéseinket és viselkedésünket. Ezek megosztásának lehetősége teszi értékessé az emberi kapcsolatokat. Ez mindenképpen kétoldalúnak, azaz *kölcsönösnek* kell lennie és egymást *kölcsönösen* kielégítő mértékűnek. Nem egyenlő mértékűnek, hiszen ha nem vagyunk egyformák, akkor az erre vonatkozó igényeink sem azok. A lényeg, hogy ne érezzem magamat sem kiszolgáltatottnak az egyoldalú feltárulkozás miatt, sem azt, hogy megterheltük egymást, annak túlzott mélysége és személyessége miatt.

IX. Az emberi játszmák

A téma kapcsán megkerülhetetlen a tranzakcióanalízis alapgondolata: Az elmélet kidolgozója, Eric Berne szerint a kommunikáció tulajdonképpen társas tranzakcióként fogható fel, amelyben az üzenetek cserélnek gazdát. A művelettel való elégedettség nagyobb részt attól függ, hogy a tranzakciók mennyire felelnek meg az interakciós partnerek céljainak, elvárásainak. Mivel ébren töltött időnk nagyobb részét társas környezetben éljük, ezért tulajdonképpen az egész életünk társas tranzakciók sorozatából áll. Ezek viszonylag jól értelmezhetők és elemezhetők a közlők én – állapota, szándékaik, a tranzakció sorozatok struktúrájának ismeretében. Ezt a folyamatot nevezzük tranzakcióanalízisnek. A módszer és szemlélet sokat segíthet a hatékony és tudatos kommunikáció kialakítása szempontjából. Az elméletnek, a személyiséglélektani aspektusát némiképp a kommunikációs értelmezés céljaira történő átalakításával igyekszünk képet adni a módszerről.

I. A közlési én-állapotok

Az elgondolás szerint minden ember három én – állapotból adja és fogadja az üzeneteket, azaz végzi a társas tranzakciókat. A tranzakciókat meghatározó én – állapotok tulajdonképpen sajátos érzelmi és gondolati státusznak foghatók fel, melyben a célok és a megvalósítás során alkalmazott eszközök összhangban vannak, s ennek megfelelő viselkedés társul. Három féle én – állapotot különböztetünk meg:

Gyermeki én-állapot: Ebben az állapotban a gyermekekre jellemző érzelmek, célok, eszközök és viselkedési minták a jellegzetesek. Két szintjét lehet elkülöníteni:

- a) Alkalmazkodó gyermek: Erre az én-állapotra a „jó gyermek” tulajdonságai a jellemzőek. Szófogadó, engedelmes, mintakövető. Az interakciós partnerből általában védő, gondoskodó reakciót vált ki. A pedagógusi munka során a gyerekek nagyon gyakran ebből az állapotból kommunikálnak a tanáraikkal. A magatartásának alapvető üzenete a környezet számára, hogy

„Kicsi vagyok és kiszolgáltatott, ha jó leszek, ugye segítesz nekem?”

- b) Természetes gyermek: Ebben az én-állapotban kumulálódnak a gyermeki létre nagyon jellemző másik viselkedéshalmaz elemei: játékoság, csintalanság, elevenség, pimaszkodás, őszinteség. Az iskolai munka során ezt az állapotot is gyakran tapasztaljuk a gyerekek részéről, főleg a tanórán kívüli tevékenység során. (Szünet, kirándulás stb.) Ennek az én-állapotnak az alapvető üzenete az a környezet számára, hogy „Vidám vagyok, nem férek a bőrömbe, gyere velem játszani”.

Szülői én-állapot: Ez az én-állapot némiképp az gyermeki állapot párjaként fogható fel, ugyanis a partner viselkedése vagy ezt hívja le belőlünk, vagy a mi viselkedésünk váltja ki belőle a gyermeki viselkedést. Ennek megfelelően ezt is érdemes differenciálni:

- a) Gondoskodó szülő: Ez a szülői viselkedésnek az alapvető aspektusát tartalmazza, melynek során gondoskodunk gyermekünkről, megvédjük, tápláljuk, bátorítjuk a ránk bízott embereket. Ez szintén jellegzetesnek mondható az iskolai munkában, gyakran váltják ki a gyerekek a pedagógusokból. Sőt a tantestületben az igazgatóknak egy elég gyakori megnyilvánulása. Általában is a segítő szakmákban dolgozóknál ez „alaphelyzetnek” mondható. A környezet számára azt az alapvető üzenetet hordozza, hogy „Ne félj, rám számíthatsz, én segítek neked, fordulj hozzám bizalommal.”
- b) Kritikus szülő: Ez az én – állapot a szülői magatartás másik jellegzetes aspektusából táplálkozik, amelynek során terelgetjük, nevelgetjük a gyermeket, bíráljuk és dicsérvük, büntetjük és jutalmazzuk a környezetünkben levőket. A pedagógusnak a gyerekekkel folytatott kommunikációja során talán ez a leggyakoribb, ugyanis nem csak a partner (gyerek) várja el, hanem az egész társadalom és a pedagógusoknál ez egy jellegzetes attitűd. A fentebb már említett igazgatói megnyilvánulások között ez az én-állapot talán még jellemzőbb, mint az előző. Az alapvető
-

üzenete a környezet számára, hogy „Majd én megmondom, hogy mi a helyes, fogadj szót nekem...”

Felnőtti én-állapot: Erre az én-állapotra jellemző mindaz, amit a felnőtt viselkedéshez kötünk, az önállóság, a következetesség, a korrektség és a kompetencia. Úgy véljük, hogy a pedagógiai munkában, az oktatási folyamatban ennek nagyon fontos szerepe van, a gyerekek szemében a hiteles tanári viselkedésnek ez legalább olyan fontos eleme, mint a szülő én-állapot megnyilvánulásai. A kollégákkal való szakmai érintkezés is általában ennek mentén történik és talán egy igazgató viselkedési repertoárjában sem árt, ha megtalálható... A környezet számára azt az alapvető üzenetet hordozza, hogy „Beszéljük meg felnőtt emberek módjára, oldjuk meg, már tudom is hogyan fogjuk csinálni...”

A kommunikáció során, tehát ezen három én-állapot valamelyikéből indítjuk az üzeneteket és fogadjuk azokat. Ezeket váltjuk ki másokból és váltják ki belőlünk. Ezek az én-állapotok életkortól függetlenül mindenkinél megjelennek, természetesen a kor és az élethelyzet Az egyiknek, vagy a másinak a gyakoriságát valószínűsíti. Nézzünk néhány tényezőt melyek meghatározó szerepet játszanak abban, hogy aktuálisan mely én- állapotok játszanak szerepet a tranzakcióban:

Életkor: Mint fentebb már utaltunk rá, gyermekeknél a gyermeki én-állapot szignifikánsan gyakrabban jelenik meg, mint mondjuk a felnőtti.

Élethelyzet: Például a gyakorló szülők gyakran az élet más területein is szülői magatartást preferálnak.

Fizikai állapot: A beteg, gyenge állapot általában az alkalmazkodó gyermek viselkedését hívja elő. A jó kondíció a felnőtti én-állapotnak kedvez.

Érzelmi állapot: A jó hangulat, vagy akár a frusztráció is, általában természetes gyermekké „tesz” bennünket.

Interakciós partner: A kommunikációban részt vevő másik ember státusza és habitusa meghatározhatja a tranzakció során mutatott viselkedésünket. Magas státuszú személyek általában az alkalmazkodó gyermeket váltják ki a partnerükből, a

gyermekkel folytatott kommunikáció során a szülői én-állapot a legjellemzőbb.

- II. Célok és motivációk: Az, hogy mit és hogyan akarunk elérni, meghatározza a partner felé mutatott viselkedésünk jellegét. Kompetencia alapú késztetéskor nyilván a felnőtti én-állapot a hiteles és a hatékony. Odaforduló magatartás kiváltásához a gyermeki én-állapotnak megfelelő viselkedés a legcélszerűbb.

Környezet és körülmények: Az ismeretlen fizikai és társas közeg általában az alkalmazkodó gyermek én-állapotát váltja ki.

III. A tranzakciók alapvető fajtái

Mint ahogy az alap gondolatot tisztázó bevezetésben mondtuk, a tranzakciók tulajdonképpen üzenetváltások. Több jellegzetes típusa van:

- Egyenes tranzakció: Ennél az üzenetváltásnál azonos én-állapotok találkoznak. A felek általában elégedettek a tranzakcióval, mert hatékony és nem okoz frusztrációt. Különösen gyakori a természetes gyermeki én-állapotok közötti és a felnőtti én-állapotok közötti tranzakció.

Példa:

Üzenet: „Gyere igyunk meg egy kávé!” *Válasz*: „Egye fene, nem csak munkából áll a világ!”

(természetes gyermeki én-állapotok közötti tranzakció)

Üzenet: „Van idő egy kávéra?” *Válasz*: „Ha ezt munkát befejeztem, mehetünk.”

(felnőtt-i én-állapotok közötti tranzakció)

- Komplementer tranzakció: Egymást kiegészítő én-állapotok találkoznak. A tranzakció általában sikeresek, mert a résztvevő felek szándéka érvényesül. Gyakori az alkalmazkodó gyermek – gondoskodó szülő, gyermeki – felnőtti és a természetes gyermek – kritikus szülő én-állapotok közötti komplementer tranzakció.

Példa:

Üzenet: „Tanárnő kérem, nehéz lesz a dolgozat?” Válasz: „Dehogy, tuti meg tudod oldani!”

(alkalmazkodó gyermek – gondoskodó szülő)

Üzenet: „Nagyon kell pisilni, kimehetek a mosdóba?” Válasz: „Meg akarod úszni a felelést, mi? Na, jó eredj!”

(természetes gyermek – kritikus szülő)

Üzenet: „Tanár úr kérem, mikkor volt a nándorfehérvári diadal?” Válasz: „1456-ban.”

(gyermeki – felnőtti)

- Keresztezett tranzakció: Ennél a tranzakciónál nem megfelelő én-állapotok találkoznak. Az interakciós partner nem abból az én-állapotból reagál a közlésre, amit a küldő elvár. A tranzakció ritkán sikeres, az interakciós partnerek általában frusztráltak. Gyakori a felnőtti – szülői, felnőtti – gyermeki, alkalmazkodó gyermek – természetes gyermek és az alkalmazkodó gyermek – kritikus szülő állapotok közötti keresztezett tranzakció.

Példa:

Üzenet: „Tanárnő kérem, vihetem én a videót?” Válasz: „Jaj dehogy, még elejted!”

(felnőtt – szülői)

Üzenet: „Mi az oka, hogy nincs kész a házi feladatod?” Válasz: „Olyan rosszul voltam tegnap.”

(felnőtt – gyermeki)

Üzenet: „Megyünk moziba?” Válasz: „Még nincs kész a házim.”

(alkalmazkodó gyermek – természetes gyermek)

Üzenet: „Tanárnő kérem, úgy fáj a hasam!” Válasz: „Nem kellett volna annyi csokit enni!”

(alkalmazkodó gyermek – kritikus szülő)

- Dupla fenekű tranzakció: Itt arról van szó, hogy az üzenetváltás valójában másról szól, mint ami a felszínen látszik. Más én-állapotú közlések zajlanak, mint amit a viselkedések és a megfogalmazások implicálnak. Gyakori a felnőtt – felnőtt felszín mellett gyermek – gyermek, vagy szülő – gyermek tartalom, ritkábban a gyermek – gyermek felszín mellett, felnőtt – felnőtt tartalom.

Példa:

Felszín: „Tanárnő, ugye nem baj, ha kicsit később adom be a dolgozatot?”

„- Megmondtam, hogy holnapra kell!”
(*felnőtt – felnőtt*)

Valójában: „Anya rossz voltam, ugye nem büntetsz meg?”

„Majd adok én neked!”
(*szülő – gyermek*)

Felszín: „Odaadom a számítógépet, de nem tudod használni.”

„Azért majd megpróbálom.”
(*felnőtt – felnőtt*)

Valójában: „Beee, úgysem tudod megcsinálni!” „De igenis megtudom!”

(*gyermek – gyermek*)

Felszín: „Gyere fel, megmutatom a bélyeggyűjteményemet!” „Imádom a bélyegeket!”

(*gyermek – gyermek*)

Valójában: „Tetszel nekem.” „Te is nekem.”

(*felnőtt – felnőtt*)

IV. Tranzakció sorozatok

A társas érintkezésben, a kommunikáció során természetesen nem egyszerű páros üzenetváltás zajlik, hanem tranzakciók egész sorozata, amelyek terjedelmükre, hatásukra és kimenetelükre nézve jellegzetesek. Három ilyenről szólnánk röviden:

- a) Időtöltés: Ebben a sorozatban szinte kizárólag egyenes és komplementer tranzakciók találhatók, ismert, vagy kölcsönösen egyeztetett céllal és tartalommal. A felek elégedettek, afféle társas simogatásnak fogható fel, amely fontos a komfortérzethez. Tipikus példái az üdvözlési, búcsúzási ceremóniák párbeszédei, vagy a bulikon folytatott csevegések.
- b) Játszmák: Ennél a formánál zömében keresztezett és dupla fenekű tranzakciók alkotják az üzenetváltásokat. A célok és a tartalom nem ismertek, az egyik fél rejtett nyereségre törekszik. Gyakran több szereplője van, kimenetele és lefolyása majdnem mindig ugyanolyan. Tipikus példái a rossz tanuló – pedagógus, a pedagógus – szülő, a vezető – beosztott és a házastársi játszmák.
- c) Forgatókönyvek: Ez általában életünk egyes területeit és fontosabb eseményeit átfogó sorozat, melyet tranzakciók, időtöltések és játszmák kombinációi alkotnak. Természetesen a szereplők, az egyedi események és tranzakciók minden forgatókönyvben más és más, de az alapvető dinamika ugyanaz. Tipikus példái a különféle emberi kapcsolatok működtetésének sémái, vagy a jellegzetes szakmagyakorlási folyamatok.

X. A személyiség szerepe a humán segítő foglalkozásokban

X.1. A személyközpontú álláspont és szemlélet alapjai

A segítő szakmában ma már szinte közhelynek hangzik, hogy a humán szakember a személyiségével dolgozik. Mit is jelent ez valójában és honnan származik?

A humanisztikus pszichológia képviselőjének, Carl Rogersnek gondolatai közül származik, s tulajdonképpen az egyik alapvető tételének is felfogható. Ebben a szemléletben, mely az embert állítja középpontba, elvetik azokat a hagyományos kereteket és megnevezéseket, melyek a segítő kapcsolatokban továbbmélyítették a rászoruló kiszolgáltatottságát. Így váltotta fel a „*beteg*” stigmatizáló fogalmát „*problémahozó*”, s a mindentudó orvos helyett elkezdték a „*probléma fogadó*” vagy „*facilitátor*” megnevezéseket használni. Az alapgondolat az volt, hogy bármennyire is kiszolgáltatott és dependens a segítségre szoruló ebben a

kapcsolatban, mégiscsak alapvetően két egyenrangú személyiség találkozik és a segítség sikere kettejük kölcsönhatásában rejlik. Azt tartotta Rogers, hogy a segítő sokkal inkább a rendezett személyiségével képes „kliense” problémájának megoldásában segíteni, semmint roppant nagy szaktudásával. Ezt a vélekedést el is fogadhatjuk, fenntartva persze a szaktudás szükségességét, annál is inkább, hiszen esetünkben azért nem terápiáról, sőt, szorosán vett értelemben nem is közvetlen segítségnyújtásról van szó. Természetesen az alapfelállítás itt is az, hogy adva van egy személy, akinek aktuálisan vannak kérdései és problémái egy helyzettel kapcsolatban, s van egy másik személy, aki éppen olyan tapasztalattal, tudással bír, melynek megosztása révén képes segíteni a másikat tevékenységének hatékonyságában. Ebben a folyamatban kulcsfontosságú mozzanat, hogy a két személy mennyire tudja elfogadni egymást és ennek az elfogadásnak a révén utat engedni a segítő kapcsolatnak. A személyiség képes arra, hogy problémáit megoldja, önmagát kiteljesítse, s a másik ember ebben csupán segíti őt, de nem helyette dolgozik a problémák megoldásában. Ezért nagyon fontos, hogy mindazok, akik olyan segítő tevékenységet folytatnak, mint a tereptanár, stabil, kiegyensúlyozott személyiséggel és megfelelő önismerettel rendelkezzenek. Ennek révén tudják megteremteni a kongruenciát gondolkodásuk, vélekedésük és viselkedésük között, azaz így válhatnak hitelessé a gondjaikra bízott tanítványok szemében. Önmagunk megismerése, s annak aktuálisan tartása folyamatos belső munkát kíván. Ugyancsak folyamatosnak kell lenni abban a tevékenységben, amelynek révén a munkánk során és mindennapok igénybevétele során megkopó és elfáradó, olykor erodálódó toleranciánk, kapcsolatainkat működtetni képes társas készségeink, képességeink, s egész belső lelki rendszerünk „karbantartását”, azaz önmagunk mentálhigiénés gondozását jelenti. A másik ember megértése, illetve ennek révén a problémája megoldásában való megsegítése nem képzelhető el a rogersi szemlélet másik kulcsfogalma nélkül, amit „feltétel nélküli elfogadásnak” neveznek. Azonban a másik ember feltétel nélküli elfogadásához csak önmagunk elfogadásán keresztül vezet az út, és ezzel ismét visszaérkeztünk a

megfelelő önismeret és az egészséges, tiszta lélek fontosságához. Az önismereti út ismertetése messze meghaladná fejezetünk terjedelmét, de nem is célunk. Itt csupán a figyelmet szeretnénk felhívni arra, hogy önmagunk képzése – akár az otthoni felkészülést, akár a kreditpontért teljesített hivatalos továbbképzést vesszük alapul – ne csak a szakmai ismeretek és módszerek bővítését jelentse, hanem a személyiségünkkel való céltudatos foglalkozást is, a hatékony személyközi működés érdekében. A testi higiénés szükségleteinket és igényünket terjesszük ki a mentális, pszichés területre is. Ezzel nem csak a belső komfortérzet fokozható, hanem elkerülhetjük és megelőzhetjük a humán segítő szakmák két nagy problémáját, *kiégést* (burn-out) és a *segítő (helper)-szindrómát*. Ha a személyiségünk rendezett és stabil, akkor jó esélyünk van nem csak életünk problémáinak leküzdésére, hanem a ránk bízott tanítványok hatékony segítésére is.

X.2. Az empátia és a feltétel nélküli elfogadás jelentősége a gyakorlatban

A másik ember megértésének egyik legnagyobb akadálya az, hogy egyáltalán nem, vagy csak nagyon nehezen vagyunk képesek elfogadni a másik fél egyéni tapasztalatainak érvényességét, különösen akkor, ha az nem esik egybe, vagy pláne, ha ellentétes a saját vonatkozó vélekedésünkkel, tudásunkkal és tapasztalatainkkal. Hajlamosak vagyunk azt gondolni, hogy ha biztosak vagyunk saját tapasztalatunk és tudásunk érvényességében és az nem egyezik a másik ember idevonatkozó tapasztalataival, akkor a másik biztosan téved, vagy nem mond igazat. Ez nem feltétlenül van így.

A bennünket körülvevő világhoz nagyon eltérően tudunk viszonyulni, hiszen más és más személyiséggel rendelkezünk, mások a motivációink, más ismeretekkel bírunk és nagyon különböző eszközökkel rendelkezünk annak érzékelésére, értékelésére és a felbukkanó problémák megoldására. Gondoljunk arra, hogy a kisgyermek a felnőttek világát teljesen másnak tapasztalja meg, pusztán azért, mert jóval kisebb és így az Ő szemszögéből a tárgyak és élőlények sokkal nagyobbak és ezáltal félelmetesebbnek látszanak. Mivel sokkal kevesebb tapasztalatuk és

tudásuk van a világról és a problémák megoldásával kapcsolatban, ezért jobban szoronganak ismeretlen helyzetben. Ugyanakkor a tanulás vagy a szocializációs folyamat során nyert tapasztalatai nem vonnak hályogot a szemére, nincsenek előítéletei, sztereotípiái, melyek a felnőttek viszonyulását oly nagymértékben meghatározzák.

A tereptanári munka során a velünk kapcsolatba kerülő hallgatók természetesen már nem kisgyerekek, hanem alkalmasint elég nagy tudással és érvényes tapasztalatokkal rendelkező fiatal szakemberek, akik viszont más korosztályhoz tartoznak, más képzésekben vettek részt, más a családi hátterük és más a neveltetésük. Gyakran érezhetjük majd úgy, hogy egyes problémákat felnagyítanak, másokat pedig elbogatellizálnak, és ezt nehezen tudjuk elfogadni. Ezen tudunk segíteni úgy, hogy megpróbáljuk beleérezni magunkat az Ő helyzetébe. Megpróbálni átélni az érzéseit és megérteni a motivációit. Ha ez sikerül, akkor jó esélyünk van a szempontjainak megértésére, vélekedésének igazként, tapasztalatainak érvényesként való elfogadására. Ezt a jelenséget, avagy folyamatot nevezte *empátiának* Rogers, és ez a leghatékonyabb út a másik megértésre és elfogadására. A kisgyerek nagyon elfogadó és empatikus, éppen a „naivitása” miatt, ezért van az, hogy gyakran fogad be kóbor vagy sérült állatokat. Az utánzó készsége, melynek segítségével próbál beilleszkedni a felnőttek bonyolult világába, jobban lehetővé teszi számára a másik fájdalmanak és frusztrációjának megértését, ezért nagyon hitelesen és eredményesen tudnak például vigasztalni. Valóban az empátia mélyítésének és fejlesztésének egyik nagyon hatékony módja a másik ember utánzása. Ha felvesszük a másik ember testtartását, utánozzuk gesztusait, olykor ismételjük kifejezéseit, mondatait, azzal nem csak számára nyitunk szabadabb utat a mondandójának, érzéseinek közlésére, hanem nekünk is több esélyünk van ennek révén a pontosabb megértésre, elfogadásra. Ügyelve persze arra, nehogy karikírozásnak lehessen érezni, mert ha a másik kigúnyolásnak érzi, akkor megbántódik és bezárul. Sokat segítenek az érintések is. Még a rövid ideig tartó érintéseknél is, az így kialakult közös felületen jobban „átjönnek” a rejtett érzések és gondolatok. Ezt a tapasztalatot természetesen nem csak a

tanítványokkal kapcsolatban érdemes felhasználni, hanem a kliensekkel végzett munka során, sőt, a mindennapi életben is, a tanítványok számára pedig átadva, mint egy hatékony módszert a másik megértésére. Sokan félreértik az empátia lényegét, és azt hiszik, hogy az empátia a másikkal való teljes egyetértést, azonosulást, a benne való teljes feloldódást jelenti. Ez hibás felfogás, hiszen ha így volna, akkor magunk is hasonlónak válva másokhoz, nem lennénk képesek például a tanítványoknak segíteni, vagy éppenséggel Tőlük várnánk el. Rossz szóviccel élve, ez inkább „empatopátia”. A megértéshez és elfogadáshoz számunkra elegendő annyi, hogy el tudjuk képzelni, át tudjuk érezni a másik helyzetét, s ennek révén ráérzünk a gondolat és érzésvilágára.

X.3. A nondirektivitás módszerének alkalmazása a tereptanári munka során

A magyar pedagógia szemlélet mind a mai napig, alapvetően a jó öreg „porosz” utat preferálja, jóllehet, számottevő kísérletek történtek a hivatalos oktatáspolitikai részéről is, a személyiség fejlesztését fontosabbnak tekintő „angolszász” megközelítések és módszerek bevezetésére, favorizálására. Azonban a szakmai szocializáció olyan mélyen kanalizálta a direkt, frontális ismeretközlő, a számonkérést egyedüli visszajelzésnek tekintő, stb. tanári viselkedést és szemléletmódot, hogy a gyakorlatban tulajdonképpen nem történt meg a paradigmaváltás. Jó példa lehet erre, hogy a modern, informatikai technikával ellátott és a diákok konstruktív közreműködését fejlesztő úgynevezett „interaktív” táblákat gyakran a hagyományos módon használják az iskolákban, csupán a krétát váltotta fel a speciális filctoll és a vizes szivacsot a különleges posztó. Ennek részben a tanárok technikai újdonságok használatában való járatlansága, részben ezen eszközök beszerzési, fenntartási és javítási költségeinek sokallása az oka, részben pedig az a régi vélekedés, hogy a tábla az csak tábla, ami arra jó, hogy a tanár felírja rá az óravázlatot, képletet, levezetést, a diák pedig a számonkérés során körmölje fel a megoldását. Nem véletlenül, hiszen ezzel a furcsa táblával kapcsolatba kerülve, a tanulóknak módjuk van nagyobb számítógépes tapasztalataik révén, saját kreatív megoldásaikat

követni, a tanárt mintegy kiiktatva, a táblával kínálta lehetőségekkel kerülve interakcióba.

A tereptanári munka is rejti ezt a csapdát, még akkor is, ha a terepgyakorlat helyszínéül szolgáló szociális intézményben esetleg semmilyen tábla nincs, s a tereptanár tapasztalat és ismeretbővítő tevékenysége nem katedráról történik, frontálisan ontott ismeretek, adatok és szentenciák útján.

Természetesen a modern európai társadalmakban egy szakember nagyon sok időt tölt az iskolapadban, mire önállóan dolgozni kezdhet, ennek megfelelően sok tapasztalata van a tanári munkáról tanulóként. Miután maga is egyfajta pedagógiai, oktatási tevékenységet végez tereptanárként, logikus, hogy a minta, amit ebben a tevékenységében követni fog, az egykori tanárainak attitűd és viselkedésszerepe alapján kerül kidolgozásra. Ez természetesen önmagában nem baj, de azzal a „veszéllyel” járhat, hogy hallgatóihoz intézett mondatainak írásjele leggyakrabban a felkiáltójel, kérdései pedig sokkal inkább a saját korábbi közléseinek pontos visszahallására irányulnak, semmint a hallgatók érzése, szándékaira vonatkoznak.

Ugyancsak jellegzetes pedagógiai attitűd, hogy a lehető legjobban igyekszünk strukturálni a hallgatók tevékenységét és idejét, direkt utasításokkal és végrehajtandó feladatokkal gyakorta az egész napot beosztjuk számukra, nem sok teret hagyva az egyéni kezdeményezéseknek, érdeklődéseknek. Természetesen ennek vannak előnyös oldalai, mi több, olykor indokolt is, de nagyon rossz hatással lehet a hallgató szakmai önállóságának kialakulása szempontjából. Hagyjuk, hogy a saját elképzelései és szándékai is érvényesüljenek, akkor nem csak kevésbé frusztrálódnak, de az ezen az úton szerzett sikerélmények révén a pozitív énkép kialakításában, illetve fenntartásában is segítjük, ami rendkívül fontos a személyiségfejlődés, a megfelelő társas hatékonyság, nem utolsósorban pedig a mentálhigiéne szempontjából. Arról nem beszélve, hogy a saját friss „kompetenciáinak” önálló kiélése szakmailag is sokat adó tapasztalatszerzésnek bizonyulhat. Az ésszerű szakmai evidenciák és munkahelyi protokoll betartása mellett, adjunk teret,

amennyire csak lehet, az önálló kezdeményezéseknek, gondolatoknak. Tegyük lehetővé azt is, hogy amikor beszámolnak az elvégzett munkájukról, szerzett tapasztalataikról, akkor ne csupán a megadott szempontok mentén végigmenve, kérdésekre válaszolva tegyék azt, hanem engedjük, hogy saját maguk találják meg és emeljék ki a fontosabb élményeket, tapasztalatokat! Ha csak lehet, ne szakítsuk meg kérdésekkel a folyamatos közlést, még akkor sem, ha rövid időre elakad, mert kutat az élmények között, vagy keresgéli a szavakat! Ugyanis ha csak a kérdésekre válaszolnak, akkor sokkal inkább arról beszélnek majd, ami a kérdező számára fontos, s nem biztos, hogy a számukra igazán releváns dolgok szóba kerülnek. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy soha, egyetlen kérdést sem szabad feltenni, hiszen gyakran éppen az orientálódásban segítem azzal, hogy a kérdéseimmel terelgetem a megfelelő irányba. Ha a kérdések a belső szándékokra, gondolatokra, érzésekre vonatkoznak, akkor ezek ventilálásának lehetősége, a szabad véleménynyilvánítás nagymértékben csökkenti az esetleges frusztrációból adódó belső feszültséget, a félelmek megfogalmazásának alkalma pedig csökkentheti a szorongást. Vagy amikor saját megállapításunkat kérő formában tesszük meg, azzal lehetőséget adunk arra, hogy Ő mondja ki. Például: „Arra gondoltál, hogy ez nem volt helyes?” A direkt utasítások, sokszor a helyes útnak a saját (olykor keserű) tapasztalat árán való megtalálásának élményétől fosztja meg a hallgatót, pedig amit így sajátítunk el, az sokkal hamarabb rögzül és tovább fennmarad. Nem beszélve arról, hogy ha folyamatosan utasításokkal és konkrét tanácsokkal látom el, akkor egyre veszít majd az önálló gondolkodásából és cselekvéséből és mindinkább dependens lesz tőlem. Bátran alapozzunk a hallgatók iskolában tanult ismereteire, tudására és az életben szerzett tapasztalataira. A gyakori és nyilvánvaló ellenőrzés pedig nem segíteni fogja Őket az önálló munkavégzésben, hanem részint bizalmatlanságként értékelve, frusztrációt keltve belső feszültséget fokozza, részint kvázi vizsgálhelyzetként értékelve növeli a szorongást. Az csak természetes, hogy szükség van az ellenőrzésre, sok szempontból ez kötelességünk is, de amennyire lehet, ne legyen nagyon nyilvánvaló, maradjon közvetett és diszkrét. Mondjuk az egyébként is ott dolgozó kolléga útján, vagy utólag

a munka eredményéről meggyőződve, esetleg a kliens vagy a beteg beszámolóját hallgatva. Egyébként az értékelés során is hasznosnak bizonyulhat, ha nem csupán direkt jelzőkkel hanem a tevékenységét, hanem a rávonatkozó gondolataimról, érzéseimről (is) beszélek. Sokan azt hiszik, hogy ezen a módon csak egyetértő, pozitív véleményt lehet közölni. Ez nem így van, hiszen mondhatjuk azt például, hogy, „... ezzel én nem értek egyet, ezt én máshogy gondolom...”. A beszámolókat spontán beszélgetésként is meg lehet ejteni, a direkt tanácsok pedig felvetett ötletként, választható alternatívaként ugyanúgy segít, de nem frusztrál, és nem tesz függővé.

X.4. Szükségletek és az önmegvalósítás

A tudománytörténet egyik legismertebb szemléltető ábrája, Abraham Maslow-nak az emberi szükségletek hierarchiáját, struktúráját illusztráló „szükségletpiramis” ábrája. Igazoláslul felrajzolom, íme:

1. ábra: A Maslow-féle szükségletpiramis



Ugye, ismerős? Mivel általános, minden embernél fennálló, minden helyzetben kielégítendő szükségletekről van szó, érdemes megnézni,

hogy az intézményben folyó terepgyakorlat során melyekre kell leginkább tekintettel lenni.

- a) Fiziológiás szükségletek: Vannak alapvető testi (illetőleg ezekhez köthető kényelmi) szükségletek, melyek kielégítését biztosítani kell a terepintézményben is, különben nem lehet hatékony munkát végezni. Az étkezést és a folyadékpótlást természetesen nem a tereptanárnak kell megszervezni, de annak kulturált módját lehetővé tevő körülményeket és minderre elegendő időt biztosítani, bizony velejárója, hiszen mi vagyunk „otthon”, nekünk van helyismeretünk és erre vonatkozó helyi kompetenciánk. Egy olyan helyiséget, ahol van asztal, szék, illetve ahol az evést-ivást lehetővé tevő, megfelelő tisztaság van, sehol nem gond találni. A napi tevékenység megszervezésénél időt kell erre beállítani, ha a munka, a gyakorlat legalább egy napszakot átfog. Az évesnek-ivásnak nem csak fiziológiás szerepe és funkciója van, hanem a komfortérzetet is befolyásolja, ami végső soron a munkavégzésre is kihat. Ugyanez vonatkozik a higiénés igényekre is, mint WC, mosdó. Ha csak megoldható, érdemes egy olyan zárható helyiséget biztosítani, ahol le tudnak pakolni, át tudnak öltözni, nyugodtan enni, stb. Ha másra nincs mód, osszuk meg Velük a saját szobánkat, irodánkat. Ugyancsak idesorolnám a nyugodt munkavégzést lehetővé tevő „munkafelületet”, ami lehet csupán egy szék és egy kis asztalfelület.
- b) Biztonság szükséglete: A szociális intézmények általában ritkán veszélyes üzemek, de természetesen az ismeretlen épületben az ismeretlen folyamatok, ismeretlen emberekkel, elbizonytalanítják a hallgatóinkat és ez a biztonságérzet csökkenésével járhat. Ennek legkézenfekvőbb és legegyszerűbb megoldása, hogy ismerőssé teszem számukra az ismeretlen környezetet. Körbeviszem Őket és bemutatom az intézményt, a munkatársakat. Ismertetem az intézményben zajló munka fontosabb folyamatait. Ha van olyan vetülete az ott folyó munkának, ami veszélyes és/vagy félelmetes lehet, igyekezzem kikerülni a gyakorlat során. Ne legyen amolyan beavatási rítus része, hogy olyan feladatot jelölök ki a hallgatók számára, ami kellemetlen, félelmetes, esetleg veszélyes is! A

biztonságérzetet fokozza, ha az elérhetőségünk könnyen biztosítható a hallgató számára. Ugyancsak segít, ha nem bízok túlzott felelősséggel járó feladatokra a hallgatókra.

- c) Szociális (társas) szükségletek, affiliációs igény: A valahová tartozás igénye nagyon ősi, belső törekvés, hiszen ennek révén juthatunk szeretethez, társas támogatáshoz. Tegyük nyilvánvalóvá a hallgató számára, hogy hozzánk tartozik, sőt, ha csak a gyakorlat korlátozott időtartamára is, de az intézményt is magáénak vallhatja! A társas készségek kiélésének lehetősége nagyon fontos a hatékony munkavégzés szempontjából, de a mentálhigiéné megőrzése érdekében felbecsülhetetlen jelentőségű. A munkán és a szakmai témákon kívül is beszéljünk velük, mutassuk, hogy fontosak számunkra, hogy számíthatnak ránk. Tegyük számukra elérhetővé azon rekviziteknek a használatát, viselését, ami (akár szimbolikusan is) kifejezi az intézményhez való tartozást! A szabad mozgás biztosítása, az intézmény nyújtotta lehetőségek igénybevételének biztosítása, mind arról üzen a hallgatóknak, hogy idetartoznak, hogy számíthatnak ránk.
- d) Megbecsülés iránti szükséglet: Nagyon elhibázott attitűdnek tartom azt a hozzáállást, amikor a hallgatót „felülről” kezelik, és nem tisztelik személyiségüket, nem becsülik meg teljesítményüket eléggé. Az életben való előrehaladásnak általában is nagyon fontos feltétele az, hogy megbecsüljenek azért a munkáért, amit a közös célok elérése érdekében kifejtek, illetve hogy a személyiség is megkapja az embernek kijáró tiszteletet. A szakmában, a munkában való előmenetel, a pályaszocializáció során még nagyobb a jelentősége. Becsüljük meg a hallgató munkáját, jelezzük számára, hogy figyelemmel kísérjük és fontosnak tartjuk a gyakorlat során tett erőfeszítéseit! A segítő munka során fenyegető veszélyek egyikének, a kiégésnek (burn-out) szinte előfeltétele, hogy nincs visszajelzés, nincs megbecsülés a munkával, illetve az abban nyújtott teljesítménnyel kapcsolatban.
-

- e) Az önmegvalósítás (kiteljesedés) szükséglete: A rend kedvéért kerül csak sorra, hiszen mint a szükséglethierarchia csúcsán lévő igény, az alsóbb szintek kielégítése után következik, azoknak mintegy összegzése, beépítése révén. A gyakorlat időben erősen korlátozott ideje során ezt nem valószínű, hogy el tudja érni a hallgató, pusztán a mi hozzásegítésünkkel. Természetesen egy élet, vagy akárcsak szakmai karrier kiteljesedésében (akár fontos) közvetett szerepe lehet annak, ahogyan a gyakorlat során óvom, tanítom, nevelem, szeretem, megbecsülöm, stb. a hallgatómat.

Ha a személyközpontú szemlélet fontosabb elemeit sikerül megragadni és megvalósítani, akkor nagyon jó esélyünk van arra, hogy egy eredményes, jó hangulatú, szakmai gyakorlatot tudjon abszolválni a hallgató, tereptanári irányításunk mellett. Mint a fentiekből is kiténik, ez nem kíván különösebb mély szakmai ismeret, csak megfelelő alázatot és értő jó szándékot. A jó mesterember minden munka után eltakarít, és minden szerszámot megtisztít, rendbe hoz. Ezt tudom csak én is megerősíteni, megismételve még egyszer, hogy a humán segítő szakember első számú „eszköze” amivel dolgozik, a személyisége, s ezt kell nagy gonddal megtisztítani és karbantartani. A munka során keletkező lelki, mentális „szemeteket” sem szabad hagyni, hogy csak rakódjanak egymásra. Mint minden példa, ez is sántít egy kicsit, de talán érthető az üzenete.

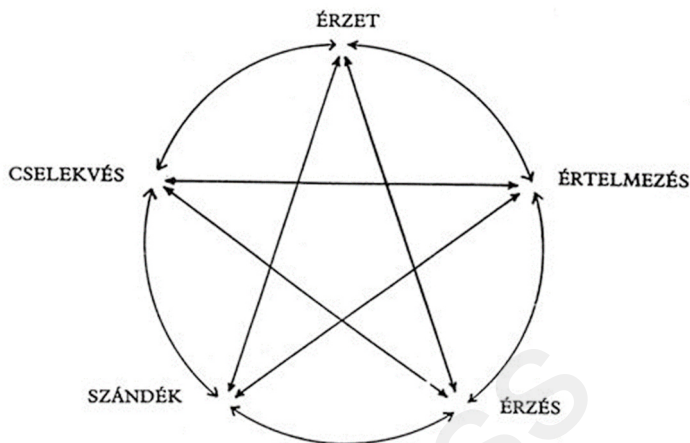
XI. Önismeretről

XI.1. Az önismereti kerék

Amikor működni kezd a kapcsolat két ember között, fokozódik az igényünk a másik fél és önmagunk jobb megismerésére. Érdemes hát olyan hatékony vonatkoztatási kereteket megnézni, melyek ebben segítenek bennünket. Magára az önismeret fejlesztésére vonatkozik az úgynevezett *önismereti kerék*, ami egy tetszetős ábrában fogja össze a folyamat lényegét.

Lássuk csak:

2. ábra: Az önismereti kerék



Nagyon röviden az öt „küllőről”:

- a) érzet: percepciók alapján nyert információk,
- b) értelmezés: az információk jelentéssel való ellátása,
- c) érzés: saját érzelmi állapotunk megélése,
- d) szándék: az akarat kifejezése,
- e) cselekvés: aktivitás tettekben és szavakban.

A küllőhiányos kerék rendkívül instabil, ennél fogva az önismeret is csak akkor lehet teljes, ha annak mindegyik eleméről adekvát információink vannak. Ha egyik másik, olykor harmadik összetevő is hiányzik, akkor az önismeret hiányos. Amikor például érteni véljük a helyzetet, cselekszünk is benne, de nem vagyunk tisztában érzéseinkkel és nem vagyunk tudatában valódi szándékainknak. Törekednünk kell a teljes önismeretre, mely kizárólag folyamatként értelmezhető és nem írható le diszkrét események sorozataként sem. Gondoljunk a Johari- ablak modellre. Ez aztán módot ad az önismereti út megtervezésére is. Mert fejleszthetem én az önismeretemet oly módon, hogy a titkaimat feltárom, felvállalva, megmutatva érzéseimet, gondolataimat. Másik lehetséges mód, hogy szembesülni akarok a „vakfoltjaimmal”, mások által adott visszajelzések

útján. Esetleg személyiségem ismeretlen oldalának megismerését tűzöm ki célul, és ennek feltárására alkalmas technikát választok. Ami miatt félreérthető a modell, az az, hogy egyfelől azt implikálja, hogy a személyiségünk 25-25% nyílt, titkos, vak illetve sötét részből áll, másfelől hogy ezek a mezőhatárok statikusak. Ez nem így van, hiszen a személyiség fejlődése során állandóan változnak az arányok, a hatalmas ismeretlen személyiségpotenciállal rendelkező újszülött „ablakszemei” állandóan változtatják határait, tipikusan oly módon, hogy tűnnek el a sötét foltok, nő a nyílt személyiségrész, szaporodnak a titkok és gyülekeznek a vakfoltok. Aztán időről-időre kísérletet teszünk az újrastrukturálásra.

XI.2. A határok betartása, avagy a túlzott érzelmi involválódás következményei

Amikor gondjainkra bíznak egy-egy csillogó szemű fiatal, az egy nagy bizalmi gesztus a társadalom részéről, amivel nem könnyű élni és némi veszélyeket is hordoz magában. A tereptanári munkánk alapvetően a hallgatónak a gyakorlat során mutatott viselkedésének alakítására, ellenőrzésére, értékelésére terjed ki. Természetesen másra is kiterjedhet, s rendszerint ki is terjed, különösen a mintaadás révén az élet más területeire is. A hallgató tőlünk való függése, az állandó kérdezősködése, az iránta érzett felelősség, amit még esetleg továbberősít a nagy életkori különbség, netán a saját gyerekeinkkel való hasonlóság, ez mind egyfajta szülő-gyerek reláció irányába mutat. Ezt még a hagyományosan paternalista, poroszos pedagógiai szemléletünk is mélyíti. Gyakran szólítjuk „fiam”-nak a diákokat, vagy mondjuk az évfolyamnak, hogy „gyerekek”. Ne feledjük azonban, hogy „atyáskodásunk” alapvetően csak a szakmai dolgokra terjedhet ki! A hallgatóknak vannak „saját” szülei, akikkel ebben az időszakban gyakran vannak amúgy is konfliktusban, a leválás végső csatáját vívva. Komoly feszültségek forrása lehet, ha nem tartjuk tiszteletben a határokat és olyan dolgokba is beleszólunk, amihez nincs semmi közünk. Ha „sikeres” lesz a beleszólás, az talán még problémásabb következményekkel járhat, mert kiépíthet egy kvázi szülő-gyerek kapcsolatot, térben és időben kiterjesztve a viszonyt, esetleg olyan

helyzetekre és időpontokra, melyek egyik vagy másik fél számára egyre kellemetlenebb lehet. Ügyeljünk erre! A másik veszély lehet a túlzott intim vonzódás, akármelyik fél részéről jelentkezik. Ha ezt tapasztaljuk, próbáljuk megbeszélni, elejét véve a komplikációknak. Ha más mód nincs, akkor kezdeményezzük, hogy a hallgató kapjon másik tereptanárt. Ez sokkal egyszerűbb és főleg etikusabb, mint hullámzó érzelmekkel terhelt viszontagságos kapcsolatban kínlódni. A negatív érzelmek ugyanilyen gondot jelenthetnek. A konfliktusokat érdemes megbeszélni, ha nem tudjuk sehogyan sem megoldani, akkor ugyancsak érdemes átadni a hallgatót. Természetesen a hallgatót csak legvégső esetben adjuk át, próbáljuk meg minden eszközzel megoldani az érzelmi problémát, hiszen a könnyebb ellenállás irányába elmenni nem szerencsés, rossz mintát is ad, meg a gyakorlatszervezők lehetőségei is erősen végesek. Az ilyen jellegű probléma hatékony kezelése csak nagyon erős önismeret mellett lehetséges.

XII. Senki nem születik tanárnak, mentornak, tereptanárnak...

...alkotva ezáltal egy kiváltságos rendet, a mások „gyámolítására” rendeltetett és minden erre szolgáló készséggel és képességgel felruházott mentorok elit csoportját. Természetesen az irónián túl, mentorrá válni nem könnyű feladat. Annál is inkább, mert (legalábbis a magyar) az oktatásból hiányoznak az „általános mentorképzők”, leszámítva némiképp a pedagógus mentorokat, de ott az erős jogi szabályozási háttér mellett, mind a leendő mentorok, mind pedig a leendő mentoráltak szakmai alapképzettsége, mind pedig a mindennapi szakmai gyakorlata eleve sokkal közelebb áll a „mentorság” lényegét jelentő elvekhez és folyamatokhoz, mint más területről érkezőknél. Az gondolom, hogy mentornak lenni még sokkal inkább egy szerepet jelent, semmint valamiféle hivatalos professziót. Ahhoz, hogy közelebb kerüljünk hozzá, érdemes egy kicsit rápillantani a szerepre, mint az emberi társas létezés egyik legfontosabb reprezentációjára, amely gyakorlatilag végigkíséri életünket, már néhány éves korunktól, gyakorlatilag a sírig meghatározva a társadalmi alkalmazkodás szempontjából fontos helyzetben mutatott

viselkedésünket. Anélkül, hogy túlmisztifikálnánk, még kevésbé szándékunk, hogy túlzottan teoretizáljuk a fogalmat, még egy lépést hátrébb téve kezdjük magyarázatunkat. Ugyanis a szerepeinket úgy tanuljuk, hogy egy folyamat során jön létre, fokozatosan és nem egy diszkrét, konkrétan beazonosítható eseményként, azaz voltaképpen nem is tanuljuk, hanem egyszer csak az az élményünk van hogy már tudjuk. Ez a társadalmi viszonyrendszerbe való belenövés folyamata, a szocializáció. Mivel a szereptanulás is ennek révén jön létre, ezért a különböző társadalmi szerepeink alapjai kialakulásának színtere is elsősorban a család. Nem megyünk bele a részletekbe, csak a lényeges elemeket kiemelve kíséreljük meg megvilágítani a fogalmat. tehát:

- a. Viselkedésbeli különbségek észlelése: Tapasztaljuk, hogy egyes jellegzetes társas helyzetben, ugyancsak jellegzetesen különböző viselkedéssel reagálnak a környezetünkben lévő emberek. Ennek legelső példája talán a nemi viselkedések különbségének felismerése az óvodáskorban.
- b. Az észlelt minták kipróbálása: Ezeket megpróbáljuk utánozni, mégpedig számunkra a legkívánatosabbtól, egészen annak „inverzéig”, és pedig adott viselkedésben leghitelesebbnek vélt mintát követve. A nemi szerepet tekintve mintának, az azonos nemű mintával kezdjük és az azonos nemű szülő lesz a modell.
- c. Az egyikkel történő azonosulás: Azt viselkedést, amelyiket egy adott helyzetben adaptívnek, hitelesnek és nem utolsósorban „önazonosnak” ítélünk meg, gyakrabban kezdjük használni, míg végül létrejön az identifikáció és ettől kezdve hasonló helyzetben, „alapból” ezzel a viselkedéssel reagálunk.
- d. Gyakorlással történő elmélyítés: A „megtalált” viselkedés mintázatát minél gyakrabban igyekszünk követni és próbáljuk részleteiben is minél inkább „kidolgozni”.

Ez így történik minden lényeges társadalmi szerep elsajátításának esetében, a nemi szereptől, ahol még ösztönökről is beszélhetünk, egészen a szimbolikus társadalmi szerepekig, mint pl. akár a mentor szerep. A folyamatot tisztáztuk nagyvonalakban, most jöjjön magának a társadalmi szerepnek a megragadása. Ez definitíve nem is nagyon nehéz, hiszen

mondhatjuk, hogy a szerep nem más, mint a társadalom által viselkedésminták összessége. Ebből következik az a kissé kiábrándítónak tűnő tény, hogy társak jelenlétében többnyire nem spontán cselekszünk, hanem „csak” különböző elvárásoknak próbálunk megfelelni. Pedig ez így van, jóllehet a legtöbb embernek az a szubjektív élménye (s nem csak a vallott véleménye) , hogy „azt csinál, amit akar”, azaz spontán viselkedik. Ez azonban tkp. egy „optikai csalódás”, ami a tökéletes alkalmazkodás, a helyes viselkedéssel való hiteles identifikáció eredménye. Lássuk, hogy milyen fontosabb szerepeink vannak:

- Nemi szerepek
- Családi szerepek
- Életkori szerepek
- Foglalkozási szerepek
- Munkahelyi szerepek

Mivel azonban a bonyolultabb társas interakciók során nagyon gyakran egyszerre több szerep elvárásainak is meg kell felelnünk, ez egyáltalán nem könnyű feladat, s ilyenkor keletkeznek az ún. szerepkonfliktusok, melyek azonban különböznek nehézségükben is és abban is, hogy mire vonatkoznak:

- a. Szerepfeszültség: Tisztában vagyunk az elvárással, meg is tudunk felelni neki, de nehezűnkre esik. (Pl megtiltani valamit.) Kellemetlen feszültség a következménye.
- b. Szerepkonfliktus: Vagy két szerep elvárásai, vagy az elvárás és az egyén között feszülő ellentét: Ha megfelelek az egyiknek, nem tudok megfelelni a másiknak, avagy egyáltalán nem tudok/akarok megfelelni. Kognitív disszonanciát eredményez.
- c. Szerepzavar: Nem vagyok tisztában azzal, hogy a helyzet melyik szerepnek való megfelelést várja el tőlem. Bizonytalanságot, lassú reakciót eredményez.
- d. Szereptévesztés: A szerepzavart követő téves döntés, melynek eredményeképpen nem a megfelelő elvárásnak próbálunk

megfelelni. Legenyhébb következménye nevetségessé válás, gyakran komolyabb konzekvenciái lehetnek.

A mentor szerep egyik legnagyobb nehézsége éppen ebben rejlik, hiszen egy teljesen átlagos helyzetet alapul véve a mentor - mentorált paradigmában, gyakorlatilag mind a négy probléma szembe jöhet. Nézzük meg egy-egy példával közelebről:

Alaphelyzet: Egy 22 éves egyedülálló egyetemi hallgató, mint mentorált és egy elvált 44 éves férfi tanár, mint mentor (*igyekeztem amolyan állatorvosi „beteg ló” - szerűen sok szereppel felruházni a helyzetben szereplőket*)

- a. Szerepfeszültség nagyon gyakran létrejön, mert pl. a mentornak alaptermészetével ellentétes módon, konzekvens számonkéréssel rá kell szorítani mentoráltját valamely határidős feladat elvégzésére. Ezt meg is teszi, de után kellemetlen feszültségérzete és némi büntudata marad. Különösen igaz ez olyankor, ha mondjuk a hallgató meg kissé öntörvényű, kevésbé módszeres lévén, „zaklatásnak” (hogy finoman fogalmazzunk) éli meg és engedelmeskedik is, mégis esetleg sértődött indulatok maradnak benne egy-egy ilyen „elszámoltató” találkozás után. A példából látható, hogy bár mindkét fél megfelel szerepének és tkp. jól meg is oldják a helyzetet, mégis frusztráltak maradnak.
- b. Szerepkonfliktus jöhet létre, ha mondjuk a mentor hivatalos kurzusát hallgató mentorált határidő-halasztást kér tanárától egy különalku keretében, mert a kurzus követelményét jelentő beadandó dolgozatot, éppen a közösen vállalt különmunka (konferencia előadás, TDK – pályamunka, tanulmány stb.) miatt nem tudja határidőre beadni. A mentor már nem nagyon jöhet jól ki az ügyletből, mert ha mentorként megértő és ad még három napot, akkor következetlen tanárnak bizonyul és esetleg rossz visszhangot kiváltó, veszélyes precedens is teremt. Ha viszont igazságos tanárként következetes marad, akkor megértésre és belátásra képtelen mentornak mutatkozik. Egyik rosszabb, mint a másik, ez bizony a kognitív disszonancia tipikus esete. Olykor mindkét szereprelációra tartós árnyékot vethet.

- c. Szerepzavar alakulhat ki olyankor pl., amikor a hallgatót túláradóan megdicséri a mentor, aki nem tudja, hogy ez most egy vélemény, vagy pedig bók. Teljessé válik a dolog, ha bókként értelmezi és egy teszt-szerű flörtre tesz kísérletet. Nagyon suta helyzet, egyre mélyülő zavar, toporgás stb. a következménye és majdnem mindig zökkenőt okoz a mentor – mentorált kapcsolatban.
- d. Szereptévesztés tipikus példája lehet az, amikor a mentorált számára adott szakmai útmutatást és a már emlegetett kontrollszerű számonkérést az illető magánéleti szférájára is kiterjeszti, csak azért, mert mondjuk kétszerannyi idős, ezért tapasztaltabbnak hiszi magát és esetleg maga is szülő. Ez csaknem mindig a kapcsolat megromlásához vezet és nem ritkán teljes szakítás a következménye.

Azonban ezek csak a konkrét társas interakciós kontextusból kiragadott példák, melyekre nem lehet „megmondani a frankót” mindenki számára. Mindenesetre, a leírt jelenség és a konfliktusséma ismeretében, talán hatékonyabb megállapodásokat lehet kötni a *szereződéskötés* folyamán, amiről kissé részletesebben, majd még szólunk. Az önismeret megfelelő szintje szintén lehetőség arra, hogy a körülményekhez képest minimalizáljuk a szerepkonfliktusok elfordulásának esélyét.

XIII. A konfliktusok természetéről

A másik működőképes lehetőség, a szerepkonfliktusok keltette problémák kiküszöbölése szempontjából, a konfliktusok természetének ismerete és hatékony konfliktuskezelés. A konfliktusokról is a szerephez hasonlóan, példákkal megtámogatva, vázaltszerűen szólnánk. Jóllehet szubjektív élményeink a konfliktusokról azok lehetséges feloldásáról alapvetően az, hogy nagyon sokrétű, teljesen személyiségfüggő stb., mégis létezik olyan „optika”, (ha már a szerepnél is ezt a hasonlatot hoztuk) melyen keresztül nézve a konfliktus természete megragadható, a konfliktuskezelés általános sémái láthatóvá válnak.

A konfliktusok típusai

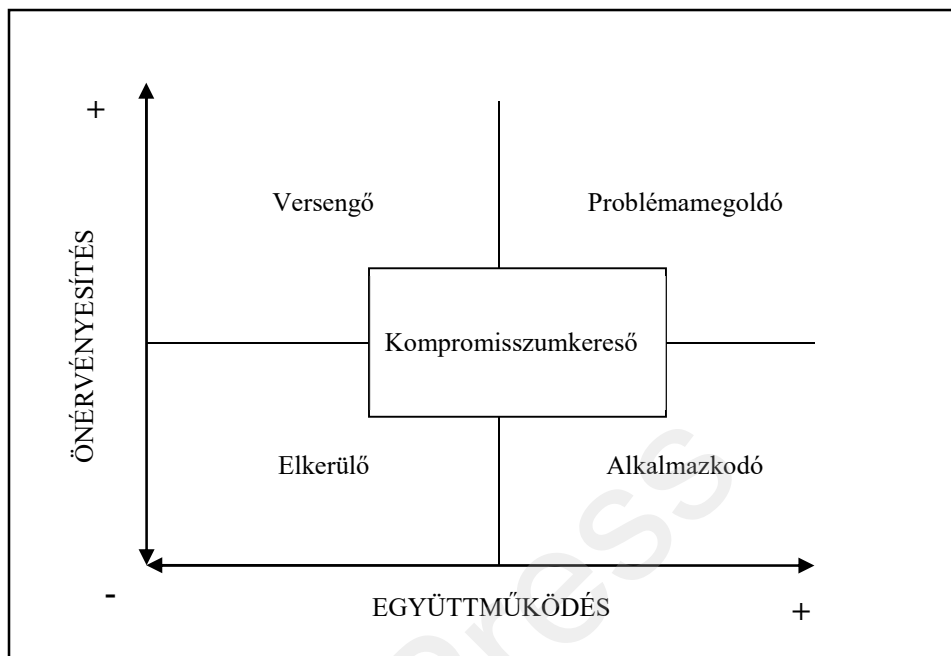
- Értékkonfliktusok, ami az élet lényeges dolgairól alkotott alapvető felfogás- beli különbséget jelenti. Ez a mentor és a mentorált között tipikusan fennálló életkori és élethelyzetbeli különbség miatt elég gyakran előfordul. Természetesen nem törvényszerű és nagyon gyakran tompítják az értékazonosságok, hiszen nem véletlenül kerül két ember ebbe a mentor - mentorált, a hely, a körülmények és a célok komoly értékazonosságot is feltételeznek.
- Érdekkonfliktusok, melyek gyakran valójában nem állnak fenn, de a felek így érzik, tehát vannak... Ez különböző eszközök és lehetőségek birtoklására vonatkozik és nagyon gyakran azok (vélt) igazságtalan elosztásának szubjektív érzetén alapul. Ráadásul ebben belejátszik a sok esetben meglévő tanár-diák reláció érdekkülönbsége is. A mentorált inkább a (szimbolikus és anyagi természetű) lehetőségek felől érzi ezt, a mentor pedig a felelősség kérdésében éli át inkább. Azonban a célok miatt, nyilvánvaló érdekazonosság van, amit tovább csökkent a közös munka során az érdekek (félre) értelmezésének tisztázása.
- Strukturális konfliktusok, amelyek (esetünkben) a szervezet felépítéséből, az ebből következő struktúrában, tágabb értelemben társadalmi felépítményben, illetőleg az ebben elfoglalt helyből adódó konfliktus. Ez gyakran érdekkonfliktus képében jelenik meg és sokszor versengés formáját ölti. A szervezet(ek) ben elfoglalt helyet jelentő nagy státuszkülönbség még jobban felerősíti ezt.
- Kapcsolati (személyközi, interperszonális) konfliktusok, melyek alapvetően személyiségjegyek különbözőségéből fakadnak, amikor is az egyik fél „természete” a másik számára félelmet keltő, vagy nem tartja megfelelő (elégéses) partnernek. Ez sem ördögtől való dolog, bár az ismeretség elmélyülése és a közös munka sokat változtat (hat) ezen és gyakran éppen ez a különbözőség értékelődik fel a partnerben, ami kezdetben problémát okozott.

- Kommunikációs és információs konfliktusok, amelyek legtöbbször félreértésen, kommunikációs zavaron, hiányos információn és „összeesküvés elmélet” gyártásán alapulnak. Szerepe van ebben (a kapcsolat elején különösen) hogy egymás kommunikációs stílusát nem ismerik eléggé, gyakori a téves dekódolásból adódó zavar.

A konfliktuskezelés egy lehetséges (és működőképes!) értelmezése

Az egyénnek a konfliktushelyzetben tanúsított viselkedését két dimenzió mentén vizsgálja a Thomas–Kilmann-féle konfliktuskezelési modell. Ebben az elképzelésben az egyik dimenzió az *együttműködés*, amely kapcsán skálán jeleníthető meg az emberek együttműködési hajlandósága, illetve az erre való képtelensége.. A másik skála az *önérvényesítést* jelenti, amelynek skálája a domináns és a dependens pontok között húzódik. E két dimenzióból képzett koordinárendszerre épül a Thomas–Kilmann-féle modell, mely ötféle alapvető konfliktuskezelési stílust határoz meg (ld. 2. ábra!) Egészséges egyéneknél ezek a stratégiák nem statikusak, hanem képesek azokat rugalmasan, repertoárszerűen kezelni. Ugyanakkor elmondható, hogy ez a rugalmasság ritkán ösztönös, elsajátítása általában társas tanulási folyamat eredménye. A rugalmasságnak köszönhetően az egyéneknél a helyzettől és a körülményektől és természetesen a vele konfliktusban lévő másik féltől függően változnak a konfliktusmegoldás eszközei. Előfordulhat valamelyik típusban való megragadás, sőt általában az elmélyült konfliktusok egyik velejárója ennek a fajta bemerevedésnek a kialakulása. Ezek a stratégiák nem önmagukban tekinthetők jónak, vagy rossznak, hanem a konfliktuskezelés hatékonyságának, illetve a személyes hitelességnek való megfelelés teszi azzá, melyet nagymértékben meghatároznak a fentebb megnevezett, konfliktust meghatározó tényezők.

2. ábra: Konfliktuskezelési térkép: Thomas-Kilmann modell



Forrás: Módszertani kézikönyv tereptanárok számára DE-EK NYF közös kiadás Nyíregyháza 2011.

1. *Versengő stratégia* (Jellemzője: magas önérvényesítés, alacsony együttműködés)

Ezt stílust nevezik ma a fiatalok nagyon találóan nyomulósnak. Lényege hogy dominálom a helyzetet, uralva annak kimenetelét. Hátránya, hogy a partner számára riasztó és félelmet keltő lehet, ami szorongást kelt benne és ez a konfliktus feloldása után is megmarad. A mentor – mentorált kapcsolatban ez egy igazi veszélyeket magában hordozó stratégia és inkább csak olyankor hatékony, amikor gyors, döntés és cselekvés szükséges, pl. a közös projektet fenyegető veszély esetén vagy elkerülhetetlennek látszó lépéseknél, amikor például meg kell védeni magunkat. Egy fontos határidős feladat végrehajtásánál „rászorítjuk” a mentoráltat az együttműködésre.

Tipikus indítás: „Legyen úgy, ahogyan én mondom!”

2. Elkerülő stratégia (Jellemzője: alacsony önérvényesítés, alacsony együttműködés)

Előnye, hogy a lényeges és lényegtelen tényezőket külön választva a lényegtelenekre nem fordítunk energiát. Ugyanakkor sajnálatos velejárója, hogy a konfliktus valódi megoldása helyett maszatolás (elkenjük) történik, a szőnyeg alá söpréssel pedig, csak elodázzuk a probléma kezelését. Mégis szükséges olyankor, ha a konfliktust jelentő probléma jelentéktelen vagy jelentősebb problémák sürgősebbek, vagy ha konfrontációból több kár származik, mint haszon, ha további információk fontosabbak, mint a gyors döntés. Ha nem lényes a feladat szempontjából az, hogy melyik fél véleménye érvényesül, akkor érdemes „ráhagyni” a másokra és a fontos dolgokra koncentrálni. Pl. másodlagos formai, vagy stilisztikai kérdések kapcsán engedjük, hogy a mentorált szájíze szerint történjenek a dolgok, ne is konfrontáljunk.

Tipikus indítás: „Ehhez én nem értek!”

3. Alárendelő stratégia (Jellemzője: alacsony önérvényesítés, magas együttműködés)

Ezt a konfliktuskezelő viselkedést kevésbé tiszteletteljesen „lúzer” –nek nevezik a fiatalok. Mégis van előnye, arra való rugalmasság, hogy tévedéseinket, korlátainkat felismerjük és tudjuk, mikor kell feladni a harcot. Amikor számomra lényegtelen a vélemény és/vagy akaratérvényesítés, de tudom, hogy a másik számára nagyon fontos. Ennek népiképp az inverze, amikor tudom, hogy mindenképpen a másik akarata fog érvényesülni. Nagy hátránya, hogy a gyengeség látszatát kelti és hosszútávon való gyakori alkalmazása a tekintély, a befolyás csökkenését eredményezi. Ha fontos az együttműködés, akkor mint gesztust a másik fél értékeli és másikhelyzetben konstruktívabb lesz. Engedjük érvényesülni a mentorált azon törekvéseit, melyek szemmel láthatóan fontosak számára, bár nem értünk egyet vele, ugyanakkor a szakmai véleményünk és reputációnk szempontjából lényegtelen és tkp. elfogadható

Tipikus indítás: „Legyen úgy, ahogy Te akarod!”

4. Kompromisszumkereső stratégia (Jellemzője: közepes önérvényesítés, közepes együttműködés)

A sokak által ideálisnak vélt „Aurea mediocritas” az arany középserelve, mely azonban figyelmen kívül hagyja, azt a tényt, hogy ilyenkor valójában a (presztízs) veszteségek minimalizálásra törekednek a felek. Előnyös az alkalmazása mérsékelt fontos célok esetében, amelyek nem érik meg a vitát, vagy ha mindkét szemben álló fél erősen ragaszkodik egymást kizáró célokhoz, vagy bonyolult probléma ideiglenesen rendezhető ezáltal, vagy szorít az idő. Hatékonyá teszi még az is, hogy távolabbi vagy más fontos célok, értékek miatt engedményeket lehet tenni, a saját érdekünk túlzott veszélyeztetése nélkül. Hátránya, hogy megalkuvás a következménye, illetve a felek nem törekednek a valódi közös megoldásra. Hatékony olyankor, amikor nagyon eltérnek a vélemények pl. egy cél elérésének mikéntje kapcsán és csak kölcsönös engedmények vezethetnek eredményre.

Tipikus indítás: „ Legyen fifty-fity, én ennyit engedek, Te mennyit engedsz?”

5. Problémamegoldó (konszenzusos) stratégia (Jellemzője: magas önérvényesítés, magas együttműködés)

Nagy előnye, hogy maximális nyereségre törekszik mindkét fél számára, kölcsönös előnyöket biztosít, közös problémamegoldást eredményezhet. Hátránya, hogy gyakran túlságosan időigényes és előfordul az is, hogy egymást kizáró érdekek között lévő konfliktus esetén nincs közös megoldás, azaz „Zérus –összegű játszmáról” van szó. Ugyanakkor nagyon népszerű adaptív stratégia, a különböző nézőpontok ötvözése, mások elkötelezettségének megnyerése céljából elsőrangú hatékonyságú. Fontos célok esetében érdemes erőt és időt áldozni arra, hogy kölcsönös erőfeszítéssel mindkettőnk számára előnyös megoldásra jussunk a mentoralttal.

Tipikus indítás: „ Nekem ez a jó, Neked mi volna jó?”

XIV. Egy elemi lépés: a keretek tisztázása

A hallgatókkal való közös munkára egy sereg előírás vonatkozhat, ezek azonban csak az együttműködés jogi és szervezeti kereteit jelentik és bár van kivételések a konkrét mentor – mentorált kapcsolatra is, mégis szükség van egy megállapodásra a zökkenőmentes és hatékony közös munka érdekében. Itt kölcsönösen tisztázni kell az elvárásokat egymás felé és jelezni azt is, hogy mit tudunk vállalni abból, amit a másik szeretne. Lássuk a legfontosabbakat:

1. A kapcsolat időbeli és/vagy finális kereteinek meghatározása: Ez nem jelent mást, mint kimondani azt, hogy meddig vállaljuk az adott hallgató mentorálását. Ez vagy konkrét időtartamot jelent, vagy a programban, szervezetben való tagság időtartamát öleli fel. Előfordulhat az is, hogy valamilyen konkrét cél elérése, valamilyen szint meghaladása után szűnik meg a mentorálás.
2. A kapcsolat téri keretei: Legyen megegyezés abban, hogy hol és milyen időpontokban találkozunk. A határok megtartásának érdekében (erről lesz még szó) az véleményünk, hogy általában a munkahelyen legyenek a találkozások nagyobb részt. A hivatali munkaszoba, iroda tökéletesen megfelel a célnak. Természetesen alakulhatnak úgy a dolgok alkalmasint, vagy valamilyen időintervallumban, hogy más helyszíneken zajlik a mentorálás: lakáson, szórakozóhelyen, vagy más informális térben. Mondjuk pl. betegség, vagy egyéb különleges élethelyzet esetén. Ez önmagában nem jelent problémát, de ha pl. magánéleti tereinket nem egyedül használjuk, akkor megterheljük a családi kapcsolatokat, ami hosszú távon csak kellemetlen következményekkel járhat. A határok és keretek megtartása is nehezebb egy informális helyen, nem is beszélve a közös munkához szükséges infrastruktúráról, pontosabban annak hiányáról, olyan helyeken mint pl. egy kollégiumi szoba, vagy szórakozóhely.

3. Az idői keretek tisztázása: Bármennyire is elkötelezett a mentor és mentorált egy program (esetünkben mondjuk a szakkollégium) mellett, ez a munka csak egy a többi feladat közül, amit integrálni a mindennapi életünkbe, hogy kezelhető legyen. A találkozások gyakoriságában és időtartamában érdemes megegyezni. Nyilván mindenkinek más szempontjai vannak az életének szervezésére, de talán a szabályos ritmusban zajló munka ütemét könnyebb tartani és beilleszteni, mint az időről – időre alkalmanként egyeztetett találkozásokét. Persze, a szükség olykor törvényt bont és a helyhez hasonlóan a körülmények felülírhatják az időbeli terveket is. Az időtartam nyilván feladatfüggő is, de azt gondolom, hogy ebben is érdemes a habituálódásra építeni. A hallgatók és az oktatók is a tanórák mentén végzik alapvetően dolgukat. Az egy tanóra (45-50 perc) és ennek (kis számú) többszöröse szükséges és egyben elegendő időt biztosítanak a munkához, ha megszokjuk, akkor épp a végére érünk a dolgoknak, mire letelik a találkozásra szánt idő. Olyan napokat és időpontokat válasszunk, amit kölcsönösen tudunk tartani általánosságban és csak néha kell lemondani, vagy áthelyezni találkozást. A keretek pontos tartása a másik tiszteletét is jelenti egyben, hiszen ha egy másik kötelességre hivatkozva kések, akkor azzal azt a látszatot keltem, hogy a másik embernek nincsenek olyan fontos kötelességei, hiszen időben megjelent. Természetesen „vis major” előfordulhat, de azért az ritka. Ha mégis előfordul azonnal jelezzük a másik felé, a mai informatikai háttér mellett ez sokszor másodpercek alatt lehetséges.
4. A kapcsolattartás módja: A személyes találkozás hatékonyságát is fokozhatja az okos informatikai eszközök által lehetővé tett kommunikáció, mely gyors és helyhez, gyakran még az időhöz sem kötött információáramlást biztosít a mentorált és a mentora között. Telefonálni bárhonnán lehet, emailt bármikor lehet olvasni. Azt gondolom, hogy nyugodtan cseréljünk email címet és telefonszámot. Érdemes azonban pár alapvetést tisztázni. Ha van olyan időintervallum, amikor kívánatos, illetve éppen hogy

nemkívánatos a hívás, azt nyugodtan jelezzük. Érdekes az email olvasási szokásokat is egyeztetni. Egyébként az digitális illemszabályoknak megfelelő kezelése ezeknek az eszközöknek teljesen elfogadható ebben a relációban is. Érdekes egyébként a társas környezetünk felé (közvetlen kollégák, család) jelezni, hogy egy rendszeres és talán a szokottnál intenzívebb virtuális kapcsolat indul, ami pl. az üzenetek közvetítése révén még hasznos is lehet.

5. A közös munka módszere: Itt nem konkrét kutatómódszertani, vagy publikációkészítési metódusok leltárára gondolok, hanem arra, hogy milyen lesz az általános „munkamegosztás”. Mivel kell készülni a mentornak és mit „hozzon magával” a hallgató. Ezzel vehetjük elejét annak, hogy valamelyik fél frusztrált legyen és olyan dolgokkal teljen a találkozás, ami egyéni feladat lett volna. A személyes példámat tudom hozni erre: Minden hallgatómmal tisztázom, mielőtt „elvállalom”, hogy nálam abból áll a témavezetés (mentorálás), hogy Ő gondolkodik és dolgozik, én pedig elmondom, hogy mit gondolok arról amit csinált, vagy gondolt és esetleg elmondom azt is, hogy mit csinálnék másképp. Ha teszi jó, ha nem akkor az is jó, hiszen alapvetően az Ő munkájáról van szó. Általában működni szokott a dolog, kezdeti bizonytalanság után ráéreznek az ízére és többnyire harmonikus az együttműködés. Ennek csapdáiról még szólunk, ld. lejjebb!
6. Diszfunkciók és szankciók: Erről is kell beszélni. Jóllehet általában ezek a kapcsolatok sikeresen szoktak működni, hiszen többnyire mindkét fél motivált és nagyon gyakran szimpátia – összetevője is van a választásnak, mégsem megy minden rendben. Ritkán jut el a „szakításig” a dolog, bár egyáltalán nem példa nélkül való dolog. Az elején tisztázott feltételek segítenek a hibák mielőbbi feltárásban és kiküszöbölésében. Mivel ez egy kétoldalú dolog, egyáltalán nem csak a mentornak, hanem a mentorátnak is lehetnek ilyen természetű kikötései. A szóba jöhető potenciális problémák száma rengeteg, de van néhány tipikus zökkenő. Az

egyik ilyen, hogy a negatív dolgok nem kerülnek kimondásra, ennek többnyire az az oka, hogy részint előre büntudatot érzünk a másik frusztrálása miatt, másrészt ugyancsak előre félünk a másik felől várható szankcióktól. Különösen igaz ez ebben a kapcsolatban, hiszen az alapvetően önkéntes vállalás alapján létrejött kontaktusokban még az átlagosnál is jobban ódzkodunk a másik megbántásától. Másfelől elmondható, hogy társas státusz szempontjából ez egy egyenlőtlen állapot, ami miatt hallgató (érthetően) tart a konfliktus „túlélésének” következményeitől. Utalnék a korábbiakban már említett önismeretre, amely egy egészséges gondolkodású, jó mentális állapotú ember esetében, szinte kizárja, hogy pl. a mentorként szerzett „sérelemekért”, majd tanárként revánsot vesz, mondjuk a vizsgán. Vagy éppen ellenkezőleg, egy évfolyammal kapcsolatos konfliktust nem szabad engedni átterjedni mondjuk a munka területére, csak azért, mert a mentoráltunk tagja az évfolyamnak. A másik jellegzetes forrása a problémáknak, hogy a közös munkának valamely vállalt részelemét bármelyik fél nem végzi el időben, vagy nem tartja be az ezzel kapcsolatos határidőt. Általánosságban is megfogalmazhatjuk, hogy a közös megállapodások be (nem) tartása az egyik legfontosabb eleme az emberi interakciós kapcsolatoknak. Tisztázzuk és biztassuk kérdésekre a hallgatót is, mert sokszor belül ott zakatol a fejekben, de nem merik kimondani és (részben ezért) nagyon gyakran önmagukat beteljesítő jóslatként fogják rontani az együttműködést. A harmadik tipikus problémaforrás, a határok be (nem) tartása, melynek gyakran kellemetlen következményei lehetnek. Amikor gondjainkra bízunk egy-egy csillogó szemű fiatalot, az egy nagy bizalmi gesztus mind a társadalom, mind pedig az intézmény részéről, amivel olykor nem könnyű felelősen élni és bizonyos veszélyeket is hordoz magában. A mentori munkánk alapvetően a hallgatónak a konkrét program (mondjuk szakkollégium) során mutatott tevékenységének alakítására, ellenőrzésére, esetleg értékelésére terjed ki. Természetesen másra is kiterjedhet, s rendszerint ki is

terjed, különösen a mintaadás révén az élet akár teljesen más területeire is. A hallgató tőlünk való függése, az állandó kérdezősködése, az iránta érzett felelősség, amit még esetleg továbbberősít a nagy életkori különbség, netán a saját gyerekeinkkel való hasonlóság, ez mind egyfajta szülő-gyerek reláció irányába mutat. Ezt még a hagyományosan paternalista, poroszos pedagógiai szemléletünk is mélyíti. Gyakran szólítjuk „fiam”-nak a diákokat, vagy mondjuk az évfolyamnak, hogy „gyerekek”. Ne feledjük azonban, hogy „atyáskodásunk - anyáskodásunk” alapvetően csak a szakmai dolgokra terjedhet ki! A hallgatóknak vannak „saját” szülei, akikkel ebben az időszakban gyakran vannak amúgy is konfliktusban, a szülőkről való leválás végső csatáját küzdve. Komoly feszültségek forrása lehet, ha nem tartjuk tiszteletben a határokat és olyan dolgokba is beleszólunk, amihez nincs semmi közünk. Ha „sikeres” lesz a beleszólás, az talán még problémásabb következményekkel járhat, mert kiépíthet egy kvázi szülő-gyerek kapcsolatot, térben és időben kiterjesztve a viszonyt, esetleg olyan helyzetekre és időpontokra, melyek egyik vagy másik fél számára egyre kellemetlenebb lehet. A másik veszélye lehet ennek, a túlzott intim vonzódás, akármelyik fél részéről is jelentkezik. Ha ezt tapasztaljuk, próbáljuk megbeszélni, elejét véve a komplikációknak. Ha más mód nincs, akkor kezdeményezzük, hogy a hallgató kapjon másik mentort. Ez sokkal egyszerűbb és főleg etikusabb, mint hullámzó érzelmekkel terhelt viszontagságos kapcsolatban kínlódni. A negatív érzelmek, a munka közben gerjedő ellenszenv, ugyanilyen gondot jelenthetnek. A konfliktusokat érdemes megbeszélni, ha nem tudjuk sehogyan sem megoldani, akkor ugyancsak érdemes átadni a hallgatót. Természetesen a hallgatót csak legvégső esetben adjuk át, próbáljuk meg minden eszközzel megoldani az érzelmi problémát, hiszen a könnyebb ellenállás irányába elmenni nem szerencsés, rossz mintát is ad, meg a mentor - mentorált cserék

lehetőségei is erősen végesek egy intézményt tekintve.. Az ilyen jellegű probléma hatékony kezelése ugyancsak nagyon erős önismeret mellett lehetséges. Nem terjedhet ki jelen írás sem minden szóba jöhető problémára, inkább csak az általánosítható, némi fellengzősséggel sarokpontoknak nevezhető dolgokra térhettünk ki.

XV. A tanulási környezet, az iskolák, mint szervezet és munkahely

A hallgatók nevelése, oktatása olyan átfogó cél, amelynek megvalósításában sokféle feladatot kell ellátni, azokat meg kell osztani a munkatársak között, akik így különböző dolgokért lesznek felelősek. Szükségszerű az is, hogy valaki összefogja ezt a rendszert, irányítsa az embereket, képviselje az intézményt a külvilág felé, vagyis minden iskolának van vezetője, aki az intézmény egészének működéséért felelős. Az iskolák tehát szervezetek, mert:

- van átfogó, közös céljuk, aminek az érdekében működnek;
- a tagjaik között munka- és felelősség-megosztás van, ez teszi lehetővé a célok elérését;
- alkalmazottaik együttműködve, összehangoltan tevékenykednek;
- a feladatok és a felelősség megosztása révén különböző szerepek alakulnak ki bennük (pl. matematikát tanító tanárok, a természettudományi munkaközösség vezetője, a diákönkormányzat segítője, a felsős igazgatóhelyettes, gazdasági vezető, iskolatitkár);
- felépítésükben, struktúrájukban megragadhatók bizonyos hierarchikus viszonyok: vannak beosztottak és vezetők.

A konkrét szervezeti forma többféle lehet a munka- és a felelősség-megosztás logikája szerint, bár ezek a formák ritkán jelentkeznek tisztán. A szervezeti struktúra döntően befolyásolja egy iskola működését, a tanárok kapcsolatrendszerét, együttműködését. Az alábbi szempontok mentén különbözhet egy iskola felépítése:

1. az irányítási feladatokat döntően egy ember, az igazgató látja el, vagy egy testület (pl. iskolavezetőség);
2. egy-egy tanárnak egy felettese van, több is akár, az általa végzett feladatoknak megfelelően (ez utóbbira példa, ha egy tanár több szakmai munkaközösségnek is tagja);
3. egy adott területet az ahhoz leginkább értő ember irányít-e vagy sem;
4. új feladat esetén (pl. iskolai pedagógiai program átdolgozása, minőségbiztosítás) mennyire rugalmasan változtatható a struktúra.
5. Egyre gyakoribb az iskolákban is, hogy az állandó szakmai munkaközösségek mellett egy-egy nagyobb szabású feladat (projekt) megvalósítását (pl. minőségbiztosítás, pályázatírás) stb. egy csoportra bízzák, akik viszonylagos önállóságot kapnak a végrehajtásban, a belső munkamegosztás kialakításában, a munkafolyamat ellenőrzésében. Ez a projektalapú szervezőmód általában nagyobb hatékonyságot is biztosít. A feladatcsoportok egyik nagy előnye lehet, hogy együtt dolgozhatnak különböző tárgyat tanító, a hétköznapiakban alig találkozó kollégák (pl. testnevelő és matematikatanár), megismerhetik egymás véleményét, elképzelését, szélesebb kommunikációra nyílik így lehetőség.
6. Működnek olyan szervezetek is az oktatásban, amelyek több, egymástól fizikailag is elkülönülő tagintézményből állnak. Ilyenek például az összevont intézmények (óvoda + iskola + kollégium), óvodaigazgatóságok egy-egy városban. Ezekben az intézményekben konfliktusokat okoz, hogy melyik tagintézményben van a vezető központi helye, milyen gyakran látogatja meg a többi részleget. Különösen nehéz, amikor a tagintézmények eltérő típusúak, és az igazgató szakmai felkészültsége az egyik területen elmélyültebb (pl. tanárként végzett igazgató egy összevont óvoda-iskola élén).

Az iskolák működésében meghatározóak az informális jellemzők:

- A tanárok közötti személyes kapcsolatok (rokonszenv, ellenszenv, ismeretségek) áthatják az iskolát, kommunikációs útvonalként is működnek.
- A kollégák közös normákat alakítanak ki, amelyek befolyással vannak az egyes pedagógusok viselkedésére. Ezeket hívjuk a szervezetek informális szintjének.
- A személyes kapcsolatok révén az emberek jobban, nagyobb biztonságban érzik magukat, erősebb az intézményhez való kötődésük.
- Jó esetben segítik, erősítik a formális működést, például azzal, hogy ellensúlyozzák annak merevségét, lehetővé teszik a helyzetekre való rugalmas reagálást, a gyors információáramlást.
- Ismerünk azonban olyan iskolákat is, ahol ezek az informális tényezők negatívan hatnak az intézmény formális működésére, inkább gyengítik, hátráltatják, túlzottan kiszámíthatatlanná teszik azt.

Mint minden szervezet esetén, az iskolákban is a célok vezérlik a működést, amelyeknek több szintje lehet.

- Hivatalos, küldetés jellegű célok • A pedagógiai programban deklarált célok hivatalos, küldetés jellegű célok, meglehetősen általánosak, hosszú távon fogalmazzák meg az iskola elképzeléseit. A szervezet életére nagy hatással vannak, egyrészt közös hivatkozásként szolgálnak, összetartást teremtenek, motivációs erők, értelmet adnak az egyéni feladatoknak.
- Operatív, speciális célok • Ezeken az átfogó, orientáló célokon túl az iskola mindennapi életében szükség van konkrétabb iránytűkre is. Ezeket operatív, speciális céloknak nevezzük, amelyek voltaképpen a hivatalos célok elérésének eszközei, a hétköznapi életben ezek teljesítésére törekszünk. Ezek a konkrét célok akkor segítik igazán a tanárok munkavégzését, ha kellően konkrétak egy-egy részterületen, reálisak, időben ütemezettek és

mérhetőek, azaz egyértelműen eldönthető, hogy teljesültek-e vagy sem. Ezek az operatív célok is sokfélék lehetnek egy iskolában, vonatkozhatnak annak részleteire, hogy mit szeretnének elérni, milyen tudással, képességekkel vétezzék fel a gyerekeket; hogyan tegyék azt, milyen légkörben, milyen módszerekkel, milyen sajátos tevékenységeket, szolgáltatásokat szeretnének nyújtani a tanulóiknak.

- Rejtett, nem hivatalos célok • A szervezetekben működnek még rejtett, nem hivatalos célok is, amelyek adódhatnak az alkalmazottak egyéni törekvéseiből, vagy amelyekről az intézmény úgy véli, hogy nem lehet őket hangoztatni, mert nem pedagógiai jellegűek, de mégis eléréndők az iskola eredményes működéséhez (pl. túlélés: ne zárják be az intézményt, legyen elegendő hallgató).
- A célok kialakításában fontos, hogy a tagok, alkalmazottak hogyan vesznek részt. Tágabb értelemben is igaz, hogy ha valaki részese volt a célok kidolgozásának, akkor elkötelezettebb azok megvalósításában is. Ráadásul ekkor nagyobb az esélye annak is, hogy személyes törekvései is megvalósulhatnak az iskola céljainak teljesítése során. Ezt az elvet alkalmazhatjuk a gyerekek nevelése-oktatása során is. A nyílt oktatás megközelítése nagyobb teret és beleszólást enged a tanulóknak a napi, heti tevékenység megtervezésébe, továbbá az osztályon belüli és iskolai szabályok kialakításába is.

Egy-egy iskola kultúráját különféle értékdimenziók mentén jellemezhetjük:

- Azonosulás a munkakörrel vagy a szervezettel: Az-e a lényegesebb, hogy a munkatársak remek pedagógusok legyenek, vagy az, hogy intézményük elkötelezett tagjai? Mennyire elfogadott, hogy hangot adnak a kollégák annak, ha szakmájuk, hivatásuk értékeit nem látják kellően megvalósulni az iskola működésében?
-

- Individualizmus-kollektívizmus: Az egyéni vagy a csoportcélok a hangsúlyosabbak-e, a munkavégzés egyénileg vagy csoportokba szervezve történik-e inkább? Mennyire hangsúlyosak például a kooperatív munkaformák az oktatásban? Milyen szerepe van a tanulók egyéni versenyeztetésének, a gyerekek közötti összehasonlításnak? A továbbképzéseknél csak az intézmény érdekeit, szükségleteit veszik figyelembe, vagy az egyéni érdeklődést is?
- Humán orientáció: A személyközpontú szemléletmód, a humanisztikus értékek fontosságát fejezi ki ez a dimenzió. Ez egyfelől a pedagógiai munkában is megfigyelhető, másrészt az iskolavezetés beállítódásában is. Feladat- vagy személyorientált inkább a vezető? Figyelembe veszi-e munkatársai képességeit, személyes stílusát, érdeklődését a feladatok megosztásánál, vagy csak a feladatok megoldását tartja szem előtt? Támogatja, bátorítja-e az informális együttléteket, együttműködéseket, vagy nem tartja azokat fontosnak?
- Belső függés-függetlenség • Ez a szempont a szervezeti egységek függetlenségére, illetve a központi koordináció, centralizáció mértékére utal. Kifejezi, hogy mennyire elfogadott a kollégák, munkaközösségek önálló, független fellépése, cselekvése, vagy mennyire elvárt a központi koordináció, az előzetes egyeztetés a vezetéssel.
- Erős vagy gyenge kontroll • Kifejezi, hogy mennyire erős a szervezeten belül az egyéni viselkedések feletti kontroll szabályok vagy közvetlen ellenőrzés útján. Mennyire törődnek a szabályok, a munkaköri leírás pontjainak betartásával? Milyen következményei vannak annak, ha valaki rendszeresen elkésik, nem végzi el folyosóügyi feladatát, mindig határidőn túl fejezi be az adminisztratív teendőit?
- Kockázatvállalás-kockázatkerülés: Ez arra utal, hogy mennyire elvárt vagy támogatott a kockázatkereső, innovatív magatartás, mennyire viselik el a bizonytalanságot az intézményben.

Törekszik-e az intézmény arra, hogy biztosra menjen a vállalásaiban; támogatják-e, hogy olyanba fogjanak egyénileg vagy kollektíven, amiben nem biztos a siker ?

- Teljesítményorientáció: A teljesítményorientáció mértékét kifejezi az, hogy a szervezet jutalmazási rendszere mennyire épít a teljesítményre, illetve milyen mértékig vesz figyelembe egyéb tényezőket (pl. végzettség, lojalitás). Mire törekednek: arra, hogy mindenkinek egyenlően jusson; vagy arra, hogy a hűséges, elkötelezett, régóta az intézményben dolgozó kollégákat ismerjék el leginkább; vagy az adott időszak pluszerőfeszítéseit honorálják? Milyen számban és miért osztanak jutalmat az évvázárán a tanulóknak?
 - Konfliktustűrés: Ez a szempont arra utal, hogy milyen az intézményben a konfliktusok megközelítése. Hogyan viszonyulnak a konfliktusokhoz: pozitívnak, előrevivőnek tekintik-e azokat, vagy igyekeznek tudomást sem venni róluk, szőnyeg alá söpörni őket? Mennyire megengedett az egyet nem értés nyílt kifejezése, kommunikációja?
 - Cél-eszköz orientáció: Azt fejezi ki, hogy inkább az eredményre vagy az eredményhez vezető folyamatokra helyezik-e a hangsúlyt az intézményben. A pedagógiai munkában csak a teljesítmény számít, vagy az, hogy hogyan érik el azokat? Fontos-e, hogy milyen a gyerekek iskolához való viszonya, tanulási motivációja?
 - Nyílt-zárt rendszer: Ez a dimenzió a szervezet és a környezet viszonyára utal. Mennyire veszi figyelembe a szervezet a külső környezeti változásokat, hogyan reagál azokra, illetve milyen mértékben törődik a belső történésekkel.
 - Időorientáció: Ez a szempont azt fejezi ki, hogy a szervezet milyen időhorizonton tervezi jövőjét, rövid vagy hosszú távra tekint-e előre. Van-e az intézménynek jövőképe, milyen időtávlatra? A napi működésükben, cselekvéseikben mennyire mernek előre tervezni, mennyiben építenek a távlati célokra?
-

- a fizikai munkakörülmények (pl. az iskola infrastruktúrája, eszközökkel való ellátottsága),
- a munkahely biztonsága,
- a vezetővel és a kollégákkal való emberi és munkakapcsolat,
- erkölcsi elismerés (pl. vezetői dicséret, iskolai díj),
- a szakmai autonómia (pl. a módszerek, a taneszközök megválasztásában),
- a szakmai fejlődés támogatása (pl. továbbképzési lehetőségek),
- a kihívást, nagyobb felelősséget jelentő feladatokkal való megbízás (pl. új feladat, tananyagfejlesztés, részvétel innovációban, bemutató óra tartása stb.)
- a munka változatossága (pl. jó, ha időnként változik, hogy ki melyik évfolyamot, milyen tagozatos osztályt tanít, milyen tankönyvet használ)

Végezetül:

Ez kis összeállítás nem bemagolandó tananyag, melyet valamilyen vizsgaszerű számonkérés során kell felmondani. Sokkal inkább egyfelől útmutató a fogalmak közötti eligazodáshoz, másfelől egy kis magyarázat, a felkészítő tréning során érintett jelenségek tudatosabbá tételéhez.

Felhasznált irodalom:

1. Allport, G.W. (1977): Az előítélet. Gondolat, Budapest.
2. Aronson (1987): A társas lény. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest,
3. Eric Berne (1995): Emberi játszmák Háttér Kiadó, Budapest
4. Buda B. (1977): A szerep fogalma a szociálpszichológiában. In: Pataki Ferenc szerk.: Szociálpszichológiai Szöveggyűjtemény I., Tankönyvkiadó, Budapest.
5. Buda Béla (1993): Empátia ... A beleélés lélektana EGO SCHOOL BT., Budapest
6. Csepeli György (1989): A szociálpszichológia vázlat. Múzsák Kiadó, Budapest
7. Csepeli György (1994): Szociálpszichológia Osiris Kiadó, Budapest
8. Fábrián G. – Hüse L. – Pornói I. – Szoboszlai K. szerk. (2011): Módszertani kézikönyv tereptanároknak DE-EK-NYF közös kiadás Nyíregyháza
9. Forgács J. (1997): A társas érintkezés pszichológiája. Kairosz Kiadó, Budapest.
10. Hüse L.- Molnár E. szerk.(2017): Fiatal felnőttek iskolai és társadalmi inklúziójának támogatása. Nyíregyháza Evangélikus Roma Szakkollégium, Szakkollégiumi Tudástár
11. Kilmann, R. H., Thomas, K. W. (1975): Interpersonal conflict-handling behavior as reflections of jungian personality dimensions. Psychological Reports
12. Ködmön József szerk. (2015): Mentorápoló ismeretek Egyetemi Kiadó Debrecen
13. Maslow, A. (2003): A lét pszichológiája felé. Ursus Libris, Budapest
14. Rogers, C. (2003): Valakivé válni – A személyiség születése. Edge, Budapest.
15. Rudas, J. (2007): Delfi örökösei Lélekben Otthon Könyvkiadó.
16. R. Smith – D. M. Mackie (2004): Szociálpszichológia Osiris Kiadó, Budapest,

Pályaszocializáció és foglalkozási szerep a mentori feladatok tükrében¹¹

Móré Mariann

A felsőoktatási tanulmányok végére a fiatalokban kialakuló pályaképben tükröződnek a választott hivatás dimenziói és feltételrendszere. Az információk megszerzésében, szűrésében fontos szerepet játszik a hallgatói aktivitás (amellyel egyre mélyebben igyekeznek megismerni a választott pálya jelenlegi gyakorlatát és követelményeit), de hasonlóan fontos szerepet töltenek be azok a már hivatásukat gyakorló szakemberek is, akik mentori feladatokat látnak el. Ez a két folyamat (az egyéni aktivitás és a mentori támogatás) együttesen alakítja a pályaaattitűdöt, amely a pálya különböző összetevőivel szembeni értékelő viszonyulások meghatározott együttese. A pályaaattitűdben a foglalkozás objektív dimenziói (a munka tárgyi feltételei, az intézményi szerkezet, az interperszonális viszonyok, egzisztencia és presztízs) szubjektív jelentést nyernek, és ezzel hozzájárulnak a foglalkozási szerep megformáláshoz. A foglalkozási tevékenységben megfigyelhető ismétlődő azonosságokból és eltérésekből a hallgatók a tanulmányi idő alatt a gyakorlati kurzusokból és az intézményi gyakorlatokból konstruálják meg azt a pályaképet, amely meghatározóvá válik szakmai pályafutásuk első szakaszában. Hasonlóan fontos szerep jut a beillesztési folyamatnak, ennek első kísérő szereplőjeként tekinthetünk a mentorokra. A szociális munkások pályaképét vizsgáló kutatás (Fónai et.al 2001) a szakmaválasztási tényezőket, a motivációt, a szerepfelfogás konkrétumait elemezte egy választott mintán, írásunkban ezt kiegészítve teszünk közé olyan elméleti háttérrel, amely társadalmi-, szervezeti és oktatásszervezési nézőpontból közelíti meg a pályaszocializáció kérdéskörét. Tanulmányunk

¹¹ Készült az EFOP-3.5.2-17-2017-00002. „Szociális munkás és közösségek segítésére irányuló felsőoktatási képzések innovatív, duális és gyakorlatorientált fejlesztése. Transzformatív-dialogikus tanulás a kooperáció szolgálatában.” c. pályázati projekt támogatásával.

tartalmának kiemelt nézőpontja a szociális munka alapképzési szak duális képzési formában történő oktatásának engedélyezése.

1. Társadalmi megközelítés

1.1.A társadalmi norma

A társadalomban együtt élők közös értékrendjét a társadalmi norma jeleníti meg (Móré 2010). A norma társadalmi előírások sorozata, amely megszabja, hogy egy adott személyiségnek adott helyzetben és viszonylatban hogyan lehet, szabad, kívánatos vagy kötelező viselkednie, betartására nem kötelezi semmi a személyiséget. Normát meghatározhat az emberek egy csoportja is, s azt az egyén a szocializáció során sajátítja el, s benne, mint kép él. A társadalomban való mozgást egy szakasz mentén elképzelve a norma nem más, mint a "lehet"-től a "kötelező"-ig bejárható variációk összessége. Ennek a folytonosságnak az ismerete, betartása az egyén társadalomba történő beilleszkedésének mutatója. A „lehet” az a pont, amelynek alkalmazása csak laza elvárás, éppen csak útmutatás, be nem tartása csak kevesek rosszállását fejezi ki, vagy éppen még nem értelmezte a társadalom, ezért az egyén dönt róla. Laza elvárás vonatkozik az öltözködési szokásokra; kicsit távolabb van „lehet”-től az ülőhely átadása idősebb embernek, vagy egy hölgynek. A normák különböző fajtái léteznek, attól függően, hogy a "lehet- kötelező" szakasz mely pontjára esik a társadalmi hangsúly. A szakasz "kötelező" végpontja felé haladva a norma be nem tartásának, meg nem valósításának következményei egyre hangsúlyosabbak és tudatosabbak. A norma lényege, hogy betartására a személyiséget meghatározott szankciók elkerülésének vágya motiválja. A normák története során jött létre azok intézményesülése, ma már bizonyos normák betartásáról külön társadalmi intézmények gondoskodnak. Ezeknek a normáknak és a hozzájuk kapcsolódó szankcióknak a képe az egyén számára egyértelmű, tudatos. A megsértés szankcióit törvényekben, jogszabályokban rögzítik. A gyomok, a parlagfű kiirtását a szokás is előírja, de ma már az önkormányzati rendelet is, és az elmulasztás szabálysértési eljárást

vonhat maga után. Más normák esetében a normasértés a személyek között valósul meg, enyhébb szankciókat vált ki. A köszönet elmulasztása a szituációkban érintettek között vált ki ellenérzést, esetleg megszólják a normaszegőt, de mások számára is észrevehető különös következménye az egyén számára nincs. A következmény elsősorban a személyiség belső komfortérzetét befolyásolja, a belső megszegyenülés a büntetés.

A normák jelentik az emberek legáltalánosabb társadalmi kötelékeit, irányítják a magatartást, biztonságot nyújtanak a társadalomban, mert az egyén arra számíthat, hogy mások is betartják a szabályokat. Biztonságot nyújt az ismeretlen helyzetekben, hiszen az egyén abban bízhat, hogy az adott szituációban a többi ember egységes rendszert, szokásokat követ majd, amihez könnyen-nehezen, de lehet alkalmazkodni.

1.2. Társadalmi szerep

A normának megvan a szociális funkciója a társadalomban. A beilleszkedést egy közösségbe az elvárt normák elsajátítása és betartása jelenti, de az elsajátítás folyamata és hatásmechanizmusa az ún. társadalmi szerepek elsajátítása és alkalmazása révén valósul meg. A szerep kifejezést először éppen azért használták a szituációs magatartás leírására, mert azt akarták érzékeltetni, hogy az egyén a társadalomban a különböző helyzetekben „eljátszik” egy olyan szerepet, amelyet hozzá hasonlóan mások is eljátszanak, akár a színész a színpadon. Ugyanaz a színház, ugyanaz a színdarab, csak a színész lesz más, s ettől kicsit megváltozik az előadás. A szereplő megtanulja a szöveget, elsajátítja a karakter mozgását, viselkedését. Ez a szerepfelfogás azt fejezi ki, hogy az ember megtanulja az egyes szituációkhoz illeszkedő magatartást, s a megfelelő helyzetben alkalmazza azt.

Buda Béla (Buda 2002) a különböző szerepfogalmak közül Linton elméleti megközelítését kiemelve hangsúlyozza, hogy bizonyos társadalmi és kulturálisan determinált pozíciókhoz olyan kollektív viselkedésminták léteznek, amelyeknek a gyakorlására az adott pozíciót betöltőknek törekedniük kell. A személyiség azáltal illeszkedik be egy

közösségbe, hogy tudja, milyen helyzetben hogyan kell viselkednie. A szerep nemcsak abban segít, hogy az egyénnek magának hogyan kell viselkednie, de képessé teszi arra, hogy felismerje és elvárja partnerétől a szerepe által előírt viselkedést. Ha az egyénre úgy tekintünk, mint a társadalom egy tagjára, akkor azt mondhatjuk, hogy a szocializáció nem más, mint szereptanulás (Móré 2010). A tanulás gyakorlást jelent, kisebb – nagyobb zökkenőkkel jár, s az egyén felnőtt korára kapja meg „bizonyítványát”, amikor már jól alkalmazza a tanultakat. A szakirodalom (Banton 1965, Buda 1994, Csepeli 2001) jelenlegi felfogása szerint a szerepek felosztása:

- *Pervazív (elsődleges) szerepek:* ez a szerep minden szituációban, minden más szerepben is érezteti hatását, alapvetően meghatározza az egyént: életkor, gender. Mindkettő az egyén állandó jellemzője a társadalomban, hiszen bármilyen szituációban kerülünk, annak kezelését alapvetően meghatározza, hogy gyerekként vagy már felnőttként, nőként vagy férfiként éljük meg. A szituáció többi szereplője elvárja, hogy ezen elsődleges szerepnek megfelelően reagáljunk.
- *Családi és rokonsági szerepek:* szülő, anya, apa, gyerek, nagyszülők stb. A család szoros kapcsolatban áll a rokonsággal. Egyes csoportok, közösségek a tágabb családdal is rendkívül szoros kapcsolatot tartanak fenn, sokan részt vesznek a gyerekek nevelésében, a szocializációban. A gyermek keresztelésekor a keresztszülő fogadalma éppen ennek a felelősségnek a vállalása.
- *Passzazsér szerepek:* életünk szituációk sorozatából áll, s ezekben a helyzetekben akár teljesen eltérően is viselkedhetünk. Az egyén átmenetileg, a helyzetnek megfelelően „játszik el” egy szerepet, az ott gyakorolt magatartás is csak abban a helyzetben érvényes rá. Az ilyen találkozások elsősorban a nyilvános szituációkat jellemzik, akár nagyon gyorsan is követhetik egymást. Délelőtt az adóhivatalban egy potenciális adócsaló szerepében visszafogottan viselkedünk, megfontoltan fogalmazunk, csak kevés információt

adunk át, halkán beszélünk, próbáljuk kivívni a jóindulatot. Néhány perccel később egy áruházban már vevőként lépünk fel, erőteljes hangsúlyokkal, a szituáció irányítójának szerepében akár az összes polcot lepakoltatjuk.

- *A privátszféra szerepei:* magánjellegű szituációkban lazábban, oldottabban viselkedünk, nem a találkozás helye, hanem a partnerünkkel valójában fenntartott kapcsolat határozza meg a magatartásunkat. Vezető beosztású emberek egy klub tagjaként képesek a közös cél érdekében mindennapjaiktól eltérően viselkedni. A tehetős vállalatirányító, akinek hétköznapi többen is a keze alá dolgoznak, a vitorlásklubban sikálja a padlót, egy verseny előtt a többiekkel együtt kézzel állítja fel a zsűri dobogóját. A privátszerepek közé tartozik az udvarló, a szerető státusza is.
- *Organizációs, foglalkozási szerepek:* a felnőtt lét meghatározója a munkavégzés, a szervezeti keretek között végzett tevékenység. A pályaválasztást lényegében az adott foglalkozásról alkotott szerepfelfogás befolyásolja. A pályaválasztás előtt álló fiatal kevésbé a munka napi rutinjának ismeretében, mint inkább a foglalkozásról alkotott kép birtokában választ egy szakmát. A foglalkozási szerepek a hivatásként ismert szakmák esetében szinte pervazív szerepnek számítanak. Az orvos, a lelkész életpályában az a társadalmi státusz az ismert, amit a foglalkozás jelent. Az orvostól bennünk kialakult kép szerint intelligens, jól szituált, megbízható, határozott emberrel találkozunk a rendelőben, akire rábízhatjuk életünket. Az orvosnak szinte nincs is magánélete, minden szituációban az orvosi szerep eljátszását várjuk el tőle. Az egyetemre bekerülő orvosok hallgatói életük során nemcsak a szakmai tudást, de a hivatástól elvárt viselkedést is elsajátítják. Más foglalkozások esetében nem ilyen erős a szerepteória, szinte csak a munkaszituációban érvényes. Főnökünktől elvárjuk, hogy a munkahelyen öltönyben/kosztümben járjon, pillanatok alatt átlásson helyzeteket, határozott legyen, de hétvégén, ha a piacon meglátjuk, mindez már eszünkbe sem jut vele kapcsolatban.

1.3. A foglalkozási szerep

Tanulmányunk szempontjából a vázolt szerepek közül a foglalkozási szerep bír jelentőséggel. A foglalkozási szerep a vázolt elméletek alapján a szakma gyakorlójával szemben támasztott társadalmi elvárások összessége, de fogalomkörébe tartoznak a szakmai követelmények és az interperszonális képességek is. A foglalkozási szerep tanult szerepnek tekinthető, a szakmai identitás fontos eleme, amely a foglalkozásra jellemző magatartásformák és egyéb jellemzők szerepszerű elsajátítását jelenti. A foglalkozási szerep esetében is létező fogalom a szerepideál, amelyet az egyén a szakmai tevékenység végzése során a lehető legjobban meg akar közelíteni. A szerepideál ösztönző funkciót tölt be, megtestesítője a szerepmodell, olyan nagy gyakorlattal rendelkező személy, aki kivívta mások tiszteletét. Ezt a modell szerepet töltheti be az a mentor, aki a szakmai gyakorlat során a rá bízott hallgatókkal foglalkozik.

A pályaszocializációs elméletek közül Musgrave volt az, aki a társadalmi szerepek elsajátításának jelentőségét hangsúlyozta (Szilágyi 2003). Elméletének alapvető fogalma az anticipált („előrevetített”) szocializáció. A különböző szerepek kipróbálásán keresztül tud az egyén tapasztalatokat szerezni a foglalkozási szerepek megkövetelte magatartásformákról. A pályán maradás attól függ, hogy a szocializáció során a szerepekhez és a személy számára fontos vonatkoztatási csoportokhoz milyen értékek kapcsolódnak. Musgrave szerint a pályaszocializáció első szakaszában a pályák rendszeréhez kapcsolódó foglalkozási szerepek megtanulása az elsődleges. A szerepek közötti döntés az egyéni preferenciák szerint történik, és minden döntést követően a szereprepertoár csökken, ezzel szűkülnek a további választási lehetőségek, és ez megszabja a fejlődés irányát. A pályafutást a szerepek specializációjának tekinti Musgrave, a szakmai szocializációban 4 egymást követő fejlődési stádiumot különböztet meg:

- 1) Az előzetes szakmai szocializáció (rejtett) szereptanulást jelent. Ez a pályaismeret megszerzésének ideje, s az elképzelések egyeztetése a személy tulajdonságaival.
- 2) A szakmai életbe való belépés, a pályára kerülés időszaka. A szakmai képzés, a pályaszocializáció meghatározó szakasza, ezt követően az első munkahelynek alapvető hatása van. Ez a pályaelvárások és a valóság találkozásnak első pontja, itt találkozik az egyén a foglalkozási magatartást képviselő személyekkel, akik modellként szolgálhatnak saját szerepe alakításához.
- 3) Akkor indul a tényleges szakmai szocializáció, amikor a személy kialakítja végleges szerepmagatartását, amely megfelel az adott pálya követelményeinek.
- 4) Ha az egyén pályát vagy tevékenységet változtat, akkor megjelenik a harmadlagos szocializáció.

A Musgrave által felvázolt stádiumok közül az előzetes szereptanulás időszakában van kiemelt szerepe a mentornak, aki a gyakorlati időszak alatt segítséget nyújt a fiatalnak a pályaismeret megszerzésében, és jó esetben betöltheti az ideál szerepét is. A fiatalnak a korábban vázolt szerepelemeken túl meg kell ismerni a választott pályával kapcsolatos szociális elvárásokat is, amelyek nem függenek közvetlenül az egyéni tulajdonságoktól (Zakar 2015). A felkészülés során ezért az elméleti ismeretek elsajátítása nem tekinthető elegendőnek a pályára való felkészüléshez, de még a viselkedéssel kapcsolatos követelmények maradéktalan elsajátítása sem tesz alkalmassá valakit a foglalkozás sikeres művelésére. A feltételek közé kell emelnünk a szereppartnerek viselkedésének megismerését, elvárásait, szerepeik tartalmát.

A szakirodalomban azon személyek meghatározása, akik fontos szerepet töltenek be a hozzájuk kapcsolódók szocializációjában (Simon 2017), őket a „jelentős mások” elnevezéssel különböztetik meg. Ilyen kapcsolat az anya a gyermek számára, de lehet „jelentős más” egy barát is, és a szakirodalom látja a lehetőséget a mentori szerep betöltőjében is, hiszen

a mentor, mint referenciaszemély vesz részt a folyamatban, a szakmai identitás, a hitek, a nézetek és a viselkedés alakulásában játszik szerepet.

Tanulmányunk elsődleges célja a mentorok felkészülésének segítése, amelyhez elengedhetetlennek tekintjük annak rövid elemzését is, hogyan alakul ki a foglalkozási szerepek közül a speciális mentori szerep. A szakirodalomban a fogalom általánosan elfogadott definíciója szerint a mentorálás a humán szolgáltatások terén alkalmazott elnevezés, amely egy tapasztalt felnőtt és egy fiatalabb személy kapcsolatát jelenti, amelyben az idősebb személy folyamatos tanácsadást, útmutatást ad a fiatalabb számára (Rhodes 2003). A szakirodalmi meghatározás szerint a képzési szakaszban a mentorálás általános célja a szakmai kompetenciák fejlesztése, de mi ezt a megközelítést kitégítva hívjuk fel a figyelmet arra, hogy az ebben az időszakban történő mentorálás a foglalkozási szerep elsajátításának egy intervalluma is, amelyben fontos szerepet kap a mentori feladatokat betöltő személy konkrét foglalkozási szerepfelfogásán túl a mentori szerep betöltése is. A mentori szerepstruktúra és a hozzá tartozó feladatok komplex egységet alkotnak. A gyakorlatvezető mentor konkrét feladatait a felsőoktatási intézmények a szakok képzési és kimeneti követelményei alapján határozzák meg, segítve ezzel a hallgatók szakmai gyakorlatát. A lehetséges szerepelemek közül a mentor modell szerepét emeljük ki, amely az egyik legmeghatározóbb szerepfeladat. A mentor részben spontán módon, részben a megtervezett mentorálási folyamatban személyes példamutatásával mintát nyújt a mentorált számára, részt vesz a hivatástudat kialakításában. A mintaadás eredményességét befolyásolja a mentor szakmai tudása, műveltsége, motivációja, attitűdje.

Összefoglalva, leginkább a felelősség súlyát emelnénk ki, hiszen a képzési időszakban lévő hallgató a foglalkozási szerep elsajátításának első, meghatározó szakaszában „testközelből” a mentort látja, mint a szakma megtestesítőjét,

Írásunkban többször utaltunk a pályaszocializációra, amelyet tekinthetünk a szocializáció azon részének, amelynek során az egyén

elsajátítja azokat a viselkedési módokat, technikákat, értékeket, viszonyulási módokat, amelyekre egy adott foglalkozás gyakorlása során szüksége van. A pályaszocializáció kérdését megközelíthetjük a munka világába való beilleszkedéssel összefüggésben is, hiszen a szakmai szocializáció képességek, normák, magatartásformák elsajátítását jelenti, ezért a továbbiakban témánk szervezetelméleti megközelítését részletezzük.

2. Szervezetelméleti megközelítés


A gyakorlatvezető mentor feladatait meghatározó szakirodalmak elsősorban a szakmai tudásbővítésre, a gyakorlati ismeretek konkrét szituációkban való megismerésének segítésére fókuszálnak. Megítélésünk szerint azonban a mentorok ettől tágabb értelmű feladatokat is ellátnak. Egy hallgató számára a gyakorlati idő arra is alkalmas, hogy megismerje annak a szervezett típusnak a kultúráját, amelyben a későbbiekben munkát szeretne vállalni. A mentori munka segítheti a hallgatót abban, hogy felismerje a különbségeket a civil szervezetek és az intézmények működése között, megismerje azokat a sajátosságokat, amelyek saját értékrendje és személyes jellemzői mentén leginkább elfogadhatóak. A munkaszocializáció alapelveit elfogadva a továbbiakban olyan tényezőkre fókuszálunk, amelyek a munkahelyi beillesztés első lépésének tekinthető gyakorlat idő alatt határozzák meg a szervezeti struktúra megismerésével összefüggő tárgyköröket.

2.1. Szervezeti kultúra a mentori feladatok tükrében

A szervezeti kultúra meghatározására számtalan hazai és nemzetközi szakember tett kísérletet, és annak ellenére, hogy nincs egységesen elfogadott definíció, azt mondhatjuk, hogy a meghatározások inkább kiegészítik egymást, semmint éles elhatárolásokat tennének. A nemzetközi szakirodalomban szervezeti kultúra kifejezéssel írják le a szervezet tagjai által elfogadott értékek, hiedelmek, meggyőződések azon rendszerét (Adler 2008), amelyet az új tagoknak is átadnak, mint a problémák megoldásának egy lehetséges módját, az elvárt gondolkodási és magatartási módot (Hatch 1993). A szervezeti kultúra azért jelentős,

mert nélküle a szervezet tagjai magukra lennének hagyva a környezeti és szervezeti jelenségek felismerésében. A szervezeti kultúra alatt a hitekre, értékekre, értelmezésekre alapuló rendszer, amelyet egy szervezet tagjai használnak annak érdekében, hogy megértsék annak egyediségét (Bakacsi 2004). Azok a jellemzők, amelyek egyedivé tesznek egy adott szervezetet, szintén a szervezeti kultúra fogalmával írhatók le. A szervezet "viselkedése" hosszú éveken keresztül alakul ki, hatással van rá a tulajdonos, a vezető, minden munkavállaló, a környezet, a társadalmi elvárások, és a véletlen hatások is (Virág 2006). A szervezeti kultúra látványos bemutatásként az ún. jéghegymodellt alkalmazzák (Bakacsi 2004), amely szerint a szervezeti kultúra egy jéghegyhez hasonlítható, ennek víz feletti része könnyen látható, de a valódi súly és a megtartó erő a víz alatt található. A felszínen a tünetek találhatóak, de a szervezet megértéséhez a felszín alatti elemeket is ismernünk kell (1. táblázat).

1. táblázat: A szervezeti kultúra jéghegymodellje

	<p>ceremóniák, történetek, szimbólumok, sztorik, szakzsargon</p> <p>értékek, feltevések, hiedelmek, érzések, attitűdök, baráti kapcsolatok, szerepfelfogások, viselkedések</p>
--	--

Forrás: saját készítés Bakacsi (2004) alapján. A kép forrása:

<http://www.mixonline.hu/System/Articles/Images/ecd7a7b3-939d-440a-a3fe-ebd04cb5ded3.jpg>

A mentorok szervezeti kultúra megismertetésével összefüggő feladatait elemző kutatás szerint (Kozák - Móré 2015) a megkérdezett mentoráltak többsége ismeri a szervezeti értékeket, annak megfelelően képes viselkedni, tisztában van a szervezeti szakzsargonnal. A vizsgálatba bevont új munkatársak esetében azok, akik jó kommunikátornak minősítették mentorukat többségében a szervezeti kultúra ismerőjének minősítették magukat, míg a mentor kommunikációját kevésbé jónak minősítő fiataloknak csak az egyharmada nyilatkozott úgy, hogy ismeri a szervezetet. A kutatás megállapítja, hogy a mentor nem megfelelő kommunikációja nem csak a munkával kapcsolatos szakmai elvárások átadását akadályozza, hanem késlelteti a szervezeti kultúra megismerését is. Az eredmény erősíti azt a korábban említett feltevést, hogy a mentorok kiválasztásánál célszerű nagy hangsúlyt fektetni a kommunikációs képességekre.

Bakacsi a szervezeti kultúrához kapcsolódó fogalomnak tekinti a szervezeti szocializációt, amelynek során egy gyakornok, vagy az új belépő megismeri a kívánatos magatartás és viselkedésmintákat, amely segítséget nyújt a szervezetben történő eligazodáshoz

2.2. Munkaszocializációs alapismeretek

A szocializáció fogalmát megközelíthetjük szociológiai és pszichológiai szempontok szerint. Szociológiai értelemben a szocializáció lényegében szereptanulást jelent (Buda 1994). Ebben a megközelítésben nem egyénről, mint önálló személyiségről beszélünk, hanem a társadalom egy tagjáról, aki a tanulás során felismeri a szereppel kapcsolatos magatartássémákat. A folyamatban nagy szerepe van a gyakorlatnak, a szerephelyzetben való próbálkozásnak, a legfontosabb azonban az azonosulás a szerepet már folyamatában élő felnőtt magatartásával. A szocializációnak a szakirodalomban kétféle megközelítése azonosítható: pszichológiai és szervezettelméleti:

- *Ha a szocializációt pszichológiai kategóriaként értelmezzük, úgy az egyént körülvevő társas környezet normáihoz való eredményes alkalmazkodásra kell fókuszálnunk, és egy olyan interakciós folyamatot értünk*

szocializáció alatt, amelynek során az egyén viselkedése módosul azért, hogy megfeleljen a vele szemben támasztott elvárásoknak (Bognár - Takács 2006).

- *Ha a szocializációs folyamatot a munka világában értelmezzük*, úgy a munkahelyi szocializáció kifejezéseket alkalmazzuk, amely összességben az egyénnek a munkához (foglalkozáshoz) való alkalmazkodását, a munkaszervezetben történő sikeres beilleszkedését jelenti (Móré 2012).

A munkahelyi szocializáció három fajtáját találjuk a szakirodalomban: szervezeti-, munka és foglalkozási szocializáció.

- *A szervezeti szocializáció* a szervezeti alkalmazkodásra utal, azt fejezi ki, hogy a munkavállaló hogyan illeszkedik be a csoportba, hogyan kommunikál munkatársaival.
- *A munkaszocializáció* a munkához való viszony leírása, szociológiai értelemben családi neveltetésünk során tanuljuk meg, pszichológiai értelemben azoknak a személyes jellemzőknek a kialakulását jelenti, amely a munkavégzés során jellemez bennünket.
- *A foglalkozási szocializáció* a foglalkozáshoz kötődő viselkedésminták elsajátítását jelenti.

Természetesen ezek a szocializációs színterek nehezen választhatók szét egymástól, mert a munkavégzés során összekötődnek, eredményük együttesen jelenik meg a munkát végző ember magatartásában (Bognár - Takács 2006). A munkaszocializációt a szakirodalom egy részében (Antalovits 2000) további elemekre lehet bontani. A szakirodalmak meghatározásait figyelembe véve témánk szempontjából a munkaszocializációban megtalálhatjuk a gyakorlati munka szerepét is (2. táblázat).

1. táblázat: Munkaszocializációs fogalmak értelmezése

Munkaszocializáció		
<u>Előzetes szocializáció</u>		<u>Foglalkozási szocializáció</u>
<u>Közvetett</u> családi neveltetés, baráti minták	<u>Közvetlen</u> információszerzés, alkalmi munkák,	gyakorlati idő alatt végzett munka, duális képzésben való részvétel, szocializáció a munkavégzés során

Forrás: saját szerkesztés

A munkaszocializáció szerves része minden típusú munkavégzés, de míg az alkalmi és nem szakmai munkatartalommal bíró tevékenységek az előzetes szocializáció témakörébe tartoznak, úgy a gyakorlati idő alatt végzett munka, a duális képzésben való részvétel már a konkrét foglalkozási szocializáció része.

Korábban utaltunk arra, hogy a szakirodalomban ma már a munkahelyi beillesztés első lépésének tekintik a gyakorlati idő alatt végzett munkát (Móré 2012). A beillesztési folyamat különböző megközelítéseiben a beillesztés minden esetben az információ körül forog, annak átadása/szükséglete formájában jelenik meg. Az analógia alapján azt mondhatjuk, hogy a gyakorlati idejét töltő hallgatónak információra van szüksége a munkakövetelményekről, az interperszonális hálózatról, a közvetlen munkacsoportról, a szervezeti kultúráról. A szervezet információt akar átadni, hogy a gyakornok a lehető leghamarabb szerezzon meg hasznosítható ismereteket, amelyeket az adott munkahelyen, vagy ahhoz hasonló szervezeti struktúrában működő intézményben tud alkalmazni az egyén. Ez a fajta igény köti össze a beillesztést a társadalmi kommunikációval, amely minden olyan viszonylatot magában foglal, amely az ember és a hozzá tartozó szociális rendszerek között létezik. A szervezeti kommunikáció társadalmi közegben zajlik, pontosságát, tartalmát a szervezet struktúrája, a hatalmi viszonyok, a szervezeti háló határozza meg. Az ilyen szinten zajló kommunikációs folyamatban fellépő zajok magatartás-, vagy strukturális eredetűek lehetnek. Zavaró tényezőnek – zajnak – tekinthetjük a felfelé és lefelé irányuló kommunikációs szabályokat, a munka és időhiány

kényszerítő hatását, a szervezet méretét. Minél nagyobb egy szervezet, annál több információ és idő kell a folyamathoz, ezért előfordulhatnak leegyszerűsítések és ebből következő tartalomsérülések.

A kommunikációnak a gyakorlati idejét töltő hallgató szempontjából számtalan zavaró tényezője van: generációs és végzettségbeli különbségek, szövegértési nehézségek, kulturális eltérések, időhiány, stb. Az egyén számára így keletkező zavarokra a szervezetnek reagálnia kell, a kommunikációt támogatnia azáltal, hogy választ ad az alábbi kérdésekre:

- A gyakornok és a mentor közötti generációs különbségek befolyásolják-e a kommunikációt?
- Megfelelő kommunikációs képességekkel rendelkezik-e a mentor?
- A gyorsuló munkatempó hogyan hat arra a kapcsolatépítésre?

Ezeknek a kérdéseknek a felvetése jelzi, hogy megítélésünk szerint a mentorálást nem kizárólag a tanuláselmélet szempontjából érdemes megközelíteni, célszerű kommunikációs folyamatként kezelni. Ebből következően a mentor személyének kiválasztása során – a személyes tulajdonságok és a szakmai, szervezeti ismeretek mellett – a kommunikációs kompetenciákra az eddigieknél nagyobb hangsúlyt kell helyezni. A mentori szerep bemutatásakor jelzett funkciók alapján kijelenthetjük, hogy a mentor a feladatát csak hatékony és célzott kommunikáción keresztül tudja megvalósítani, így a folyamat sikerességét nagymértékben meghatározza a mentor személye, annak interperszonális kompetenciái (Kozák - Móré 2015). A mentor kiválasztásánál a szakirodalom egy része szerint (Allen et.al.1997) a személyes tulajdonságok kell, hogy domináljanak: hajlandóság a tudás/tapasztalat megosztására, támogató hozzáállás, empátia, míg mások (Kozák – Móré 2015) szerint a személyes tulajdonságok a megfelelő kommunikációs képességgel és szakmai, szervezeti tudással együtt teszik alkalmassá a mentort e feladatok ellátására. A szerzők meghatározása szerint „jó kommunikációs képességgel rendelkezik az a személy, aki

pontosan és hatékonyan tudja kifejezni érzelmeit, gondolatait, s közben tekintettel van a kommunikáció kapcsolati összetevőjére, vagyis az adott szituációra, kontextusra is”. A tudás birtoklása önmagában nem elegendő, a támogató hozzáállásnak pedig nem csupán a szakmai, hanem az emberi megnyilvánulása is fontos. A mentornak tehát a szakmai kérdésekben való konzultálás mellett képesnek kell lennie pszichológiai támaszt nyújtania és ösztönzően hatni. Ehhez szüksége van az empátiára, ami alapja a két fél közötti bizalmi kapcsolatnak. Hangsúlyt kell helyezni a hallgatás készségének meglétére is, amely megteremti a lehetőségét annak, hogy a mentor pontosan ismerje meg a gyakorlati idejét töltő hallgató által felvetett problémák vagy kérdések lényegét a célirányos és szakszerű segítségnyújtás érdekében. Annak a szervezetnek, amely gyakorlati időre egyetemi hallgatót fogad, a mentor kiválasztása során figyelembe vennie ezeket a tulajdonságokat is azért, hogy az illető kellő hatékonysággal tudja ellátni a feladatait.

3. Oktatásszervezési megközelítés

Tanulmányunk tartalmát különös megvilágításba helyezi a szociális munka egyetemi alapképzés duális képzési formában történő engedélyezése. A Nemzeti Felsőoktatási Törvény rendelkezése értelmében a duális képzés azoknak a gyakorlatigényes képzéseknek egy lehetséges formája, amelyben a szakmailag minősített szervezeteknél megszerezhető munkatapasztalattal növelik a hallgatók a hallgatók szakmai kompetenciáit. A duális képzésben kiemelt szerep jut a mentornak. A szociális munka szak duális képzési formában történő engedélyezését megelőzte egy olyan feltáró kutatómunka, amely a bevezethetőség kockázatait és lehetőségeit vizsgálta (Mihálka 2015). A kutatás számtalan olyan tényezőt tárt fel, amelyre jelen tanulmányunkban már többször is utaltunk. A megkérdezett szociális szakemberek a duális képzés kapcsán kiemelték, hogy ez a képzési forma befektetés lenne a humán tőkébe, fontos hozadéka lenne, hogy a duális hallgató már a képzés ideje alatt megtanulná a szervezeti kultúrát. A kutatás eredménye szerint vannak olyan alapok, amelyek a duális képzésben jól elsajátíthatók, és

ezek bármilyen intézménytípusban, bármilyen szakmai profilban jól használhatók:

- hatékony kommunikáció,
- jó kapcsolatteremtés,
- alapvető módszerek az esetkezelésben,

Több vizsgálatba bevont személy is kiemelte, hogy a duális képzésben a hallgató megtanulhatná az adott intézményre jellemző munkafolyamatokat, eljárásokat, jogszabályokat, eligazodna az intézményi szervezeti kultúrában.

Az idézett kutatás eredménye megerősíti azokat az elméleti alapvetéseket, amelyek a mentori tevékenység szervezeti szocializációban való szerepét hangsúlyozzák.

4. Kutatások a mentori munka témakörében

Az elmúlt évek mentori munkát elemző kutatásai kifejezetten a pedagógusképzésben folyó mentorálás folyamatára fókuszáltak. A pedagógusi munkára való felkészítés számtalan olyan elemet hordoz magában, amely összehasonlítható a szociális munkára való felkészüléssel, ezért a következőkben néhány fontos kutatási eredményt ismertetünk. Az elemzések meghatározó része a különböző elméleti megközelítéseket veszi alapul.

A pedagógiai munkára való felkészítést segítő mentorok feladatkörével kapcsolatos modellek összegzésében (Simon 2017) számtalan olyan elemet találunk, amely a szociális munkás képzés gyakorlatában is értelmezhető (3. táblázat).

2. táblázat: Mentormodellek és eredményük

Gyakornokmodell	A mentor a szabályokat, értékeket adja át
Kompetenciamodell	A mentor a gyakorlatot és az értékelést a munkavégzés gyakorlatához igazítja
Reflektívmodell	A mentor kritikus barátként viselkedik
Fejlődésmodell	A mentor a tanácsadóként viselkedik, nondirektív stílust alkalmaz
A mentor, mint szponzor	A mentor megismerteti a jelöltet a megfelelő emberekkel
A mentor, mint támogató	A mentor lehetőséget ad a pozitív és a negatív érzelmek kibeszélésére
A mentor, mint oktató	A mentor meghallgat, irányít, és lehetőséget ad a szakmai tanulásra.

Forrás: saját készítés Simon (2017) alapján. p.109.

A szerző értekezésében több nemzetközi kutatási eredményt összegezve arra a következtetésre jut, hogy az iskolai szervezetben a mentori tevékenységnek számtalan hozadéka van, amely egyéni is szervezeti szinten is értelmezhető:

- A mentorok számára a tevékenység az identitást és az elköteleződést erősíti, de hozzájárul ahhoz is, hogy karriercél jelenjen meg előttük. Növekvő önbizalomról, a magabiztosság erősödéséről számoltak be a megkérdezettek. Hasonlóan fontos eredmény a vezetői tudat fejlődése, de a mentorálás a pályán maradást is segíti.
- Intézményi szinten a mentori tevékenység révén fejlődik a támogatói attitűd, növekszik a belső tudásmegosztás, fokozódik a szakmaiság, de érzékelhető az elismerés kultúrájának erősödése is. A nemzetközi vizsgálatok eredménye szerint a mentorálás

hatással van az intézmény humánerőforrás politikájára is, könnyebbé teszi az utánpótlás tervezést.

Az említett pozitív hatások mellett a kutatások kimutatták azt is, hogy azok az intézmények, amelyek mentori feladatokat látnak el, számtalan kihívással találkoznak: növekszik a munkaterhelés, a mentori szerep olyan követelményeket jelent, amelyeknek teljesítése többek számára nehézséget jelent, az elvárások és a feltételek sokszor nincsenek összhangban. Ha ez a jelenség hosszabb távon jelen van, akár munkahelyi elégedetlenséghez is vezethet. (R. Fedor 2018, 2021)

Szinte minden kutatásban megjelenik a mentor és a mentorált kapcsolata. A pozitív példákban ez a kapcsolat dinamikusan fejlődik, de jelentős számban fordulnak elő azok a példák is, amelyekben a mentorállttal szembeni túlzott magas követelmények felállítása, az erős irányítás, amely megfojtja a kezdeményezőkészséget.

Egy hazai kutatás a mentorképzésben (levelező tagozatos képzés) részt vevő hallgatók (gyakorló pedagógusok) körében végzett elemzést a mentorképpel összefüggésben (Kovács 2015). Ez a képzés a pedagógusjelöltek gyakorlati képzésének irányítására és a pályaszocializációval kapcsolatos feladatok ellátására készíti fel a hallgatókat, de kiterjed a hatékony szakmai együttműködés és a kommunikáció fejlesztésére is. A vizsgálatba bevont személyek többsége tíz évnél hosszabb szakmai életúttal rendelkezik. A kutatásban elemezték, milyen motivációs háttere van a mentorképzésre történő jelentkezésnek, az eredmények belső és külső tényezőket is feltártak:

- az emberekkel való foglalkozás lehetősége,
 - együttműködés szeretete,
 - a szakmai tudás átadásának öröme,
 - a segítségnyújtás öröme,
 - kötelező továbbképzési kötelezettség teljesítése,
 - a képzés ingyenessége,
 - a vezető ösztönzése.
-

A megkérdezettek nyilatkoztak arról is, milyen személyiségvonásokat tartanak fontosnak egy mentor esetében. A nyitott kérdésfeltevésre adott válaszok alapján a következő területe különböztethetők meg:

- Szakmai jellemzők
 - o szakmai felkészültség
 - o elhivatottság
 - o példamutatás
 - o kreativitás
- Személyiségjellemzők
 - o empátia
 - o segítőkészség
 - o türelem
 - o szociális érzékenység
- Kommunikációs jellemzők
 - o jó kommunikációs készség
 - o hitelesség közvetítésének képessége
 - o kritikus látásmód közvetítésének képessége
 - o jó reflektáló képesség

A kutatás feltárta azt is, hogy a leendő mentorok milyen probléma elemeket látnak a mentori tevékenységgel kapcsolatban:

- alulmotivált mentorált,
- felkészületlen mentorált,
- a felsőoktatási intézménnyel a hatékony együttműködés kialakítása,
- a kollégákkal a hatékony együttműködés kialakítása,
- folyamatos megújulás nehézsége.
- türelem hiánya,
- kommunikációs nehézségek.

A már gyakorlattal rendelkező mentorokat vizsgáló kutatás (Tordai 2015) arra kereste a választ, hogy milyen szerepet tölt be a mentor a pályakezdők támogatásában. A hazai kutatás abból a nemzetközi elemzésből indult ki, amely szerint a jó mentor szükséges, de nem elégséges ismérve az egyszer megszerzett kiemelkedő szakmai tudás,

annak megújítása, a módszertani fejlődés is elvárás lenne. A mentoráláshoz a megfelelő gyakorlaton kívül a kapcsolatteremtés képessége, a fiatal felnőttekkel való foglalkozás pszichológiájának ismerete, az értékelés képessége és a segítségnyújtás gyakorlata is elengedhetetlen. Nem elhanyagolható az a nemzetközi kutatási eredmény sem, amely szerint a mentorok kompetenciáinak fejlettsége erősen összefügg a mentorált kompetenciáinak fejlődésével. A kutatás eredményei szerint a megkérdezett tapasztalt pedagógusok csak kevés információval bírnak a szakmájuk tárgykörébe tartozó kutatásokról, és ezek megismerésére nincs is igény bennük. A mintában bevontak többsége nem tartotta szükségesnek az új infokommunikációs eszközök hatékony alkalmazásának megismerését és azok alkalmazását munkája során. Pozitívum azonban, hogy a megkérdezettek nagy jelentőséget tulajdonítanak az együttműködési készségnek, a hatékony kommunikációnak, a toleranciának, és úgy ítélik meg, hogy magas szinten rendelkeznek ezekkel a képességekkel.

5. Összegzés

A szociális munka alapképzési szak duális képzési formában történő oktatásának engedélyezése hangsúlyos figyelmet irányít a mentori tevékenységre. A duális képzésben eltöltött időszak fontos része a foglalkozási szerep elsajátításának, ezért a szociális ágazatban dolgozó mentorok feladatköre az új szempontrendszer figyelembevételével kibővül. A duális képzés fontos része a foglalkozási szocializációnak, amelynek elméleti és gyakorlati ismereteit különböző megközelítésekben tártuk fel.

Társadalmi szempontokat figyelembe véve a norma és a társadalmi szerep betöltése volt a kiindulópontunk. A társadalmi normák elsajátítása és betartása a közösségbe való beilleszkedést segíti, de az elsajátítás folyamata és hatásmechanizmusa az ún. társadalmi szerepek elsajátítása és alkalmazása révén valósul meg. A szerep kifejezéssel egy szituációs magatartás írható le, és tulajdonképpen azt érzékelteteti, hogy az egyén a társadalomban a különböző helyzetekben „eljátsszik” egy olyan szerepet,

amelyet hozzá hasonlóan mások is eljátszanak, akár a színész a színpadon. A társadalmi szerepek lényeges eleme az organizációs (foglalkozási) szerep. Már a pályaválasztást is befolyásolja az adott foglalkozásról alkotott szerepfelfogás, mert a fiatalok kevésbé a munka napi rutinjának ismeretében, mint inkább a foglalkozásról alkotott kép birtokában választanak egy szakmát. A foglalkozási szerepek a hivatásként ismert szakmák esetében szinte elsődleges szerepnek számítanak. A foglalkozási szerep esetében létező fogalom a szerepideál, amelyet az egyén a szakmai tevékenység végzése során a lehető legjobban meg akar közelíteni. A szerepideál ösztönző funkciót tölt be, megtestesítője a szerepmodell, olyan nagy gyakorlattal rendelkező személy, aki kivívta mások tiszteletét. Ezt a modell szerepet töltheti be az a mentor, aki a szakmai gyakorlat/duális képzés során a rá bízott hallgatókkal foglalkozik. A mentori alkalmasság kérdéskörét vizsgáló kutatások feltárták azokat a szakmai és személyi jellemzőket, amelyeknek megléte elengedhetetlen feltétele a szerepbetöltésnek. Szakmai szempontból a felkészültség, az elhivatottság, a kreativitás, a példamutatás a legfontosabb jellemzők, de az elemzések szerint ezek önmagában még nem tesznek alkalmassá valakit arra, hogy mentorként fiatalokat segítsen tanulmányaik során. A személyes jellemzők között a türelem, az empátia, a szociális érzékenység és a segítőkészség megléte a szükséges feltétel. A kutatások többsége a mentor kommunikációs feltételeinek a fontosságára hívja fel a figyelmet. Meglátásunk szerint ezeknek a jellemzőknek az együttes megléte tesz valakit alkalmassá a mentori feladatokra, de elfogadjuk azt az álláspontot, hogy hasonlóan a tanácsadói tevékenységhez a mentor esetében is eszközként és módszerként kell tekintenünk a kommunikációra.

Szervezeti szempontokat figyelembe véve a foglalkozási szocializáció és a szervezeti kultúra volt a kiindulópontunk. A foglalkozási szocializáció a foglalkozáshoz kötődő viselkedésminták elsajátítását jelenti, amelynek elsődleges színtere a munkahely. Munkahelyi ismereteket, a munkakultúra ismeretét a felsőoktatásban tanulók jelentős része csak a rövid szakmai gyakorlat ideje alatt szerezhethet meg, de a duális képzésben tanuló fiatalok a képzés jelentős részében szerezhethetnek információt ebben

a kérdéskörben. A szervezeti kultúra megismertetése fontos eleme a foglalkozási szocializációnak és ezzel a mentori munkának. A kutatási eredmények azt igazolják, hogy a szervezeti kultúra megismerésének feltétele a mentor jó kommunikációs képessége. A duális képzés bevezetésének előnyeit vizsgáló kutatás eredménye szerint a képzés egyik előnye, hogy megfelelő mentorálás mellett a hallgató megtanulná az adott intézményre jellemző munkafolyamatokat, eljárásokat, jogszabályokat, ezáltal könnyen eligazodna az intézményi szervezeti kultúrában.

A mentori tevékenység kutatása a szociális szférában lényegében feltáratlan terület. A pedagógusképzés kapcsán megvalósult kutatásokat azért láttuk célszerűnek bemutatni, mert az iskolákban dolgozó mentorok számtalan olyan kihívással bírnak, amely a szociális munka esetében is tetten érhető. A megismert kutatások egy része arra is ráirányította a figyelmet, hogy a mentori tevékenység megítélése nem különülhet el a mentorált magatartásától, hozzáállásától. A mentorok kompetenciáinak fejlettsége a nemzetközi vizsgálatok eredménye szerint erősen összefügg a mentorált kompetenciáinak fejlődésével. Az egyéni szempontokon kívül az elemzések feltárták a mentori tevékenység szervezeti következményeit. Megállapítást nyert, hogy intézményi szinten a mentori tevékenység révén fejlődik a támogatói attitűd, növekszik a belső tudásmegosztás, fokozódik a szakmaiság, de érzékelhető az elismerés kultúrájának erősödése is.

Tanulmányunk azzal a céllal készült, hogy segítse a duális szociális munka képzésben közreműködő mentorok felkészülését, de természetesen ajánljuk azoknak is, akik a hagyományos képzési formához kötött gyakorlat során segítik az egyetemi hallgatókat.

Felhasznált irodalom:

1. Adler N.J. (2008): *International Dimension of Organisational Behavior*. Thompso Learning Inc. 5th. Edition. Mason, Ohio.
2. Allen T.D. – Poteet, M.L. – Russell, J.E.A. – Dobbins, G.H. (1997), Afield study of factors related to supervisors' willingness to mentor others, *Journal of Vocational Behavior*, 50 1, 1-22.
3. Antalovits M. (2000): Munkaköri/munkahelyi szocializáció. In Mészáros, A. (szerk.): *Munkapszichológia*, SZIE Gödöllő. pp. 65–77.
4. Bakacsi B. (2004): *Szervezeti magatartás és vezetés*. KJK, Budapest.
5. Banton M. (1965) *Roles*. Basic Books. New York
6. Bodnár G.- Takács I. (2006): A szocializáció. In: Juhász M. – Takács I. (szerk): *Pszichológia BME Budapest*. pp. 113-126.
7. Buda B. (1994): *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Animula Kaidó, Budapest.
8. Buda B. (2002): Én és a társadalom In: Lengyel Zs.(szerk.) (2002): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó Budapest. pp. 101-110.
9. Bullogh, R. – Draper, R. J. (2004): Mentoring and the emotions. In: *Journal of Education for Teaching: International research and Pedagogy* 2004/30. 3. pp. 271-288
10. Csepeli Gy. (2006): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
11. Fónai M. –Pattyán L. –Szoboszlai K. (2001): Szociális munkások pályaképeinek néhány eleme. *Esély* (2001/6) pp. 89-106.
12. Harch M.J. (1997): *Organization theory: modern symbolic and postmodern perspectives*. Oxford University Press, Oxford.
13. Kozák A. – Móré M. (2015): A mentor kommunikációs kompetenciáinak jelentősége a szervezeti kultúra megismertetésében. *Marketing és menedzsment* 2015/2. pp. 35-46.
14. Kovács K. (2015) *Mentori kompetenciák, szerepek, tevékenységek egy vizsgálat tükrében*. Elérhető: <http://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/06-Arato-Ferenc-szerk-Horizontok-pte-btk-ni-2015.pdf>

15. Mihálka M.(2015): Duális képzés a szociális munkában? A bevezethetőség vizsgálata a Dél-alföldi régióban. Letölthető: <http://parbeszed.lib.unideb.hu/megjelent/html/58d8d9f90fe24>
16. Móré M. (2010): A társadalmi kommunikáció elméleti és gyakorlati alapjai. EduPress, Debrecen.
17. Móré M. (2012): A beillesztés kommunikációs összefüggései. VIKEK Közlemények IV. évf. 3. szám, 2012/3. No.9. ISSN 2062 1396 9, pp. 159-168.
18. R. Fedor Anita (2018) Foglalkoztatási helyzetkép és a munkával való elégedettség jellemzői. ACTA MEDICINAE ET SOCIOLOGICA 9:27 pp. 33-57., 25 p.
19. R. Fedor Anita (2021): Job Satisfaction in Hungary - Comparative Study. ECONOMICS AND SOCIOLOGY 14, 2, 331-349, 19.
20. Rhodes, J. E. (2002): Stand by Me: The Risk and Rewards of Mentoring Today's Youth. Harvard University Press, Cambridge, MA
21. Simon G. (2017): A mentori kompetenciák attitűd komponensei. http://legitim.istudio.hu/wp-content/uploads/2018/01/Simon_Gabriella_A_mentori_kompetenci%C3%A1k_attit%C5%B1d-komponensei_Doktori_disszert%C3%A1ci%C3%B3.pdf
22. Szilágyi K. (2003): Munka-pályatanácsadás, mint professzió. Kollégium Kft. Budapest.
23. Tordai Z. (2015): A mentortanári feladatokra való felkészülés vizsgálata a tanári kompetenciák tükrében. Elérhető: http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelestudomany_2015_4.pdf
24. Virág O. (2006): A szervezeti kultúra, mint összetartó, integráló erő. Letölthető: <http://mek.oszk.hu/03900/03905/html/#15>
25. Zakar A. – Erdősi E. – Helembai K. (2015): A segítő foglalkozások tevékenység-profiljának pszichológiai összetevői. Acta Sana 2015/1. pp.16-22.

ISBN 978 963 318 938 2



9 789633 189382