

SZOCIÁLIS KÉPESSÉGEK FEJLESZTÉSÉNEK MÓDSZERTANA

Szabó Ákosné és Szekeres Ágota (2013) által készített

A szociális képességek fejlesztésének módszertana

című online tananyag másolata

Belső használatra

Kurzus vezetője: dr. Hevesi Tímea Mária

A tananyag a következő szakirodalom szó szerinti másolata:

Szabó Ákosné, Szekeres Ágota (2013): A szociális képességek fejlesztésének módszertana.

ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.

<https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2009->

[0007_szocialis_kepessegek_fejlesztesenek_modszertana/TANANYAG/01_1.html](https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2009-0007_szocialis_kepessegek_fejlesztesenek_modszertana/TANANYAG/01_1.html)

A tananyag átmásolása azért valósult meg, mert ezáltal könnyebben átlátható a tananyag szerkezete. Kiegészítő információk (pl.: videók, esetleírások) nem kerültek átmásolásra, azok a megadott link segítségével megtekinthetők, illetve olvashatóak.

TARTALOMJEGYZÉK

- 1. A szociális képességek fejlesztésének módszertana című tanegység célja, tartalma, teljesítésének feltételei**
- 2. A szociális kompetencia**
 - 2.1. A kompetencia fogalma
 - 2.2. A szociális kompetencia definíciói
 - 2.3. A szociális kompetencia egy lehetséges elméleti modellje
 - 2.4. A szociális kompetencia fejlesztése tanulásban akadályozott gyermekek és fiatalok körében
 - 2.4.1. A szociális kompetencia fejlődését meghatározó tényezők
 - 2.4.2. A szociális kompetencia fejlesztése tanórán és tanórán kívül
- 3. Önismeret, identitás**
 - 3.1. Az identitás
 - 3.2. Az identitás paradigma elmélet
 - 3.3. Tanulásban akadályozott fiatalok identitásával kapcsolatos vizsgálatok
Irodalomjegyzék
- 4. Szociális képességek (versengés)**
 - 4.1. Pszichológiai alapok
 - 4.1.1. Mít tudunk a versengésről?
 - 4.2. Pedagógiai következmények
 - 4.2.1. A társas összehasonlítás
 - 4.2.2. Személyes tényezők
 - 4.2.3. Szituatív tényezők
 - 4.2.4. A versengés szabályai
 - 4.3. A versengés szerepe a tanulásban akadályozott gyermekek, fiatalok életében
Irodalomjegyzék
- 5. Szociális képességek (vezetés)**
 - 5.1. Pszichológiai alapok
 - 5.1.1. A kommunikáció szerepe
 - 5.2. Pedagógiai következmények
 - 5.2.1. Lewin klasszikus kísérlete és utóélete
 - 5.2.2. A vezető és a vezetettek az iskolában
 - 5.2.3. A vezetéskéesség fejlesztése

Irodalomjegyzék
- 6. Szociális képességek (együttműködés)**
 - 6.1. Pszichológiai alapok
 - 6.1.1. Alapfogalmak
 - 6.1.2. Fogolydilemma

- 6.2. Pedagógiai következmények
 - 6.2.1. A tábori helyzet feloldása
 - 6.2.2. Pedagógiai stratégiák
 - 6.2.3. A befolyásoló tényezők szerepe
 - 6.2.4. Kooperatív iskolák a gyakorlatban
- 6.3. Az együttműködés fejlesztése tanulásban akadályozott gyermekek körében
Irodalomjegyzék
- 7. Szociális képességek (proszocialitás)**
 - 7.1. Szociális képességek (proszocialitás)
 - 7.1.1. Mit tudunk a segítségnyújtásról?
 - 7.1.2. A normák és a segítő viselkedés
 - 7.1.3. A proszociális viselkedésformák növelése
 - 7.1.4. A segítségnyújtás fejlődéslélektani alapjai
 - 7.2. Pedagógiai következmények
 - 7.2.1. A segítőképeség fejlesztése
 - 7.3. A proszocialitás fejlesztése tanulásban akadályozott gyermekek és fiatalok körében
Irodalomjegyzék
- 8. Szociális készségek**
 - 8.1. A szociális készségek meghatározása
 - 8.2. A vita
 - 8.3. A vita vezetése
 - 8.4. Vitatípusok, vitaváltozatok
 - 8.4.1. Akadémikus vagy tézisvita
 - 8.4.2. Vitaháló
 - 8.4.3. Konszenzusviták
 - 8.4.4. Az érem két oldala
 - 8.4.5. Hova állsz?
 - 8.4.6. Mindenki egy ellen – vita a tanárral
 - 8.4.7. Jövőkerék vita
 - 8.4.8. Vitázó plakátok
 - 8.5. A vita megbeszélése
Irodalomjegyzék
- 9. Szociális készségek (döntéshozatal)**
 - 9.1. A szociális készségek meghatározása
 - 9.2. Ifjúságfejlesztés és ifjúságvezetés
 - 9.2.1. Legyenek a fiatalok saját sorsuk irányítói!
 - 9.2.2. Támogató felnőttek
 - 9.2.3. A személyes fejlődés lehetőségei
 - 9.3. Támogatott döntéshozatal elve
 - 9.4. Fejlesztési lehetőségek tanulásban akadályozott fiatalok esetében
Irodalomjegyzék
- 10. A szociális szükségletektől a szociális viselkedésig (1. rész)**
 - 10.1. A szociális kompetencia fejlődésének szintjei
 - 10.2. A szocializáció
 - 10.2.1. A szocializáció fogalma, a szocializációs erőter változásai
 - 10.2.2. Feszültségek
 - 10.2.3. Esélyegyenlőtlenségek
 - 10.2.4. A pedagógia és a szocializáció ellentétei
 - 10.2.5. Tanulási akadályozottság

10.2.6. Képesség

10.2.7. Életmód

Irodalomjegyzék

11. A szociális szükségletektől a szociális viselkedésig (2. rész)

11.1. A hétköznapi élet és a képességfejlesztés kapcsolatának elméleti megközelítése

11.1.1. Tanulási képesség, tanulási képességzavar – a szükségletek megalapozása

11.2. Az iskolai tanulás programja a társadalmi térben és a kapcsolatok rendszerében

11.2.1. Az iskolai tanulás programja a társadalmi térben

11.2.2. Az iskolai tanulás programja a kapcsolatok rendszerében

Irodalomjegyzék

12. A szociális szükségletektől a szociális viselkedésig (3. rész)

12.1. A gyermekek hétköznapi életvitele

12.1.1. A cselekvésbe ágyazott tapasztalatszerzés

12.1.2. A gyermekek érdeklődését és az iskolai tanítást összekötő, koncentráló és aktivizáló tartalom

12.1.3. Élethelyzetek: a motoros, kommunikatív, kognitív, orientációs, szociális, kreatív és érdekérvényesítési képességek fejlesztésének összefüggései

Irodalomjegyzék

13. A szociális szükségletektől a szociális viselkedésig (4. rész)

13.1. Az életmód más elemei: a tisztálkodási kultúra, a szokincs, a bizalom és a szexuális nevelés

13.2. A szexuális nevelés típusai

13.3. (Gyógy)pedagógiai konzekvenciák

13.4. Az iskolai nevelés céljairól és eszközeiről

13.5. Az oktatási méltányosság

13.6. A szexuális nevelés

Irodalomjegyzék

14. A szexuális nevelés mint a (szociális) képességek fejlesztése 1.

14.1. A szociális kompetencia

14.2. A SIECUS program szerkezete, alapfogalmak és témakörök

14.2.1. A SIECUS program témaköreinek képzési céljai

14.3. Az I have the right to know program

Irodalomjegyzék

15. A szexuális nevelés mint a (szociális) képességek fejlesztése 2.

15.1. Női test, férfi test - kontúrok, különbségek

15.2. Fejlődés: arányok, elsődleges nemi jelleg

15.3. Fejlődés: terhesség

15.4. Az önkielégítés lányoknál és fiúknál (maszturbáció, onánia)

15.5. Az önkielégítés tevékenységéről a tiltás áthelyeződik a tevékenység helyszínére és időpontjára

15.6. Homoszexuális emberek nemi aktusa

15.7. Heteroszexuális személyek nemi aktusa

15.8. Veszélyek, amelyekre fel lehet készülni

15.9. A fogamzásgátláshoz szükséges eszközök

15.10. Családtervező klinika

15.11. A kisbaba ellátása a családban

15.12. Zárókép

1. A tanegység tartalma

- A szociális képességek és készségek fejlesztésének elméletéről és gyakorlatáról. A szociális kompetencia. A szociális kompetencia működése. A szociális kompetencia fejlődése (szociális szükségletek, motívumok, képességek, készségek, szokások, viselkedés).
- Az egyéni szociális értékrend fejlesztése. Társas helyzetek (együttműködés, bizalom, versengés, konfliktus, vezetés, manipuláció, kötődés, rangsorképzés, birtoklás, párképzés, szexualitás). Összefüggések a szociális kompetencia egyes komponensei, a tanulási motívumok és az iskolai tudás között.
- A képességrendszer fejlesztése (szociális kommunikáció, szociális érdekérvényesítés). A tanulásban akadályozott gyermekek, fiatalok és felnőttek szociális kompetenciájának fejlesztése.
- Szociális kapcsolatok az iskolában, a tanítási órán. Szociális elem az iskolán kívüli szerepszocializációban. A szociális kompetencia fejlesztése a Nemzeti alaptanterv fejlesztési feladataiban.
- Szexuális nevelés az iskolában és az iskolán kívüli szocializációs színtereken.

2. A szociális kompetencia

2.1. A kompetencia fogalma

„Felkészültség (kompetencia): A köznyelvi kettős jelentéshez közelállóan (döntési illetékesség és hozzáértés valamely tevékenységi körben, szakmában, hivatásban) a kompetencia olyan tanult pszichikus nagyrendszer, amely magában foglalja, működteti a szóban forgó tevékenységi körhöz szükséges döntésképeséget, a döntést szolgáló éntudatot (eszmerendszert, énképet, világképet), szokásokat, motívumokat, emóciókat, ismereteket és a kivitelezési hozzáértést, a kivitelezési képességeket, készségrendszereket a hozzájuk tartozó tartalmi és működési ismeretekkel.” (Nagy, 1994, 95.)

2.2 A szociális kompetencia definíciói

Az elmúlt évtizedekben számos kutatás és publikáció foglalkozott a szociális kompetenciával. A szakirodalom egyik leggyakoribb témája a szociális kompetencia meghatározása.

A szociális kompetencia tanulmányozása során több paradigmával találkozunk, melyek a szociális kompetencia egy-egy aspektusára összpontosítanak. Az alább olvasható meghatározások közül kiemeljük azokat, amelyekben nevelési szempontból két igen fontos aspektus található: a szociális kompetencia összetettsége (képességek és készségek együttese), illetve az a kritérium, hogy a viselkedések mások érdekeit nem sérthetik, korlátozhatják.

„A szociális kompetencia a szociális viselkedést előidéző *képesség* birtoklása.” (Trower, 1982, idézi Zsolnai, 2003. 140.)

„A szociális kompetencia olyan *képességek*, olyan *készségek* birtoklása, amelyek lehetővé teszik, hogy szociális kapcsolatainkban a kívánt hatást elő tudjuk idézni.” (Argyle, 1983, idézi Zsolnai, 2003. 140.)

„A szociális kompetencia különböző szociális készségek együttes birtoklása. A szociális készségek azok a reakciók, amelyek képessé teszik az embert arra, hogy egy adott szociális interakción belül elérje kívánt célját, mégpedig oly módon, hogy az *szociálisan elfogadható* legyen, és *ne mások kárára történjék*.” (Trower és mtsai, 1978, idézi Zsolnai, 1995)

„A szociális kompetencia képessé tesz valakit megfelelő szociális viselkedések végrehajtására, így *elősegítve személyközi kapcsolatainak gazdagodását oly módon, hogy mások érdekét ez ne sértse*.” (Schneider, 1993, idézi Zsolnai, 1995)

„A szociális viselkedés egy *sajátos pszichikus rendszer* fejlettségétől függő szinten válik lehetővé, valósulhat meg. Ezt a pszichikus rendszert szociális kompetenciának nevezzük, amely mai tudásunk szerint legjobb közelítéssel a komponensrendszer-elmélet alapján modellezhető. Ennek értelmében a szociális kompetencia *öröklött és tanult komponensek* (szociális motívumok, hajlamok, szokások, készségek, minták, ismeretek) készleteivel rendelkezik. A szociális kompetencia fejlődésének kiinduló feltétele a szociális komponenskészlet gyarapodása.” (Nagy, 1996, 81.)

A szociális kompetencia leginkább a komponensrendszer-elmélet alapján modellezhető.

A szociális kompetencia fejlődését befolyásoló tényezők:

- Az egyén személyiségéből fakadó tényezők
- A család által képviselt tényezők
- Az iskolai környezetből fakadó tényezők köre (az iskola és az osztály fizikai környezete, szociális strukturáltsága, kultúrája) (Nagy, 2000).

2.3. A szociális kompetencia egy lehetséges elméleti modellje

A szociális kompetencia Donald Meichenbaum, Linda Butler és Linda Gruson (1981) által leírt modelljének (a tanulmányt közli Zsolnai Anikó, 2003) a komponensei szoros összefüggésben állnak egymással, azok interakciói alkotják a szociális kompetenciát. A modell összhangban van Bandura (1978) kölcsönösdeterminizmus-elméletével, miszerint a pszichés funkcionálás a viselkedésbeli, kognitív és környezeti hatások folytonos, kölcsönös interakcióit is magában foglalja.

A modell alkotóelemei:

- megfigyelhető viselkedés (az egyén interperszonális kontextusban megnyilvánuló verbális és nem verbális cselekedetei)

- kognitív folyamatok (olyan gondolatok és képzetek, például énfogalmak, elvárások, értékelések, problémamegoldó és más szociális kognitív készségek, amelyek megelőzik, kísérik vagy követik a megfigyelhető viselkedést)
- kognitív struktúrák (az egyén jelentéshálójára utaló fogalom, melynek szerepe a gondolkodás és a viselkedés motivációja és irányítása)

A *megfigyelhető viselkedés*, tehát amit az egyén tesz egy adott szituációban, csak egy fontos eleme a szociális kompetenciának. A szociális kompetenciába beletartozik az egyén értelmező rendszere, vagyis az aktuális érdekei, amelyek a tapasztalataival, illetve a helyzet követelményeitől függően változnak.

A *kognitív feldolgozás* minden társas helyzetben jelen van, nagymértékben automatizáltan, észrevétlenül vagy rutinszerűen megy végbe.

A kognitív folyamat - témánk szempontjából releváns - elemei:

- a viselkedést kísérő, az egyénnek a helyzettel, illetve a saját magával kapcsolatos gondolatait és érzéseit érintő belső dialógusok
- a végkimenetel előrejelzése, az „én”-re vonatkoztatva is
- az egyén által a helyzetről birtokolt szociális jellegű információk mennyisége és minősége

A *kognitív struktúrák* olyan „átfogóbb motivációs és affektív struktúrákat jelentenek, amelyek a kognitív folyamatok és a megnyilvánuló viselkedések mögött húzódnak meg társas és egyéb helyzetekben” (Donald Meichenbaum, Linda Butler és Linda Gruson (1981), idézi Zsolnai, 2003, 110). Ennek a fogalomnak a megismerésével megérthetjük, hogy az emberek miért reagálnak eltérő módon ugyanarra a környezeti ingerre elvárásaikban, a kimenetek értékelésében és társas viselkedésükben. A környezet is folyamatos változásban van, ennek megfelelően a szociálisan kompetens viselkedés megítélése is (Meichenbaum (1980), idézi Zsolnai, 2003, 110).

A szociális kompetencia mint társas kompetencia nélkül nem lehet sikeres az egyén szocializációja. A fejlett szociális kompetenciákkal rendelkező, tudatosan együttműködő egyének könnyebben integrálódnak környezetük közösségeibe. A szociális kompetencia fontos eleme az egyénnek a belső biztonsága és magabiztossága, az az érzete is, hogy ő képes valamire.

A szociális, életviteli és környezeti kompetenciák lassan formálódó attitűdökből és képességekből épülnek fel. Különféle spontán hatások sokasága fejleszti őket, sokféle tartalmi terület ismeretelemeit olvasztják magukba. A célirányos nevelés is nagymértékben hozzájárulhat megerősödésükhöz. A különféle forrásokból származó hatások az évek során olyan komplex tudássá és értékrenddé állhatnak össze, amely minden fontos személyes és társas helyzetben jól mobilizálható.

A szociális kompetenciaterület öt nagy kompetencia csoportra bontható. (Az idézett szerző felsorolását kiegészítjük, megerősítjük az önismerettel összefüggő kompetenciákhoz tartozó mentalizációs képességgel, ami a másik ember gondolatairól, érzéseiről, vágyairól való

gondolkodást jelenti. Például, amennyiben a gyermek intőt vagy rossz osztályzatot kap, a mentalizáció segítségével tudja megjósolni a másik ember, esetünkben a szülő vagy nevelő viselkedését.) Nagyon szemléletes vidók láthatóak a kompetenciák bemutatására az első oldalon jelzett internetes elérhetőségen!

2.3.1. *Önismerettel összefüggő kompetenciák*

- Érzelmek tudatossága: érzelmeink pontos azonosítása
- Önállóság, autonómia
- Identitás, hitelesség

2.3.2. *Önszabályozás*

- Érzelmek kezelése: siker-kezelés, kudarc-tűrés, kitartás
- Felelősségvállalás
- Törődés, tekintet másokra
- Tolerancia: nyitottság, véleményelfogadás, bizalom

2.3.3. *Énhatékonyság-érzés*

- Pozitív önértékelés, optimista érzések önmagunkkal kapcsolatban
- Konstruktív self-érzékelés: egészséges önbizalom, belső kontroll, hit abban, hogy tehetek arról, részt veszek abban, ami velem történik

2.3.4. *A szociális kompetenciákhoz szükséges kognitív készségek*

- Információkezelés: információgyűjtés, információk rendszerezése, információfeldolgozás
- Problémakezelés: problémaazonosítás, reális célkitűzés, kritikai gondolkodás
- Szabályalkotás, szabálykövetés
- Kreativitás: nyitottság, rugalmasság

2.3.5. *Társas kompetenciák*

- Empátia
- Kommunikációs készségek: véleményalkotás, vitakészség
- Együttműködés
- Konfliktuskezelés
- Segítségkérés
- Visszaautásítás
- Társadalmi részvétel: csoporthoz tartozás, szociális érzékenység, szolidaritás, feladatvállalás, önkéntesség, civil kezdeményezőkészség (Andiné Csorba – Durgonics, 2006, 4.)

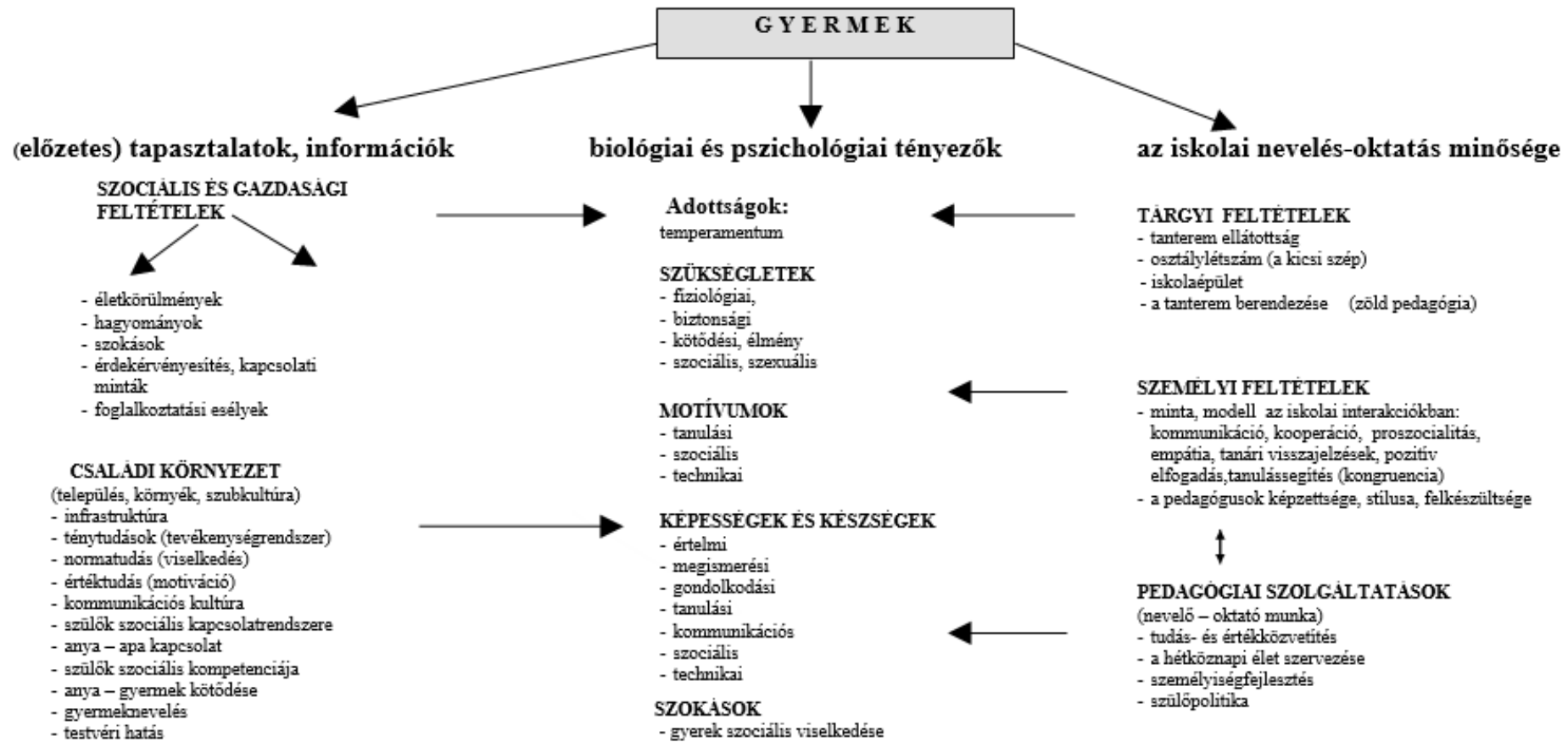
2.4. A szociális kompetencia fejlesztése tanulásban akadályozott gyermekek és fiatalok körében

2.4.1. A szociális kompetencia fejlődését meghatározó tényezők

A szociális kompetencia fejlődése – amint azt láthattuk – a személyes tulajdonságok (adottságok és képességek), az iskolán kívüli tudások és tapasztalatok, illetve az iskolai hatások eredőjeként, azok bonyolult viszonyrendszerében alakul.

A szociális kompetenciák fejlődését befolyásoló tényezők vázlata (lásd alább) kiemeli azokat a szempontokat, amelyek hatásait a tanulásban akadályozott gyermekek, tanulók körében körülbeként érdemes a pedagógusnak, a gyógypedagógusnak és a szociálpedagógusnak megismernie a fejlesztés tartalmainak és módszereinek a megválasztásához. (Szabóné, 2012)

A szociális kompetencia fejlődését befolyásoló tényezők rendszerének vázlata



A gyermek/ fiatal szociális viselkedését befolyásoló tényezők:

Az alábbiakban – tárgyunk gyakorlati orientációját erősítve – elsősorban azokról a tényezőkről lesz szó, amelyekre a környezetnek pedagógiai, gyógypedagógiai, pszichológiai és szociális intervenciókkal befolyása lehet:

- a családi környezet

A kisgyermekkor szocializáció fő színterén, a családban tanulja meg a gyermek megismerni önmagát és környezetét, valamint elsajátítja a környezetéből érkező elvárások teljesítését, a család együttélési szabályait.

Schneider (1993) szerint a gyermek szociális viselkedését

- az apa és az anya szociális kompetenciája,
- a gyermek temperamentuma,
- a nevelés,
- a testvéri hatás és
- az anya és a gyermek közötti kötődés minősége befolyásolja a legközvetlenebbül.

Tunstall (1994) további tényezők szerepét is hangsúlyozza:

- a család magas önértékelése,
- megfelelő szülői elvárások,
- pozitív szülői modellnyújtás,
- meleg elfogadó, támogató családi környezet.
- az iskolai környezettel kapcsolatos tényezők

Moos (1979) szerint az iskola és az osztály fizikai környezete, szociális strukturáltsága és kultúrája együtt befolyásolja a szociális kompetencia fejlődését.

Fromm (1984) a pedagógus értékközvetítő és mintaadó hatását tartja a tanulók személyiségformálódásában meghatározónak.

Schaffer és Brody (1981) a társak lehetséges hatásait állapítják meg.

A társak:

- a viselkedés egyes fajtáit megerősíthetik, míg más viselkedéseket gátolhatnak
- modellként szolgálhatnak, jelezve egymásnak bizonyos magatartások megfelelő, illetve nem releváns voltát
- lehetőséget teremtenek arra, hogy egyenlő félként vehessenek részt az egyes
- viselkedést érintő szabályok megalkotásában (Schaffer és Brody 1981, idézi Konta–Zsolnai 2002, 14.)

Tunstall (1994) az iskola szociális strukturáltságára és kultúrájára helyezi a hangsúlyt a tanulók szociális kompetenciájának formálódásában:

- „meleg, nyitott iskolai légkör,
- világosan megfogalmazott célok és szabályok,

- tanulóközpontú tanulás és tanítás,
- kooperatív tanulási formák alkalmazása,
- sokféle tanulási forrás biztosítása,
- magas tanári elvárások,
- a gyerekek pozitív elfogadása,
- tanári kontroll a tanulók felett,
- személyközi kapcsolatok sokasága” (Tunstall, 1994, idézi Konta–Zsolnai 2002, 11–12.).

2.4.2. A szociális kompetencia fejlesztése tanórán és tanórán kívül

Németh Gáborné Doktor Andrea 2008-ban megjelent tanulmánya egy olyan programot mutat be, amely hat tartalmi egységből épül fel: ismerkedés, pozitív énkép kialakítása és megerősítése, a konfliktusról általában, eredményes kommunikáció, aszertivitás, hatékony viselkedés és együttműködés.

1. tartalmi egység: Ismerkedés

Természetesen jelen esetben nem a nevek megtanulását jelenti, hisz egy megszokott osztályközösségben dolgozunk. Célja a csoporttá szerveződés elsődleges feltételeinek a megteremtése.

- *A mi virágaink* ~ Célja a kreatív csapatmunka. Egymás gondolatainak, egyéniségének tisztelete egy szimbólumban jelenik meg. Az elkészült csokrot kitehetjük a terembe, sokaig díszítheti a falat.
- *Bemutatkozó játék* ~ Célja önmagunk megmutatása.
- *Ha állat lennék, akkor...* ~ Célja az azonosságtudat kialakítása, indokolják is választásaikat!
- *Ismerkedés névhúzással* ~ Célja a helyzet strukturálása, a feszültség csökkentése, az empátiás érzékenység növelése, visszajelzés adása és kapása a csoporttagoktól a csoport indításakor.
- *Névkártya* ~ Célja önmagunk bemutatása, egymás megismerése.
- *Bemutatom a páromat* ~ Célja a bemutatkozás, az odafigyelés egymásra, a csoportkohézió erősítése.
- *Szabályokat alkotunk* ~ Célja a csoport önszabályozó funkciójának erősítése azáltal, hogy a részt vevő gyerekek saját maguk számára alkotott szabályrendszer szerint élnek. Ezzel segíthetjük, erősíthetjük a társadalmi szabályok fontosságának a megértését és elfogadását. Mivel maguk alkották, magukénak is érezték a szabályokat.

2. tartalmi egység: A pozitív énkép kialakítása és megerősítése

Carl Jung szerint, ha valaki nem tudatosítja magában benső történéseit, a sors játékszere lesz. Nagyon fontos, hogy tisztában legyünk mindazzal, ami bennünk zajlik. Kapcsolataink

alakulása, a konfliktuskezelés hatékonysága nagyrészt azon múlik, hogy van-e reális önismeretünk, és rendelkezünk-e elegendő önbizalommal.

- *A nagyravágyó feketerigó* ~ Célja az énkép viselkedésünkre gyakorolt hatásának szemléltetése és tudatosítása.
- *Énnotesz, A múltam, Címerek* ~ Célja az önismeret, az én-azonosságtudat fejlesztése. Ezeket ki is állítjuk a teremben, mindenki nézegetheti.
- *Önbizalompótlók* ~ Célja az identitástudat erősítése, a kommunikációs képességek és az önkifejezés fejlesztése.
- Az emberek közötti különbségek tudatosítása szorosan kapcsolódik az előbbi gyakorlatokhoz, mivel a mássággal szembeni intolerancia, a másik kiközösítése a csoportból nagyon gyakori jelenség az iskolai osztályokban. A kirekesztés, a kirekesztettség érzésének megértésében, leküzdésében fontos, hogy mindenki vállalja saját magát, és mindannyian nyitottak legyenek a többi ember különbözősége iránt.
- *A varjú meg a páva* ~ Célja a mese kapcsán annak szemléltetése, hogy mindenkinek vannak olyan pozitívumai, amelyek ismeretében és vállalásával el tudja magát fogadtatni a többiekkel.
- *Pozitív megerősítés* ~ Célja az egymás iránti bizalom, a pozitív énkép erősítése.

3. tartalmi egység: A konfliktusról általában

Ebben a programrészben felszínre hozzuk, hogy a gyerekek miként vélekednek a konfliktus fogalmáról, felidéztük és megbeszéltük a kapcsolódó tapasztalatokat, s ezek alapján megfogalmaztunk néhány általánosítást.

- *Konfliktusagytorna* ~ Célja a konfliktus fogalmának körbejárása, asszociációs gyakorlat.
- *Konfliktus a múltból* ~ Célja szembesülni korábbi konfliktushelyzetekkel, tudatosítani következményeit, tanulságait.
- *Mi van a tető alatt?* ~ Célja a csoportot foglalkoztató időszerű problémák összegyűjtése. Jól orientálja a nevelőt a program további alakításában, tervezésében.
- *Mi segíti és mi hátráltatja a konfliktusok megoldását?* ~ Célja a felidézett konfliktusok segítségével a konfliktusmegoldást segítő és gátló tényezők tudatosítása.

4. tartalmi egység: Az eredményes kommunikáció

Az eredményes kommunikáció elsajátításához a gyerekeknek meg kell tanulniuk megfelelően közölni gondolataikat, és a lehető legpontosabban megérteni a beszélő szándékát. Mivel a kommunikáció nem csupán verbális úton, hanem nonverbális módon is történhet, különösen fontos, hogy felismerjék a legalapvetőbb nonverbális jelzéseket, és gyakorolják kifejezni azokat (testtartás, gesztusok, mimika, szemkontaktus).

A hatékony kommunikáció alapja, hogy mondanivalónkat tagolt, élvezhető és érthető módon prezentáljuk. A vokális kommunikáció gyakorlására az összes tanóra lehetőséget kínál.

- *Csoportszervező játék állatnevekkel, Kooperatív szójáték, Üzenet szavak nélkül, Tükörkép, Ki a kezdeményező?* gyakorlatok ~ Célja a nonverbális kommunikáció gyakorlása.
- *Rosszul értelmezett üzenetek* ~ Célja bevezetés a kommunikációelméletbe, a sikertelen kommunikáció következményeinek tudatosítása.
- *Leírójáték* ~ Célja a kommunikációs képességek fejlesztése. Mivel a konstruktív konfliktusmegoldás alapvető feltétele az empátia, nagyon fontos, hogy megtanítsuk a gyerekeket arra, hogy bele tudják élni magukat a velük közvetlen kapcsolatban lévő másik ember lelkiállapotába.
- *A befektetített farkas története* ~ Célja a mese kapcsán az együttérzés felkeltése, valamint a nézőpontváltás gyakorlása és az empátia fejlesztése.
- *Szempontváltások* ~ Célja az empátia fejlesztése, a szempontváltás fontosságának tudatosítása, gyakorlása. Ezekhez a gyakorlatokhoz elkerülhetetlen az „értő figyelemről”, az aktív meghallgatásról beszélgetni. Az értő figyelem, a másik ember felé fordulást, nyitottságot, elfogadást, megértést tükröz, de nem jelent feltétlenül egyetértést is.
- *Figyeljünk oda!* ~ Célja az egymásra figyelés gyakorlása.
- *„Linzergyakorlat”* ~ Célja az önmagunkról történő megnyilatkozás és az értő figyelem gyakorlása.

5. tartalmi egység: Asszertivitás

Az asszertivitás elengedhetetlen a sikeres kommunikációhoz, hogy képesek legyünk asszertívan, vagyis egyenlő partnerként, udvarias és elegáns, de egyértelmű magabiztossággal viselkedni. Azt is jelenti, hogy magunk döntjük el, elmondjuk-e véleményünket, vagy szorongás nélkül kiállunk saját jogainkért anélkül, hogy közben mások jogait megsértenénk, vagy másokban szorongást keltenénk. Az asszertivitás nem agresszív és nem megalázkodó. Az asszertivitás elősegíti az emberi kapcsolatok egyenlőségét, képessé teszi az egyént arra, hogy szorongás nélkül kiálljon az érdekeiért, hogy szabadon és őszintén kifejezze az érzéseit, gondolatait, hogy saját jogait mások jogainak megsértése nélkül legyen képes gyakorolni.

A gyerekekkel meg kell ismertetni az asszertív jogokat. Jogod van ahhoz, hogy

- tisztelettel bánjanak veled,
- kifejtsd saját véleményedet,
- meghallgassanak, hogy komolyan vegyenek,
- kérd, amire szükséged van,
- hibát kövess el, és vállald a következményeket,
- megváltoztasd a véleményedet,
- azt mondd, nem tudom.

Gyakorlatok:

- *Párbeszéd* ~ Célja az asszertív magatartás gyakorlása, a három viselkedési forma közötti különbségek tudatosítása, tapasztalatszerzés hatásáról, lehetséges következményeiről. Célszerű videokamerával végezni. A megoldandó problémahelyzetben az arra vállalkozók eljátsszák az arra reagáló agresszív, szubmisszív és asszertív viselkedést. Megbeszéljük azok előnyeit, hátrányait és következményeit. Nagyon hasznos lehet a csoport által felhozott, jellegzetes probléma eljátszása is.
- *A molnár, a fia meg a számár* ~ Célja a befolyásolhatóság okozta problémák szemléltetése, az önálló döntésért vállalt felelősség fontosságának megtapasztalása.
- Az üzenet egy sajátos eszköz, hogy megmutassuk, miként viszonyulunk az adott problémához, tehát az asszertív viselkedés hasznos eszköze. Ebben a formában tudatni lehet a másik személlyel, hogy mit érzünk az adott helyzetben, anélkül, hogy szavaink bántók vagy sértők lennének. Módot ad a saját szándék világos, egyértelmű közlésére.
- Az együttműködés, a kooperáció tanulása a konstruktív konfliktusmegoldás elengedhetetlen feltétele.
- *Linzerjáték, Közös montázs, Közös vonások–közös történet, Mese, Álom és utak* ~ Célja a kreativitás fejlesztése, a közös tevékenység eredményességének és örömeinek megtapasztalása, a kooperáció gyakorlása.” (Németh Gáborné Doktor Andrea, 2008)

3. Önismeret, identitás

„Én egy Szegedi 16 éves fiú vagyok.

Voltaképen szeretek sportolni is de leginkább biciklizni szeretek jobban.

Sok a barátom aminek nagyon örülök.

Nagyon elenséges vagyok hogy ha felboszantanak.

Elég magas vagyok de még barátnőm nincs (sajnos).

Inkább a jó társaságba szoktam lenni.

Nagyon szeretem az új dolgokat amiket kapok valami alkalomból.

Nem vagyok nagyravágyó egy kis ajándéknak is örülök.

Az apukámmal nagyon jól kijövünk.”

Megj.: a szöveg a fiatal helyesírását követi. (Szabóné Mede, 2004)

Ebben a fejezetben az identitás kérdésével fogunk foglalkozni általában és a tanulásban akadályozott fiatalok vonatkozásában is.

3.1. Az identitás

A fiataloknak a felnőtté válásuk során meg kell tanulniuk bánni a szexuális késztetéseikkel, és eleget tenni a társadalom követelményeinek. Ez egy integrációs folyamat, amelynek eredményeképpen jön létre az identitás. Az identitás vélekedések rendszere, amit a serdülő

önmagáról alkot. Összhangba kell kerülnie a gyerek vélekedéseinek, képességeinek, vágyainak a normákkal. Ez a serdülőkor központi válsága.

Erikson szerint az egyén személyes integrációján túlmutat ez a folyamat, mert mind a személyes, mind pedig a társas közegben meg kell teremtenie identitását. Az identitásképzés folyamata a következőktől függ:

1. serdülők miként ítélnék meg másokat,
2. mások hogyan látják őket,
3. mit gondolnak a fiatalok mások ítéleteiről,
4. mennyire képesek szem előtt tartani a kulturális, társadalmi kategóriákat, amikor másokról véleményt alkotnak.

A serdülők önjellemzéseikben általános és elvont fogalmakat használnak, sokat gondolkodnak magukról és megpróbálják integrálni régi énjüket egy elképzelt jövőbeli énnel (Cole, Cole, 1998).

3.2. Az identitás paradigma elmélet

Erikson nézeteire alapozva James Marcia (1966 idézi Cole, Cole, 1998) dolgozott ki egy interjú-módszert, amelyben a pályaválasztásra, vallási és politikai nézetekre tért ki. 86 fővel készített kutatása alapján 4 típust különített el az identitásképzés folyamatában lévő serdülőknél:

- **elért/valódi identitás:** a serdülők túl vannak már a keresés folyamatán, meghozták döntésüket a pályaválasztásról, vallási nézeteikről. Innentől kezdve aktívan törekszenek céljaik elérésére. A legflexibilisebb, a legintegratívabb, a legmegismerőbb a státuszok közül. Saját magukra már nem úgy gondolnak, mint pszichológus hallgatóra, hanem mint jövőbeli pszichológusra. Ez az általános énejlődés magas szintje.
- **korai zárás:** ezek a fiatalok is már elköteleződtek valami mellett, de nem estek át identitáskrizisen. A szüleiktől átvett identitásmintákat használják, igazából sohasem szervezték át a személyiségüket. A családjuk álláspontját sohasem kérdőjelezték meg. Nagyon közeli kapcsolatban vannak családjukkal, amit ők melegnek és gyermekcentrikusnak érzelenek, és akiktől nekik nagyon nehéz különbözniük. Lehetnek közöttük elkötelezettek, együttműködők, de merevek és dogmatisták is. Ha valaki megkérdőjelezná átvett mintáikat, teljesen elvesznének. A kognitív és a morális fejlődést tekintve a legalacsonyabb szintű állapot. Hajlanak az izolációra.
- **moratórium:** éppen átélnek az identitáskrizist, még nem köteleződtek el semelyik oldal felé, aktívan keresik a válaszokat. Morálisan és személyesen a legérzékenyebbek. Hajlanak ambivalens kapcsolatra a családjukkal. Ellentétes viselkedésmintákat mutatnak: ellenállás és belenyugvás.
- **diffúz identitás:** ezek a serdülők már több identitást kipróbáltak anélkül, hogy elköteleződtek volna bármelyik mellett. Sokszor cinikusan viszonyulnak a

problémákhoz. Nem rendelkeznek integrált énképpel. Erikson kategóriái között ez az identitáskonfúzió nevet kapta (Waterman, 1982; Marcia, 1987; Cole, Cole, 1998).

A típusokat az 1. táblázat foglalja össze:

		KERESÉS	
		IGEN	NEM
ELKÖTELEZŐDÉS	IGEN	elért identitás	korai zárás
	NEM	moratórium	diffúz identitás

1. táblázat: Marcia identitás állapotainak ábrázolása 2 dimenzió mentén

Ha ábrázolni szeretnénk a négy állapotot, akkor 2 dimenziót adhatunk meg: az elköteleződést és a keresés folyamatát. E kettő mentén el tudjuk különíteni az állapotokat. Elért identitás esetén mind az elköteleződés, mind pedig a keresés megtörtént. Korai zárás esetén volt elköteleződés, de a keresés kimaradt a serdülő életéből. Moratóriumban lévő személynél a keresés éppen folyamatban van, de még nem történt meg az elköteleződés. A diffúz identitás állapotnál egyik sem figyelhető meg. Általában a korai zárást és a diffúz identitás állapotát alacsonyabb identitás szintnek tartják, míg a moratóriumot és a valódi identitást magasabb szintű állapotnak (Stephen, Fraser, Marcia, 1992).

Waterman (1985 idézi Cole, Cole, 1998) vizsgálatai szerint az identitást elérők aránya az életkorral nő, mindeközben a diffúz identitás szintjén lévők aránya csökken. Tehát elmondhatjuk, hogy Waterman eredményei megerősítik Marcia azon elvárását, hogy ahogy a fiatalok nőnek, úgy haladnak a diffúz identitás felől az elért identitás irányába. Természetesen az identitás szintje különböző területeken eltérhet, általában alacsonyabb a politikai nézetek esetében, mint a foglalkozásra vonatkozóan.

Grotevent, Cooper (1985 idézi Cole, Cole, 1998) vizsgálataiban azt találta, hogy a serdülők szüleikkel való interakciója kapcsolatban volt az identitás keresésével. A fiúk esetében ez az apával való kapcsolatnál volt megfigyelhető. Hajlandó-e az apa kompromisszum keresésére vagy arra, hogy álláspontját a fiáéhoz közelítse. A lányok identitás keresése ott volt intenzívebb, ahol kifejezték azt, hogy nem értenek egyet szüleikkel. Megállapítható, hogy a család a legalkalmasabb arra, hogy elősegítse az identitás elérését (biztos háttérrel nyújt ehhez és bátorítja is a serdülőt).

Marcia (1987) megállapításokat tett, amelyekben ötvözi saját paradigma elméletét és Erikson identitás teóriáját:

- Az identitás alakulása egy megadott sorrendben történik.

Egy „átlagos” környezetben az identitás kialakulása természetes esemény az ember személyes fejlődésében. Az egyén identitás állapota bejósolható az előző pszichoszociális stádium kimeneteléből és egyben bejósolható a következő pszichoszociális stádium kimenetele is.

- Kognitív, pszichológiai és szociális feltételek szükségesek ahhoz, hogy elsőre érett identitás alakuljon ki a késő serdülőkorban.

A legelőször kialakuló identitás nem az utolsó. Az az állapot, amit a serdülő kialakít, csak az első választ jelenti az identitás kérdésére. A serdülő és később a fiatal felnőtt továbbra is nyitott az új tapasztalatokra, hogy ezt a krízist később is sikeresen tudják megoldani. A sikertelen megoldás a késő serdülőkorban nem feltétlenül jelenti azt, hogy soha nem lesz érett identitása az egyénnek. Számos egyensúlybontó esemény van az életben, amely például a korai zárás állapotából kimozdíthatja a személyt, és ez előhívja az identitáskrízist.

- A késő serdülőkorban kialakult kezdeti identitás több tényező eredménye. Ezek a tényezők:
 - a gyerekkori identifikációk szintézise
 - szociális értékelés
 - kivételes képességek, szükségletek és pszichológiai adottságok
 - a szociális kísérletezés pozitív és negatív eredményei

Az identitás tehát szintetizáló folyamatok eredménye. Mind a társadalom, mind pedig a családja felől különböző hatások érik a személyt a hivatásválasztással vagy az ideológiával kapcsolatosan. Ezeket a hatásokat egyesíti a személy az identitásában.

- Az identitás állapotot feltérképező interjú különböző területeket tartalmaz (például foglalkozás, vallás, szexualitás), amelyek külön-külön is jelezhetik a struktúra meglétét vagy hiányát.

Az identitásállapotot minden területen külön-külön állapítják meg, ezért előfordulhat, hogy valaki a foglalkozás terén moratórium állapotában van, míg a vallás esetében korai zárás történt. Rendszerint azért egy státusz érvényesül a fő területeken. De a különböző területek identitás státusza közötti kapcsolat és az átfogó identitásállapot két külön úton haladhat.

- Az identitás állandó változásban van, de serdülőkor után fokozatosan lelassul ez a változás.

Az identitásváltozással kapcsolatos újabb elgondolásokról olvashat a megadott internetes szakirodalom ezen fejezetének végén található linke kattintva.

3.3. Tanulásban akadályozott fiatalok identitásával kapcsolatos vizsgálatok

Számos tanulmányban olvasható az, hogy az enyhén értelmi fogyatékos személyek intelligenciája és a foglalkozásbeli sikerességük között nincs kapcsolat, míg a személyes és szociális készségekre vonatkozó jellemzők gyakran különböznek sikeres és sikertelen személyeknél. Viszonylag keveset tudunk az enyhén értelmi fogyatékos fiatalok személyiségében lezajló folyamatokról. Cleland (1978 idézi Levy-Shiff, Kedem, Sevilla 1990) szerint az értelmi fogyatékos személyek az ép fiatalokhoz hasonló változásokon mennek

keresztül például szociális, kulturális területeken. Velük kapcsolatban is hasonló témák foglalkoztatták a kutatókat: szexualitás, énkép/énfogalom stb. Zetlin, Turner (1985) vizsgálatai azt mutatták ki, hogy a szülők szerint a kamaszkor problémásabb, mint a gyermekkor, vagy mint a felnőttkor. Általában egyetértettek a serdülőkori konfliktusok és a „szórakozottság” természetében. Ezt a „szórakozottságot” növelheti a hiányos kompetencia érzése és a limitált, gyakran sikertelen tapasztalatok ezeknél a serdülőknél (Abramson, Ash, Nash, 1978; Irwin, 1977; Paulson, Stone, 1973 idézi Levy-Shiff, Kedem, Sevilla, 1990).

Az enyhén értelmi fogyatékos kamaszok sokszor nem képesek átlátni azt a független szerepet, amelyet a társadalom elvár más serdülőtől. Hajlanak arra, hogy folytassák eddigi függőségüket, habár ezzel együtt sokuknál megjelenik a függetlenség igénye is. Különböző kognitív, családi, szociális és emocionális tényezők akadályozhatják az identitás megszilárdulását náluk. Meg kell küzdeniük a kamaszkor különböző problémáival, a felnőttkorba való átmenettel, kognitív deficitjeikkel, amelyek a következőket jelenthetik: gyengébb idői fogalmak, idői orientáció, rosszabb koordináció és megértés (Inhelder, 1968 idézi Levy-Shiff, Kedem, Sevilla, 1990). Ráadásul ezek a hiányok adaptív viselkedésekben (kommunikációs készség) is megjelennek. Pedig az identitás létrehozásában a 2 legfontosabb tényező: a kognitív és a kommunikációs készségek.

A szülők is gyakran nagyon bizonytalanok, nem igazán tudják hogyan készítsék fel őket a felnőttkorra. Sokszor a függőséget ösztönzik vagy a gyerekes viselkedést, nem pedig a függetlenséget, az önirányítást, a felelősséget és a szexuális tudatosságot.

A kapcsolat a kortársakkal és a limitált szociális tapasztalat negatívan hathat az identitás megalapozására, mert szociálisan sokszor visszautasítottak és izoláltak, kevés lehetőségük van szabadidős tevékenységekben részt venni (Wilson, 1970 idézi Levy-Shiff, Kedem, Sevilla, 1990). Ebben az időszakban a családi, a kortársi és a saját elvárások konfliktusba kerülhetnek, mert az életkor, a fizikai érettség és a funkcionális kapacitás között diszkrepancia áll fenn. A fogyatékos státusz következményei egyre inkább szembeötlőbbé válnak és a tapasztalataik – szülői korlátozás, kortársi visszautasítás, az elvárások-teljesítmény diszkrepanciája – hozzájárulnak a fiatalok nyugtalanságához és elégedetlenségéhez.

Levy-Shiff, Kedem, Sevilla (1990) feltételezik, hogy a fogyatékos serdülők egyedi identitás profilt mutatnak, amely jelzi számunkra a fiatalok sajátos tapasztalatait, hiányos képességeit. Ezért az identitásalakulásuk nem egyszerűen valami „lemaradást” jelent az épekhez képest, vagyis nem fog megegyezni az identitásuk a fiatalabb, de hasonló mentális korú gyerekekével. Vizsgálataik megerősítették feltételezéseiket. Kérdőívükben több területen is mérték az identitást, 3 területen találtak diffúz identitást: testkép, ügyesség, jelentéstelenség. A fogyatékos fiatalok kifejezték azt az érzésüket, hogy életük nem érdekes, hanem üres és jelentéstelen. Zetlin, Turner (1985) szerint az elvárások-teljesítmény közti diszkrepancia jelzi azt, amit sok sérült személy tapasztal meg serdülőkorban. Megélik különbözőségüket, és lassú tanulóként definiálják magukat. Sokuknak átlagos elvárása van önmagával szemben, és frusztrálttá válnak, amikor realizálják, hogy céljaik elérését gátolja az akadályozottságuk. Hasonló tevékenységeket szeretnének végezni, mint testvéreik és nem fogyatékos kortársaik,

de gyakran fel kell ezt a vágyat adniuk. Az eredmények viszont azt is megmutatták, hogy stabilabb és folytonosabb identitás állapotot mutattak, mint a nem sérült fiatalok. Frankenstein (1970 idézi Levy-Shiff, Kedem, Sevilla, 1990) azt állítja, hogy a fogyatékos serdülők is átesnek az identitásalakulás folyamatán eriksoni értelemben csak specifikusan, mivel a folyamat akadályozott, hiszen ehhez adekvát és ép képességek szükségesek. Emellett még azt találták, hogy a sérült lányok sokkal diffúzabb identitást mutattak, mint a fiúk.

Zetlin, Turner (1985) vizsgálatában sérült felnőttek és szüleik tekintettek vissza a serdülőkori évekre. A minta 84%-a a serdülőkor időszakában „differenciálódott” és ez hatással volt szociális identitásukra. Két fontos összetevő jelent meg saját magukkal kapcsolatban: az elvárás-teljesítmény diszkrepanciája és az elfogadás-visszautasítás problémája. Az előbbivel kapcsolatosan a minta 56%-a jelezte, hogy a serdülőkorukban realizálták fogyatékoságukat. Egyre érzékelhetőbbé váltak hiányosságaik az iskolai teljesítményben, inadekvátnak definiálták magukat. Az elfogadás-visszautasítás problémájával kapcsolatosan a minta 68%-a jelezte, hogy elutasítást tapasztalt a családtagok vagy a kortárs csoport felől. Tudatosult, hogy szüleik csalódtak bennük. Szüleik éreztették és kifejezték, hogy ők mások. Más iskolába küldték őket, míg testvéreik folytathatták otthoni életüket, más viselkedési sztereotípiákat vártak el tőlük és testvéreiktől.

Néhányan testvéri visszautasításról is beszámoltak: például arról, hogyan kritizálták őket, vagy fogyatékosnak nevezték őket, és hogy ez mennyire fájt nekik. A kortárs csoport is sokszor hasonlóan cselekedett. A vizsgált személyek 23%-ának nem volt olyan barátja, akivel szabadidejét tölthette volna. Másik 23%-nak nem volt szerelme abban az időszakban, amikor a kortársainak már igen. A fentieknek fontos szerepük van az akadályozott fiatalok esetében a felnőtt életbe való beilleszkedés során. Bármilyen segítő program hatékonyságát megnöveli a szülők jelenléte, aktivitása. A sérült kamaszoknak is meg kell tanulniuk tervezni és menedzselni életüket, mert enélkül az iskolát elhagyva nem tudnak elérni pozitív eredményeket felnőttkorban. A gyenge eredmények oka sokszor az identitás hiánya. Morningstar, Turnbull, Turnbull (1995) vizsgálataiban több területről kérdezték a fiatalokat. Többek között a munkával kapcsolatos véleményeket és a család támogató hatását igyekeztek feltárni az identitás kialakításával kapcsolatban. A sérült fiatalok sokféle foglalkozást jelöltek meg, melyekben bizonyítottnak találták a család hatását. Túlsúlyban voltak azok a kijelentések, amelyek a családról szóltak például sokan olyan szakmát jelöltek meg, amely már a családban megtalálható volt (orvos, állatorvos, nővér, pincér, kozmetikus stb.). Néhányuknak volt alkalma fontos döntéseket hozni, másoknak pedig úgy kellett kialakítaniuk az identitásukat néhány területen, hogy a szüleik hozták helyettük a döntéseket. Néhány serdülőnek az volt az érzése, hogy felelősek saját életükkel kapcsolatos fontos döntések meghozatalában, például szabadidő eltöltése, késői kimaradás, ivás, elköltözés otthonról. Azok, akik fontos döntéseket hoztak, érezték a felelősséget, amire szükségük lesz a felnőtt életük során. Ugyanakkor ők rendszeresen beszéltek is szüleikkel erről és érezték, hogy választásaikban támogatják őket. Más tanulmányokban is azt találták, hogy az enyhén értelmi fogyatékos emberek is aktív szerepet tudnak vállalni az életükkel kapcsolatos döntésekben (Faw, Davis, Peck, 1996).

A legújabb kutatások a sérültekkel kapcsolatban leginkább az identitás szociális aspektusát igyekeznek feltárni. Vizsgálják a családtagok szociális identitását, illetve a fogyatékoság szociális oldalát olyan személyeknél, akiket hivatalosan értelmi fogyatékosnak nyilvánítottak. Az egyik tanulmányban – a jelenlegi elméletekkel szemben – azt találták, hogy a család konstruál magának egy olyan világot, amelyben a fogyatékoság nem stigmatizál, nem problematikus az identitásuk szempontjából. Ezt igyekeznek másoknak is így értelmezni, céljuk a stigma elkerülése (Taylor, 2000). Más kutatók egy csoportterápia során igyekeztek ezt az elméletet az enyhén értelmi fogyatékos emberek javára fordítani. Az adott személyeknél úgy próbálták meg kialakítani és fenntartani önbecsülésüket, hogy pozitívan tekintettek saját szociális csoportjukra. Ez nehezen lehetséges olyan egyéneknél, akik stigmatizált csoport tagjai. Ezért megpróbálták pozitívan tekinteni társagokra, akik saját stigmatizált csoportjukból valók. Ez pozitívan hatott a csoportterápiában résztvevők önbecsülésére (Aviram, Rosenfeld, 2002).

Szekeres (2008) 103 speciális szakiskolában tanuló, tanulásban akadályozott fiatal identitását vizsgálta meg. Feltételezte, hogy az életkor előrehaladtával egyre nagyobb arányban lesznek valódi identitásúak a serdülők, és egyre kevesebb a diffúz identitású személy. Összességében nem tudta igazolni a felállított hipotézist. Egyértelműen a szerelem/barátságok területén volt kimutatható a diffúz állapot csökkenése az életkor növekedésével. A munka terén már csökkenés, majd növekedés volt megfigyelhető. A valódi identitás kapcsán a szerelem területén az életkorral párhuzamos növekedés nem volt megfigyelhető.

A tanulásban akadályozott fiatalok sajátosságait szem előtt tartva feltételezte, hogy tanulásban akadályozott fiatalok között a korai zárók aránya sokkal nagyobb lesz mindhárom terület (munka, szabadidő, szerelem/barátság) vonatkozásában. Az eredmények ezt a hipotézist sem erősítették meg. Összességében egyetlen kamasz sem került általánosan a diffúz identitás kategóriájába, 42 fő valódi identitást mutatott, 26 fő moratórium, 14 fő pedig korai záró állapotba került. Látható, hogy a valódi identitású személyek igen jelentős számban vannak, sokan kerültek a moratórium állapotába is, ehhez képest kevesen vannak korai zárók.

A hasonló mintán végzett kutatások alapján feltételezte, hogy jelentős nemi különbségek lesznek az egyes mért területeken. Mégpedig a nők nagyobb arányban fognak diffúz identitású állapotot mutatni. A vizsgálat ezt a hipotézist sem tudta igazolni, annak ellenére, hogy az angol nyelvű szakirodalom beszámol ilyen eredményekről. Egy területen tendencia tapasztalható a nemi különbségekre, ez pedig a valódi identitás volt a munkára vonatkozólag. Ennek okai a társadalmi változásokban keresendők. Jó pár évtizede elkezdődött folyamat során a nők a munkavállalás és a munkavégzés kapcsán hasonló jogokat formálnak, mint a férfiak. Ma már erre vonatkozólag is kell alakítaniuk identitásukat. Az időben előbb készült tanulmányok (Frankenstein 1970. idézi Levy-Shiff, Kedem, Sevilla, 1990; Zetlin, Turner, 1985) jelezte különbség elhalványulóban van. A tendenciaszerű különbség jelzi számunkra, hogy valaha ez nagyobb volt. Ma már még az enyhén értelmi fogyatékos nők is elindultak a munka terén az identitáskeresésben, talán kicsit később, mint mások. Összességében Szekeres (2008) nem talált olyan jelentős nemi különbségeket, melyek a gazdasági és társadalmi változásokkal indokolhatóak. Megállapítható, hogy a munka területén a fogyatékos embereknek is egyre

inkább ki kell alakítaniuk identitásukat. Az előző rendszerben a róluk való gondoskodást a védőmunkahelyek megteremtése vagy a különböző segélyek folyósítása jelentette. Ma már egyre hangsúlyosabb a munkavállalásuk, elhelyezkedésük, foglalkoztatásuk. Mindez a nőkre ugyanúgy vonatkozik, mint a férfiakra.

Irodalomjegyzék

AVIRAM, R. B. – ROSENFELD, S. (2002) Application of Social Identity Theory in Group Therapy with Stigmatized Adults. *International Journal of Group Psychotherapy*, Vol. 52. No. 1, 121-130.

COLE, M. – COLE, S. H. (1998) Fejlődéslélektan. Osiris Kiadó, Budapest.

FAW, G. D. – DAVIS, P. K. – PECK, C. (1996) Increasing Self-determination: Teaching People with Mental Retardation to Evaluate Residential Options. *Journal of Applied Behavior Analysis*, Vol. 29. No. 2, 173-188.

LEVY-SHIFF, R. – KEDEM, P. – SEVILLIA, Z. (1990) Ego Identity in Mentally Retarded Adolescents. *American Journal on Mental Retardation*, Vol. 94. No. 5, 541-549.

MARCIA, J. (1987) The Identity Status Approach to the Study of Ego Identity Development. In: HONESS, T. – YARDLEY, K. (eds.) *Self and Identity. Perspectives Across the Lifespan*. Routledge&Kegan Paul Ltd. 161-171.

MORNINGSTAR, M. E. – TURNBULL, A. P. – TURNBULL, H. R. (1995) What Do Students with Disabilities Tell Us about the Importance of Family Involvement in the Transition from School to Adult Life? *Exceptional Children*, Vol. 62. No. 3, 249-260.

STEPHEN, J. – FRASER, E. – MARCIA, J. E. (1992) Moratorium – Achievement (Mama) Cycles in Lifespan Identity Development: Value Orientations and Reasoning System Correlates. *Journal of Adolescence*, 15, 283-300.

SZABÓNÉ MEDE B. (2004) Tanulásban akadályozott gyermekek énképe. Szakdolgozat, ELTE-BGGYFK, Budapest

SZEKERES Á. (2008) Az identitás alakulása a tanulásban akadályozott fiatalok körében. In: SZABÓ Á. -NÉ /szerk./ *Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiája és határtudományai köréből*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest, 105-156.

TAYLOR, S. J. (2000) „You’re not a Retard, you’re just Wise”: Disability, Social Identity and Family Networks. *Journal of Contemporary Ethnography*, Vol. 29. No. 1, 58-92.

WATERMAN, A. S. (1982) Identity Development from Adolescence to Adulthood: An Extension of Theory and a Review of Research. *Developmental Psychology*, Vol. 18. No. 3, 341-358.

ZETLIN, A. G. – TURNER, J. L. (1985) Transition from Adolescence to Adulthood: Perspectives of Mentally Retarded Individuals and their Families. *American Journal of Mental Deficiency*, Vol. 89. No. 6, 570-579.

4. Szociális képességek (versengés)

„A csoportversenyek során a gyerekek különösen aktívvá, izgatottakká váltak, nagyon bevonódtak a feladatokba, és a legjobbjukat igyekeztek nyújtani. Nemcsak élvezték ezeket a szituációkat, de minden olyan órán, amikor a tanár egy strukturált versengési helyzetet mutatott be, még többet szerettek volna. A versengés egyéni formái nem váltottak ki olyan nagy lelkesedést, mint a csoportosak.” (Fülöp, 2009, 48.)

Ebben a fejezetben a versengés és a verseny pszichológiai és pedagógiai aspektusaival fogunk megismerkedni, külön kitérünk a tanulásban akadályozott gyermekekkel, fiatalokkal kapcsolatos tudnivalókra is. Hogyan és miként kezelhetők ezek a helyzetek a mindennapokban.

4.1. Pszichológiai alapok

4.1.1 Mit tudunk a versengésről?

Sok konfliktus („két vagy több részt vevő fél céljai közötti észlelt összeférhetetlenség” Smith, Mackie, 2001, 793.) hátterében áll a versengés, amelyben a résztvevő felek érdeke összeütközésben áll; az egyik csoport csak a másik kárára nyerhet. A versengés nagyobb valószínűséggel fordul elő, ha az erőforrások korlátozottak és csak az egyik fél tartja őket ellenőrzés alatt. A **reális konfliktus elmélete** szerint a csoportközi konfliktus alapja a versengés a szűkös, de értékes anyagi forrásokért, ezt kutatásokban is sikerült bebizonyítani (Smith, Mackie, 2001). A való életben ilyen konfliktus lehet például a nehéz gazdasági helyzetben az állásokért való harc vagy az államilag támogatott felsőoktatási férőhelyekért zajló küzdelem a felvételizők között. Természetesen nemcsak értékes forrásokért versengünk, hanem szociális javakért is, például: tiszteletért, megbecsülésért vagy éppen presztízsért. Ez ugyanannyira igaz a felnőttekre, mint gyermekekre is.

Sokszor előfordul az is, hogy folytatjuk a versengést, pedig már elegendő mennyiségű erőforrás áll rendelkezésünkre. A **viszonylagos hiány (relatív depriváció) elmélete** szerint a társadalmi összehasonlítás határozza meg, hogy az emberek mennyire elégedettek vagy elégedetlenek helyzetükkel, vagyonukkal. Ha éppen most vásároltunk egy vadonatúj Opelt, valószínűleg boldogok és elégedettek leszünk, egészen addig, amíg meg nem látjuk, hogy a szomszéd viszont egy Mercedest vett. Már kevésbé vagyunk olyan büszkék... Egyén és egyén között is lehetséges ez az összehasonlítás (lásd az előző példát), de sok esetben csoport és csoport között történik meg. Egy kevés tulajdonnal rendelkező csoport elégedett lehet, ha a körülötte élőknek is kevés van (Smith, Mackie, 2001).

Kísérleti bizonyítékok támasztják alá, hogy a csoportok sokkal versengőbbek, mint az egyének. Ha csoport kerül szembe csoporttal, a verseny hevesebb, mint amikor egyének állnak szemben egymással. Ennek okai a következők lehetnek:

1. A csoportok gyakran többre értékelik a tekintélyt a gazdaságnál. Így amikor a javakért folyó verseny a tiszteletért, az elsőbbségért folyó versengésé válik, a győzelem mindennél fontosabb lesz.

2. Ha konfliktus támad, a csoport felsorakozik. Konfliktushelyzetben a csoport elvárja a lojalitást, a normákhoz való alkalmazkodást. A csoporttagok általában elfogadják ezt, így a külső csoporttal való együttérzés kialakulása gyakorlatilag nem jöhet létre, vagyis a szakadék mélyül, akár még több konfliktus merülhet fel.

3. A csoportoktól elvárjuk az erős hajlamot a versengésre és azok ennek megfelelően reagálnak. Kísérleti személyek biztosra vették, hogy a csoportok közti interakció versengőbb lesz, mint az egyének közötti. Ezek az elvárások önbeteljesítő módon működnek, így mi is ennek megfelelően állunk hozzá.

4. A csoportok társas támogatást nyújtanak a versengéshez. A csoportunk elvárja tőlünk, hogy versengjünk a külső csoporttal, sőt ez még racionalizálható is a csoportunkhoz való lojalitás egy formájaként (Smith, Mackie, 2001).

Mindannyian ismerünk olyan megoldási módokat, amelyekről sokan azt gondolják, hogy csökkenthetik a versengés szintjét, megoldást nyújthat a konfliktusra. Sajnos ezek közül sok éppen növeli ezeket, tehát csak ront(hat) a helyzeten.

A **tárgyalás** nem segít, ha csak azokkal beszélünk, akik a mi oldalunkon állnak, mert ekkor a csoporttagok a szélsőségek felé tolódnak el: ez a folyamat a csoportpolarizáció. Ha csak a csoporton belül vitatjuk meg álláspontunkat, akkor ennek eredményeként saját véleményünket még megalapozottabbnak gondoljuk és egyre jobban elköteleződünk mellette. Így ez a technika nem annyira az ellenfél meggyőzésére szolgál, inkább arra, hogy saját magunkat erősítsük meg. Természetesen ugyanez zajlik le a külső csoportban is, így mindkét csoport elköteleződése erősödik.

A **fenyegetés** egyik csoport számára sem jelent megoldást. Hiszen a fenyegetés viszontfenyegetés szül, csökkenti a kompromisszum kialakulásának esélyét és végül ellenségeskedést kelt. Sajnos ilyenkor a csoportok hátrítják a kooperatív megoldásokkal kapcsolatos üzeneteket. A kölcsönösség normája figyelhető meg konfliktusos helyzetben, sőt kutatások kimutatták, hogy az agresszió a viszonyosságon túl még egy lökést kap: a felek többet torolnak meg, mint amennyit kapnak.

A **koalícióalakítás** során két vagy több résztvevő érdekszövetségre lép, hogy elérjen egy közös célt, amelyet egyedül valószínűleg nem tudna elérni. Ez is egy fenyegető lépés és a versengés ezáltal is intenzívebbé válhat (Smith, Mackie, 2001).

A konfliktus során az észlelésünk is megváltozik, torzult percepció alakul ki és sajnos ezek válnak a csoportviselkedés irányítójává:

- A saját csoport nem tehet semmi rosszat, vagyis a tagok úgy tekintenek a saját csoportjukra, mint amelyik felsőbbrendű, minden szándéka tisztességes.
- A külső csoport nem tehet semmi jót. Az ilyen torzult percepciók elhitetik a tagokkal azt, hogy a külső csoport bármire képes a győzelem érdekében, így igazolnak minden ellenük elkövetett tettet.
- A saját csoport a legerősebb, így gyakran elveszítik a cselekedeteik morális értékelését.

Nemcsak a percepciónk változhat meg, hanem az oktatáson át a folyamatban is elfogulttá válhatunk a saját csoportunk irányába.

- A saját csoport motívumai pozitívak, a másokéi negatívak. A saját csoport tettei érthetőek, tisztességesek, addig a másik csoport szándékai ellenségesek.
- A saját csoport cselekedeteit a helyzet diktálja, míg a jellembeli hibák irányítják a külső csoport viselkedését. Például: a saját csoport csak kiáll az igazáért vagy csak védjük magunkat, addig a külső csoport intoleráns, makacs és tetteik akár agresszívok is.
- Erős vezetők irányítják a külső csoport cselekedeteit. Ez azt jelenti, hogy az átlagos külső csoporttagok nem igazán gonoszak, csupán a vezetőik azok és uszítják őket (Smith, Mackie, 2001).

Végül esetben a konfliktus elsodródhat akár a morális kirekesztés irányába is, amely egy aktív reakció és a külső csoport tagjait az erkölcsi elvek érvényességi körén kívül helyezi.

A konfliktus megoldás lehetséges módjai a következők:

- kikényszerített megoldás: ezekben az esetekben nem elképzelhető a kölcsönös megegyezés, a közös haszon lehetősége kizárt, amit az egyik fél megszerez, azt a másik elveszíti. Ezek az esetek ritkán hozzák a konfliktus sikeres befejezését.
- disztributív megoldás során kölcsönös kompromisszum vagy engedmény jön létre, vagyis mindkét félnek fel kell adnia valamit a saját céljaiból.
- integratív megoldás: a leghatékonyabb módszer, mivel egyik fél győzelme nem jelenti a másik fél vereségét. Más néven nyertes-nyertes stratégiának is nevezik ezeket a megoldásokat. Ahhoz, hogy megtaláljuk ezt a megoldást kreatív gondolkodásra van szükség és arra, hogy a felek alapvető igényeit és motívumait miként tudnánk kielégíteni.

A konfliktus megoldásához mindenképpen szükség van a felek közötti kommunikációra, a tárgyalásra. A mindennapi életünk során gyakran folytatunk tárgyalásokat: amikor megbeszéljük, hogy melyik filmet nézzük meg a moziban vagy hogyan osszuk meg a feladatainkat otthon vagy amikor a lefekvés idejéről vitatkozunk a gyermekeinkkel. A tárgyalások célja, hogy a résztvevők megértsék, hogyan értelmezi és értékeli a másik fél a kérdéseket. A tárgyaláshoz szükség van bizalomra, vagyis arra, hogy nem feltételezzük azt, hogy a háttérben a másik fél valami ellenséges tette készül. Az előzetes tárgyalások növelik a bizalom kialakulását.

Ha vitában álló felek túlzottan dühösek a racionális problémamegoldáshoz, nem látják tisztán a helyzetet, akkor egy harmadik fél beavatkozása jelentheti a legjobb esélyt a megoldásra. Ez fordul elő, amikor a testvérek civakodásába avatkozik bele a szülő vagy amikor a válásban lévő pár mediátor segítségét kéri a gyermek elhelyezésében való megegyezésre. A harmadik fél beavatkozása számos előnnyel járhat: a közvetítés javíthatja a csoportközi kapcsolatokat; a harmadik fél kreatívabb és integratívabb megoldási javaslatokkal szolgálhat, mert kívülről nézheti a konfliktust; a közvetítő fél segítségével a diszkrét visszavonulás is megvalósítható.

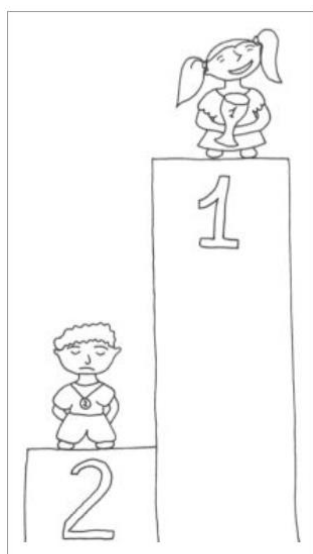
Viszont feltétel, hogy mindkét vitapartner bizalmát megnyerje (Smith, Mackie, 2001).

A viták megoldása természetesen csoportközi kooperáció (együttműködés) segítségével is megoldhatók, erről részletesen a 6. fejezetben lehet olvasni.

4.2 Pedagógiai következmények

A versengés számos helyen megjelenik az intézményes életben. Versenghetnek a gyermekek a teljesítmény, a kapott érdemjegyek, a művészi vagy fizikai képességek terén, de törekedhetnek arra, hogy ki kapja a legtöbb tanári figyelmet vagy éppen ki a legnépszerűbb az osztályban. Így nagyon fontos kérdés lehet, hogy a versengés miként hat az egyes tanulók tanulási folyamatára; milyen jellemzői vannak azoknak a tanulóknak, akiknél ez jótékony hatású; és milyen jellemzőkkel írhatók le azok, akiknél inkább káros. Kiemelendő, hogy a versengés a társas, társadalmi élet velejárója, ezért fontos, hogy az iskola is tudja kezelni ezt és a vele járó érzelmi feszültségeket, illetve megtanítsa a versengés szabályait.

A versengés és a kooperáció (részletesen az 5. fejezetben tárgyaljuk) a mai álláspont szerint nem kizáró magatartásformák, hanem egymás mellett létező, párhuzamos jelenségek. Így egy gyermek lehet erősen versengő és egyben igen jól együttműködő diák is.



1. ábra: A versengés eredménye

Fontos megkülönböztetnünk a konstruktív és a destruktív versengést. Egy versengő folyamatot akkor tekintünk konstruktívnek, ha a versengő felek nem egymást megsemmisíteni akaró ellenségek, hanem olyan szembenálló felek, akik tiszteletteljes és korrekt kapcsolatot alakítanak ki riválisukkal, a legjobbat hozzák ki magukból és a másiktól. Mindez akkor lehetséges, ha a versengő felek betartják a versengés szabályait, ha hasonló esélyük van a győzelemre, ha egyértelműek az értékelési szempontok, ha a felek a feladatra koncentrálnak, és nem a másokkal szembeni felsőbbrendűségük bizonyítására (Fülöp, 2009).

Az OECD-államokban 2000-ben végzett PISA felmérés lehetővé tette, hogy összehasonlítsák, mely országokban mennyire kedvelik a tanulók az együttműködve és a versengve tanulást. A

versengési mutató olyan kérdések válaszaiból állt össze, melyek azt vizsgálták, hogy a diákok szeretnek-e másoknál jobban teljesíteni (a legjobbnak lenni, jobban tanulni másoknál, arra törekedni, hogy másoknál jobbak legyenek stb.) Ebben a vizsgálatban a 24 résztvevő ország közül Magyarországé lett a nyolcadik legmagasabb pontszám a versengő tanulás tekintetében (Fülöp, 2009).

4.2.1. A társas összehasonlítás

A versengési folyamatok alapja a társas összehasonlítás folyamata. Ezt a jelenséget legelőször Festinger (1976 idézi Fülöp, 2002) írta le. A legfőbb funkciója a pontos én-értékelés. Bizonyos társas helyzetekben az emberek csak úgy tudják értékelni saját magukat, hogy összehasonlítják magukat másokkal és így vonnak le arról következtetést, hogy hol van az ő relatív helyzetük. Ezekből az összehasonlításokból igyekszünk úgy kikerülni, hogy mi legyünk a kicsit szebbek, okosabbak, ügyesebbek stb.

Ez az összehasonlítási folyamat három részből áll:

1. Saját magunk megítélése céljából figyelmünket másokra, illetve azok teljesítményére kell fordítanunk. Ezt segíti például az, ha a gyermekek azonos vagy hasonló feladaton dolgoznak.
2. Ezzel párhuzamosan történhet a kiértékelési folyamat. Ez teszi lehetővé, hogy a diák következtetéseket vonjon le a relatív helyéről, erősségeiről, gyengeségeiről stb.
3. Az utolsó szakasz a motivációs szakasz, amely a levont következtetések alapján létrejött teljesítménymotivációt jelenti (Fülöp, 2002).

Egy hagyományos iskolai osztályban három szükséglet állhat a társas összehasonlítás hátterében:

1. Én-értékelés szükséglete: ehhez hasonló képességű társat választunk, hiszen ez az összehasonlítás adhatja a legpontosabb képet a saját képességeinkről.
2. Önfeljesztés szükséglete: ekkor felfelé hasonlítunk, vagyis olyan személyt választunk, aki nálunk jobb abban az adott dologban, amiben összehasonlítunk. Így tudunk újabb elérendő célokat kitűzni magunk elé.
3. Én-kiemelés (én-felnagyítás) szükséglete: ekkor viszont lefelé hasonlítunk, vagyis akiknél az adott helyzetben értékesebbnek ítéldhetjük magunkat. Ez akkor jelentkezik, amikor a tanuló úgy érzi, hogy az önértékelését veszély fenyegeti.

Általánosságban azt mondhatjuk, hogy a lefelé hasonlítással inkább az alacsonyabb önértékelésű tanulók élnek, míg a felfelé hasonlítással sokkal inkább a magasabb önértékelésű személyek (Fülöp, 2002).

4.2.2. Személyes tényezők

Soha ne felejtjük el, hogy a diákokban eltérő hatást érhetünk el bármilyen oktatási-nevelési eljárás alkalmazásával, így van ez a versengéssel is. Fontos szem előtt tartanunk azokat a tényezőket, amelyek befolyásolhatják a versengő magatartás jellegzetességeit.

- különböző képességű tanulók: a jó teljesítőképességű gyermekek általában élvezik a versengő tanulási környezetet. Viszont a gyengébb képességű diákok a versengés miatt elveszíthetik az érdeklődésüket az iskolai tanulás iránt. Több kutatás alátámasztotta, hogy a versengés segíti a jó intellektuális teljesítményt.
- személyiségkülönbségek
 - szorongásszint: mind a vesztes, mind a győztes személyt jellemezheti az erős szorongás. Az viszont nem mindegy, hogy ez milyen mértékű, befolyásolhatja a teljesítményt.
 - kihívásokhoz való viszony: a versengés a benne rejlő kihívás miatt sokszor érdekesebb és motiválóbb, mint az együttműködés. Ezért célszerű az együttműködési feladatokban is biztosítani az egyéni kihívást, hogy vonzóvá tegyünk a versengőbb gyermekek számára is a feladatot.
 - versengő személyiségeknek is több fajtája létezik:
 - A-típusúak: az intenzív versengés, a magas teljesítményre törekvés és az időszűrettség jellemzi őket. Altípusaik:
 - versengő altípus: elismerik a náluk tehetségesebbeket, de arra törekszenek, hogy ők maguk is magas színvonalat érjenek el és ezzel kivívják mások megbecsülését. Más néven „kiegyensúlyozottan versengőknek” nevezik őket, számukra a célhoz vezető folyamat a legfontosabb, a feladat megértése, megoldása. A riválisokban inkább a segítőt látják, akik a tanulás lehetőségéhez juttatják őket. Sikeresek akarnak lenni, de nem mások kárára.
 - agresszív altípus: robbanékonyak, szélsőségesen küzdenek, fontos számukra, hogy mind a személyeket, mind a helyzeteket tudják kontrollálni. Más néven ők a „hiperversengők”, akik minden élethelyzetet versengési helyzetként élnek meg. Alacsony önbizalom jellemzi őket, erősen neurotikus személyiségek. Általában kiegyensúlyozatlanok, gyenge az empátiás készségük és dominanciára törekszenek.
 - B-típusúak: a fenti jellemzők viszonylagos hiánya látható náluk
 - motivációs jellemzőik alapján Nicholls (1989 idézi Fülöp, 2002) három típust különített el:
 - Amikor egy diák a jó osztályzatért végzi el a feladatot, akkor a tanulását a **külső jutalom** irányítja. Ebben az esetben a cél a jutalom, a megtanulandó dolog csupán csak az eszköz.
 - **Én-kiemelés** (én-felnagyítás) igénye esetén a tanuló figyelem saját magára irányul, azt szeretné elérni, hogy mások őt okosnak, ügyesnek lássák. Fontos hogy a kompetenciaérzése attól függ, hogy mennyivel teljesített jobban másoknál.
 - A **feladat irányította tanulás** a legmagasabb rendű motiváció. Önmagában a tanulás értelmes, értékes elfoglaltság. Ebben az esetben már az erőfeszítésből is öröm származik anélkül, hogy külső jutalomban részesülne. Vigyázni kell mert ezt alááshatják a versengő szituációk.

- kognitív stílusnak is szerepe van a versengésre
 - Mezőfüggőség vagy mezőfüggetlenség
A mezőfüggő egyének figyelnek a társas környezetükre, önmaguk megítélésében elsődleges szerepe van annak, hogy mások hogyan gondolkodnak róluk. A mezőfüggő személyek sokkal nagyobb teljesítménynövekedést mutatnak szociálisan motivált helyzetben, így például versengés esetén tudnak többet kihozni magukból. A mezőfüggetleneket kevésbé érdekli a társas környezet negatív vagy pozitív megítélése. A mezőfüggetlen tanulók jobban teljesítenek, ha saját belső érdeklődésük irányíthatja munkájukat.
 - Külső kontroll vagy belső kontroll attitűd
A belső kontrollos személyek mind a pozitív, mind pedig a negatív történéseket úgy értelmezik, hogy azok a saját kontrolljuk alatt állnak, így saját magatartásuk következményei. Általában nagyobb erőfeszítést is fejtenek ki a teljesítmény érdekében, így jobb is a teljesítményük, kitartóbbak kudarc esetén. Szeretik a versengő helyzeteket. Míg a külső kontrollos személyek ezeket az eseményeket tőlük függetlennek tartják, a szerencsének, a sorsnak vagy akár a véletlennek tulajdonítják. Számukra viszont a csoportos feladatok a kedvezőek.
- nemi különbségek: a versengés mindkét nem számára fontos, de megnyilvánulási formái nagyon eltérőek lehetnek. Általánosságban azt mondhatjuk, hogy a férfiak versengőbbek és kevésbé kooperatívak, mint a nők. Oka lehet ennek az, hogy a fiúkat a szülők és a tanárok is jobban megjutalmazzák a versengésért, mint a lányokat. A serdülőkor táján a versengő magatartásban egy komoly életkori váltás következik be. Amíg az alsó tagozatban a lányok kitartóbbak a verseny helyzetekben, addig a serdülőkortól kezdve a nyíltan versengő helyzetekben visszafogottabbá válnak. Különösen akkor, ha egy kifejezetten fiús területen (például: matematika, fizika) zajlik a verseny vagy ha a rivális fiú. Ezt a jelenséget „félelem a sikertől” jelenségnek nevezi Horner (1972 idézi Fülöp, 2002). Félnék attól, hogy a siker megkérdőjelezi nőiességüket és így a fiúkra gyakorolt vonzerejüket.

4.2.3. Szituatív tényezők

A személyes tényezőkön túl befolyásolják a versengést a szituatív, a környezeti tényezők is.

- a feladatok jutalmazása: az ötfokú skálán történő értékelés hozzásegíti a tanulókat a versengéshez, de az alternatív iskolákban történő szöveges minősítés is kiváltja ezt, csak nem olyan erősen. Pedagógusként fontos szem előtt tartanunk, hogy váltogassuk az egyéni és a csoportos értékelést, így erősítve vagy éppen gyengítve a versengést, attól függően, hogy éppen melyik a kedvezőbb az osztály számára.
- a csoportfejlődés folyamatától függően egy osztály életében más és más szerepet kaphat a versengés. Az első időszakban az információgyűjtés zajlik, a tájékozódás. Ez viszonylag rövid idejű és a versengés megjelenése is esetleges. A második szakaszban már jellemző az intenzív versengés, ekkor a közel azonos helyzetűek mérik össze

magukat. Végül kialakul a dinamikus hierarchia, ekkor már nem vonja el a tagok figyelmét a státuszversengés, ekkor tudnak a legjobban a tanulásra koncentrálni.

- a versengés intenzitása: a mérsékelt versengés általában mindenkinek jó, mert a versengőket még motiválja, a nem versengőket pedig még nem riasztja el.
- erőforrásokat érdemes növelnünk az összehasonlítási dimenziók számának növelésével vagy akár differenciálásával. Vagyis nemcsak a teljesítmény terén versenyeztetünk, hanem akár más területeken is vagy egy terület részterületein. Ezzel elkerülhető az, hogy csak nagyon sokan legyenek vesztesek.
- a tanárokat aszerint, hogy milyen nézeteket vallanak a versengés kapcsán három csoportba lehet sorolni:
- szociáldarwinisztikus nézetrendszer: eszerint a versengés veleszületett hajtóerő, amely jelen van az iskolában és a „legerősebb túlélését” eredményezi. Ez a pedagógus igyekszik tudatosan felkészíteni a diákjait a különböző versengési helyzetekre és így szembesíti őket rangsorbeli helyükkel.
- idealisztikus nézetrendszer: eszerint a versengés tanult magatartás, amelyet a gyermekek a környezettől tanulnak el. A versengés a diákokat agresszívra teszi, gyűlöletet szül és akár tisztességtelen magatartásra ösztönöz. Ezért egy pedagógusnak az a feladata, hogy kiiktassa a versengést az osztály, a csoport életéből. Sok kooperatív feladatot adnak és kevesebb egyéni feladatot.
- bio-kulturális nézetrendszer: eszerint a versengés mind biológiai, mind pedig társadalmi jelenség. Számos tényezőtől függ, hogy negatív vagy pozitív értékkel bír-e. Ilyenek például: szabályok betartása, a versengés közepes intenzitása, csoporton belüli szerepek világos elkülönítése stb. (Fülöp, 2002).

4.2.4. A versengés szabályai

Korábban már említettük, hogy konstruktív versengést csak akkor tudunk létrehozni, a versengő felek betartják a versengés szabályait. Fülöp (2009) általános iskolai és középiskolai osztályok megfigyelésével beazonosította ezeket a szabályokat, néhányánál példát is írunk:

- A megfelelő körülmények kialakítása
- A szabályok betartása
- Az egyenlő lehetőségek megtartása érdekében a tanárok néha próbálták elvenni a túlságosan versengő gyerekek kedvét, és megpróbálták biztatni a kevésbé aktív diákokat, ezzel próbálván azonos lehetőségeket teremteni mindenki számára. A leggyakoribb példa erre az volt, hogy nem szólították fel azokat, akik karjukat feltéve versenyeztek a válaszáadás lehetőségéért, míg azokat, akik passzívak és inaktívak voltak, szándékosan felszólították.
- A győzelem és a vesztes megfelelő kezelése: a tanároknak fontos odafigyelni a versengők közötti személyes kapcsolatok alakulására.
- A destruktív versengés kontrollálása során a pedagógusnak ilyen típusú viselkedésekre kell odafigyelnie: az „ellenfél” becsmérése; azt mondani a tanárnak, hogy ne adjon ötöst az egyik diáknak; mások eredményeinek leértékelése; az ellenfél megütése vagy meglökése; harmadik féllel szembeni összefogás; a gyengébben teljesítő tanulók lebecsülése.

Fülöp (2009) megfigyelései szerint a tanárok inkább olyan „állampolgárokat” nevelnek, akik versengők, és nem annyira együttműködők. A tanárok szándékosan és spontán módon is jobban támogatják a versengést a gyakorlatban: többször alkalmaznak versengő problémamegoldást, mint kooperatív; sokkal több interakciójuk van azokkal a diákokkal, akik növelni akarják saját versenyszellemüket; több időt töltenek a versengés különböző aspektusainak szabályozásával. A segítségnyújtást, a megosztást és a gondoskodást megerősítették és jutalmazták is, de a magasabb szintű együttműködést, mint a tényleges közös munka és problémamegoldás, már sajnos nem. Sokszor tapasztalták azt is, hogy a tanárok kombinálják a versengést a csoporttagok közti együttműködéssel csoportközi versenyek esetén, de akkor is főként az ilyen szituációk versengő aspektusaira fókuszálnak, és a kooperáció szerepe szinte kizárólag abban áll, hogy a sikeres versengést szolgálja.

4.3. A versengés szerepe a tanulásban akadályozott gyermekek, fiatalok életében

A NAT is kiemeli a versengés szerepét a kognitív, az érzelmi és a szociális képességekben. A pályaaorientáció kapcsán külön nevesíti a versengéssel kapcsolatos magatartásformák megismerését és azok kezelését (NAT, 2012). Így a tanulásban akadályozott gyermekek kapcsán is hangsúlyos.

A tanulási nehézségekkel küzdő tanulók általában mezőfüggőek. Az ilyen gyermekeknek általában egyéni haladási ütemet, egyéni fejlesztési tervet állítanak össze, holott lehet, hogy a hasonló problémákkal küzdő gyermekekkel versengve jobb teljesítményt tudnának elérni (Fülöp, 2002). Ezért is szoktuk javasolni, hogy a kooperációt követően versenyeztessék a heterogén csoportokat, mégpedig úgy, hogy a közel azonos képességű csoporttagok versenyezzenek egymással és az eredményeik a csoport eredményébe számít bele. Így mindenki közel azonos eséllyel indulhat és a gyermekek is úgy érzik, van miért versenyezniük (Kagan, 2001). A tanórák keretében sokszor előfordulhat, hogy versenyeztetünk (erről videók a online tananyagban).

Irodalomjegyzék

Fülöp M. (2002) Versengés az iskolában. In: Mészáros A. (szerk.) Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 223-263.

Fülöp Márta (2009) Az együttműködő és versengő állampolgár nevelése: osztálytermi megfigyelések. Iskolakultúra, 3-4. sz., 41-59.

Fülöp Márta – Pressing Zsuzsanna (2012) Pedagógusok nézetei az iskola szerepéről a versengésre és vállalkozásra való felkészítésben. Iskolakultúra, 3. sz., 44-63.

Kagan, S. (2001) Kooperatív tanulás. Önkonet Kft., Budapest

Smith, E. R. – Mackie, D. M. (2001) Szociálpszichológia. Osiris Kiadó, Budapest

110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. In. Magyar Közlöny (2012) 66. szám, 10635-10847.

5. Szociális képességek (vezetés)

Ebben a fejezetben a vezetés, a vezető és a vezetett helyzetének pszichológiai és pedagógiai aspektusaival fogunk megismerkedni, külön kitérünk a vezetéskéesség fejlesztésére.

5.1. Pszichológiai alapok

A vezető kulcsfontosságú egy adott csoport céljainak megvalósításában. A vezetés egy olyan folyamat, amelyben bizonyos csoporttagoknak megengedett, hogy másokat befolyásoljanak és motiváljanak a csoportcél elérésének érdekében. A legitim hatalom azért képes jól működni, mert a csoport elfogadja és egyetért vele. Természetesen a vezetéshez számos módon hozzá lehet jutni, kinevezheti a hatalom, megnyerhetnek egy választást, de akár spontán módon is kiválasztódhatnak.

Korai vizsgálatok azt találták, hogy a csoportokban egy „feladatvezető” és egy „társas-emocionális” vezető alakul ki. Eszerint a feladatvezető hozza meg azokat a döntéseket, amelyek a csoport konkrét feladatával kapcsolatosak, megjegyzései is ezzel vannak összefüggésben. Ő elsősorban a feladatra koncentrál. A társas-emocionális vezető felelős a feszültségek elsimításáért, a harmónia fenntartásáért és az aktivitás bátorításáért. Nála viszont a társas együttműködés kap hangsúlyt. A későbbi vizsgálatok már nem erősítették meg a fentieket, mert egy vezető is betöltheti egyszerre a két szerepet (Smith, Mackie, 2001).

Fontos kérdés az is, hogy melyik vezető szerep hogyan hathat a csoport teljesítményére és vajon emellett vannak-e még olyan tényezők, amelyek befolyásolják a hatékonyságot. Itt érdemes megismernünk Fred Fiedler (1964 idézi Smith, Mackie, 2001) [kontingenciamodell](#)jét. Két szempontot emel ki. Egyrészt a vezetők különböznek a személyes jellemzőikben, mennyire a feladatra és mennyire a társas együttműködésre koncentrálnak. Másrészt fontos szempont a csoport felett gyakorolt kontroll. Eszerint a vezetői hatékonyság akkor maximális, ha a vezető stílusa leginkább összhangban van a szituáció kívánalmaival.

A következő oldalon bemutatott (1. táblázat) modell szerint, amikor a vezetőnek nagy kontrollja van a csoport felett, a feladatirányító vezető lehet a leghatékonyabb. És ugyanez a vezetési stílus akkor is hatékony, ha különösen sok a konfliktus vagyis elég zavaros a helyzet és így a vezető kontrollja nagyon kicsi. Ha a kontroll mértéke közepes a társas-emocionális vezetési stílus a leghatékonyabb, ez vezethet leginkább a csoport céljainak elérésére.

Azt nyugodtan kijelenthetjük, hogy egy összetettebb feladat megoldásához mindkét stílusra szükség van, így a rugalmasság fontos vezetői képesség, hiszen elképzelhető lehet, hogy egy feladat megoldása közben is váltogatni kell a vezetési stílust. A vezetés lényege tehát a társas befolyásolás rugalmas gyakorlása: egy jó vezető egyszerre maximálisan teljesít egy adott feladatban és mindeközben biztosítja a csoport pozitív identitását, jó hangulatát (Smith, Mackie, 2001). Ezt mutatja be az 1. táblázat:

A helyzet feletti kontroll mértéke	A csoport és a feladat jellemzői	A leghatékonyabb vezetési stílus
Nagy →	A csoporttagok szeretik és támogatják a vezetőt A célok világosak, a feladat egyértelmű A vezetőnek hatalma van a csoport felett	Feladatorientált, irányító vezetés
Közepes ↗ ↘	A csoporttagok szeretik a vezetőt A feladat kevésbé világosan strukturált A vezetőnek csekély hatalma van a tagok felett A csoporttagok nem szeretik a vezetőt, nem bíznak benne A feladat jól strukturált A vezetőnek hatalma van a tagok felett	Kapcsolatorientált vezetés
Kicsi →	A csoporttagok nem szeretik a vezetőt, nem bíznak benne A feladat homályos, bizonytalan A vezetőnek csekély hatalma van a tagok felett	Feladatorientált, irányító vezetés

1. táblázat: A vezetés kontingenciamodellje (Smith, Mackie, 2001, 765.)

A vezető kiválasztása több módon is történhet és a csoportok sokszor felületesen választanak, döntenek. Így előfordulhat, hogy a csoportok a sokat beszélő egyéneket tekintik vezetőeknek. Ez persze nem feltétlenül rossz, de kutatások rávilágítottak arra, hogy a csoportok sokkal nagyobb figyelmet fordítanak a beszéd mennyiségére, mint a minőségére (Hollander, 1985 idézi Smith, Mackie, 2001). A sztereotípiák is nehezíthetik a vezető kiválasztását. Sokan például csak a feladatorientált vezetőt tartják jó és rátermett vezetőnek és erre is leginkább csak a fehér férfiakat tartják alkalmasnak. Ezek az elgondolások nagyon károsak lehetnek a vezető kiválasztásának folyamatában.

5.1.1. A kommunikáció szerepe

A csoportnak és a vezetőnek van egy alapvető eszköze arra, hogy hatékonyságot érjen el, ez pedig a [kommunikáció](#). A feladatra koncentráló és a társas-emocionális jellegű kommunikáció közötti egyensúly megtalálása döntő fontosságú a csoport hatékonyságának érdekében. Amikor a csoport teljesítménye azért nem elég jó, mert rossz stratégiával dolgoznak, akkor feladatorientált kommunikáció segíthet, mint például: az utasítások ismétlése vagy a célokra való emlékeztetés. Amikor az alacsony kohézió áll az alacsony teljesítmény háttérében, a társas-emocionális jellegű kommunikációnak kell többnek lennie, így erősödhet a csoporttal való azonosulás.

Fontos szempont az is, hogy mennyire gyorsan terjed az üzenet a csoportban, így meghatározó a kommunikációs háló, vagyis az üzenettovábbítás tipikus mintázata. A centralizált kommunikációs hálóknak (Y minta, kerék) a legtöbb üzenetnek át kell haladnia egyetlen személyen, míg a decentralizált hálózatokban (teljes háló, kör, rács) a csoporttagok szabadabban kommunikálhatnak egymással. Egyszerű feladatokban a teljesítmény gyorsabb és pontosabb, ha a kommunikációs háló centralizált, összetettebb feladatok esetében pedig hatékonyabb a decentralizált kommunikáció (Smith, Mackie, 2001).

Az új kommunikációs technikák segítségével létrehozott csoportos döntéshozatal kevésbé van kitéve bizonyos káros hatásoknak (például: polarizáció vagy túl gyors döntéshozás). Kutatások azt találták, hogy sokkal egyenrangúbb részvételt biztosít minden tagnak és az aktív részvétel növeli a csoport iránti elkötelezettséget.

5.2. Pedagógiai következmények

5.2.1. Lewin klasszikus kísérlete és utóélete

[Kurt Lewin](#) a 30-as években a hatékony vezető stílusát szeretne volna meghatározni, ezért egy hármass lékör kísérletet végzett, amelynek keretén belül különböző gyermekcsoportok dolgoztak autokratikus, demokratikus és laissez faire vezetővel. A vezető által használt módszerek a következők voltak:

"Autokráciában:

1. Minden fontos kérdésben a vezető intézkedik.
2. A kivitelezést, a tevékenység egyes lépéseit a vezető diktálja egyénenként; az ezután következő feladati egységek mindig bizonytalanok, homályosak.
3. A vezető rendszerint kijelöli minden csoporttag munkafeladatát és munkatársait.
4. A vezető az egyes tagok munkájának dicséretében és bírálatában „személyes” vagy szubjektív, de az aktív csoporttevékenységben csak akkor vesz részt, ha valamit megmutat. A vezető viselkedése inkább barátságos vagy személytelen, mintsem nyíltan ellenséges.

Demokráciában:

1. Fontos kérdésekben a csoport vita után dönt; ezt a vezető bátorítja és segíti.
2. Az első megbeszélési szakaszban kialakítják a tevékenység perspektíváját. A csoport célkitűzéséhez vezető út főbb szakaszát vázlatosan meghatározzák; ha technikai tanácsra van szükség, a vezető két vagy három eljárási alternatívát javasol, a csoport ezek közül választhat.
3. A csoport tagjai szabadon választhatják meg, hogy kikkel dolgozzanak; a feladatok megosztásáról is a csoport határoz.
4. A vezető dicséretében és bírálatában „objektív” vagy „reális”, és igyekszik szabályos csoporttagként beilleszkedni a csoportba anélkül, hogy túlzottan nagy részt vállalna a feladat megoldásában.

Laissez faire-ben:

1. A csoportos vagy az egyéni döntés teljes szabadsága a vezető részvétele nélkül.
2. A vezető ellátja a csoportot különféle nyersanyagokkal, egyben közli, hogy kérdésre további tájékoztatást nyújt. Megbeszélésben, vitában egyébként általában nem vesz részt.
3. A vezető teljesen kimarad a kérdések megoldásából.
4. A vezető igen ritkán és csupán külön kérdésre szól hozzá a csoporttevékenységhez; nem próbál részt venni, illetve nem próbálja befolyásolni a csoporttörténeteket” (Lewin, 1975 idézi Zétényi, 2002, 364.).

Az eredmények azt mutatták, hogy **autokrata vezetési stílus**nál mind agresszió, mind pedig apátia létrejöhetett. Agresszió általában a többi csoporttag felé irányult és nem pedig a vezető irányába, megjelenése pedig akkor következett be, amikor a légkör a szabadabb viselkedés irányába változott vagy az autokrata vezető nem tartózkodott a helyiségben. Apátia is megjelent, például a gyermekek nem mosolyogtak. Mindezek alapján azt állapították meg, hogy az agresszió meghatározói a következők: a feszültség, a szabad mozgástér hiánya, a csoportszerkezet merevsége és az életstílus (problémamegoldási szokások). Mégis ezekben a csoportokban volt a legmagasabb a teljesítmény (74%), viszont a vezető távozása után már csak 29%-os lett.

A **demokratikus vezető** esetében a csoport jól teljesít (50%-os), erős a munka iránti elköteleződés így a vezető távollétében is dolgoznak, kevés agresszív viselkedés jelenik meg és ezt a vezetőt szeretik leginkább a gyermekek. A csoporttagoknak fontos a csoport, gyakrabban használták a „mi” személyes névmást, mint az „én”-t. (Tóth, é.n.; Zétényi, 2002).

Laissez-faire vezetési stílus esetében a be nem avatkozó vezető teljes zűrzavart okoz. A csoport ekkor nyugtalan, agresszív, a csoportcélról megfélelmedezve játszik. Itt volt a legalacsonyabb a teljesítmény, csupán 33%-os.

A fentebb ismertetett kísérletet több oldalról is bírálták. Nehezen adaptálhatók az iskola átlagos körülményeire, hiszen a gyermekek önként vettek részt benne és tetszés szerinti volt a tevékenység. A hármas tagolást túl durva dimenziónak tekintették, hiszen sok pedagógus a demokratikus módszerek híve, de alkalmaz autoritativ elemeket munkája során, például maga a közlés lehet demokratikus, de a közvetítés módja már autoriter (Vajda, Kósa, 2005).

Anderson (1991 idézi Zétényi, 2002) az autokratikus-demokratikus dimenziót inkább tanárközpontú-diákközpontú stílusnak nevezi. A jellemzői megegyeznek a fentebb már leírtakkal. Az, hogy melyik stílus hatásos, mérhető a tananyag elsajátítás mértékével vagy a viselkedésváltozásokkal vagy azzal, hogy a tagok mennyire elégedettek a csoporttal. A szerző számos tanulmányt tekintett át, hogy a két stílus közötti hatékonyság különbségeket megragadja. Végül arra jutott, hogy a tanulóközpontú stílust érdemes használni, mert ugyan a tanulás produktivitása tekintetében nincs különbség a két stílus között, de ez jobban biztosítja a pozitív légkört és a jó hangulatot, mint a tanárközpontú módszer (Zétényi, 2002).

5.2.2. A vezető és a vezetettek az iskolában

Az iskolában sokféle helyzetben megjelenhet a vezető-vezetett kapcsolat. Lehet az iskola igazgatója a vezető és a pedagógusok a vezetettek, míg egy munkacsoportban ugyanaz a pedagógus már vezető. A gyermekek is megtapasztalhatják az osztály mindennapjai során, hogy bizonyos helyzetekben vezetettek, míg más helyzetekben vezetőkké válhatnak.

Korábban már bemutatott kapcsolatorientált és feladatorientált viselkedésmódok alacsony és magas kombinációi alapján négy [vezetési stílust](#) különböztetünk meg:

vezetési stílus	feladatorientáció	kapcsolatorientáció
felépítő, strukturáló	magas	alacsony
előkészítő	magas	magas
bátorító	alacsony	magas
megbízó, delegáló	alacsony	alacsony

2. táblázat: Vezetési stílusok (Zétényi, 2002)

A **felépítő, strukturáló vezetési stílus** alkalmazásakor a vezető aktívan irányít, rendszeresen ellenőriz, a helyes viselkedést megerősíti. Céljának tekinti a feladat elvégzésének megtanítását. Fontos számára, hogy a vezetett személy azt érezze, segíteni akarja a jó munkavégzést. Figyelni kell arra, hogy a résztvevők önbizalma ne csökkenjen. Fontos, hogy a felépítő vezetési stílus megtanulható, fejleszthető.

- Ez a vezetési stílus akkor **hatékony**, ha a vezetettnek kevés a tapasztalata vagy a képzettsége, ha nincs motivációja, ha kevés az önbizalma vagy ha átlag alatti a teljesítménye.
- Ez a vezetési stílus a **legkevésbé hatékony**, ha a vezetett képzettsége, tapasztalata megfelelő a munka végzéséhez, ha a személy motivációja megvan vagy ha a határidő nem fontos a munkavégzésben.

Az **előkészítő vezetési stílus** lényege az interakció, a vezető és a vezetett közötti kölcsönhatás. A cél az, hogy a személy képes legyen a feladatot elvégezni, és még az elkötelezettségét is növeljük. Azt kell közvetítenünk felé, hogy képes ezt megtanulni. Ez a stílus sok időt és energiát követel meg a vezetőtől.

- Ez a vezetési stílus akkor **hatékony**, ha a vezetett bizonyos képzettséggel, tapasztalattal rendelkezik, ha hajlandó együtt dolgozni a vezetővel, ha a teljesítménye átlag alatti vagy ha elismeri a vezető tudását, beosztását.
- Ez a vezetési stílus a **legkevésbé hatékony**, ha a vezetett képzettsége, tapasztalata megfelelő a munka végzéséhez vagy ha a személynek erős a motivációja.

A **bátorító vezetési stílust** csoportos problémamegoldás során célszerű használni, vagyis a vezető meghallgatja a csoporttagokat, elismeri az egyéni- és a csoportteljesítményt és jól ismeri a csoportfolyamatokat is. Mindeközben növekszik a személyek önbizalma és hajlandósága az önálló problémamegoldásra is. Fontos, hogy a vezető éreztesse, hogy megbecsüli a csoporttagokat. Veszélye az, hogy az erős kapcsolatorientáltság túlzott engedékenységnek tűnhet a vezetettek szemében.

- Ez a vezetési stílus akkor **hatékony**, ha a vezetett képzettsége, tapasztalata megfelelő a munka végzéséhez, ha a személy motivációja megvan, ha a teljesen önálló munkavégzéshez még nincs elég önbizalma vagy ha a feladat több módon is megoldható.
- Ez a vezetési stílus a **legkevésbé hatékony**, ha valaki átlagon alul teljesít, kevés a tudása, ha a személy gyenge kezdeményezőkézségű és nem akar felelősséget vállalni.

A **megbízó, delegáló vezetési stílus** alkalmazása során a vezető megbízza a feladattal a beosztottat és hagyja, hogy egyedül oldja azt meg. Fontos, hogy azt érezze a személy, hogy megbíznak benne. A vezetőnek figyelnie kell arra, hogy ne hagyja elmúlni a segítségadást, mert így azt közvetítheti, hogy nem fontos a munka.

- Ez a vezetési stílus akkor **hatékony**, ha a személy képzettsége lehetővé teszi a magas szintű munkavégzést, ha nagy a belső motivációja, ha a teljesítménye átlag feletti vagy ha képes felelősséget vállalni.
- Ez a vezetési stílus a **legkevésbé hatékony**, ha a fentiek ellentéte valósul meg.

Mind a négy vezetési stílus esetében alapfeltétel a nyílt légkör megteremtése. A pedagógus számára érdemes végiggondolni, hogy mikor, milyen helyzetben melyik stílus alkalmazása lehet a leghatékonyabb (Zétényi, 2002).

5.2.3. A vezetéskéesség fejlesztése

„A vezetéskéesség a vezető-vezetett kölcsönhatással megvalósuló viselkedés, tevékenység (vagyis a vezetés folyamatának) szervezője az aktuálisan szükséges pszichikus komponensek aktiválásával, létrehozásával.” (Nagy, 1996, 127.)

A vezetéskéesség így a vezető és a vezetett képessége.

A vezetéskéességnek két alapszabálya van: az elfogadás és a megállapodás. Az elfogadás azt jelenti, hogy a vezető élhet a vezetés jogával és a vezetett pedig elfogadja a vezető elvárásait, döntéseit. A megállapodás pedig azt foglalja magában, hogy mi várható el a vezetőtől, valamint azt, hogy mit kell tennie a vezetett személynek. A vezetés általában más szociális képességekkel összefonódva működik (Nagy, 1996).

Mindezek alapján a következő vezető-vezetett viszonyokat érdemes megkülönböztetni (Nagy, 1996).

A **diktatórikus vezetés** lényege a kényszer, mert a vezetőnek módjában áll a vezetettre kényszeríteni az akaratát, a döntéseit. Ennek következménye a kettőjük szembenállása, rejtett versengése. A vezetett arra törekszik, hogy minél előbb kiszabaduljon a kényszer hatása alól. A tanuló ebben a helyzetben agresszivitást, engedelmességet tanul. Összességében negatív attitűd alakul ki a tanárral, a tanított tantárggyal, tartalmakkal és magával az iskolával szemben is.

A **demokratikus vezetés** során az együttműködés alapszabályai összefonódnak a vezetés alapszabályaival, így az elfogadás és a megállapodás önkéntes, a vezetett érdekelt az eredményességben is. Veszélye lehet viszont az, hogy aki nem felel meg az elvárásoknak, az nem részesül az eredményekből. Önmagában ez a vezető-vezetett viszony sem a megfelelő.

A **segítő vezetés** tekintettel van arra, ha a vezető vagy a vezetett önhibáján kívül nem képes a megállapodást betartani. Ez a szolidaritásban jelenik meg.

A **segítő diktatórikus vezetés** lényege a rangsorban lejjebb állóról való gondoskodás, a proszociális viszony. Ez érvényes a gyermekekre is, hiszen a nagyobbak gondoskodnak a kisebbekről, így begyakorolhatják a vezető és a vezetett szerepet is. Sokszor láthatjuk ezt felnőtt vezető nélkül hagyott gyermekcsoportokban. Fontos, hogy a proszocialitást nélkülöző diktatórikus pedagógusoknak nincs hely az iskolában.

A **segítő demokratikus vezetés** során a segítő nevelés alapszabályai, a demokratikus vezetés, valamint az együttműködés alapszabályai is érvényesülnek. Ez lehet a segítő életmódra nevelés hatékony mintája. A pedagógus feladata a segítő demokratikus vezetés elsajátításai, gyakorlási feltételeinek megteremtése, formális vezető-vezetett kölcsönhatások létrehozása, a vezető-vezetett viszony megfontolt váltása.

A NAT is kiemeli a vezetés szerepét a kognitív, az érzelmi és a szociális képességekben. A pályaorientáció kapcsán nevesíti a vezető-vezetett viszonnal kapcsolatos magatartásformák megismerését és azok kezelését. Említi a kulcskompetenciák közül a kezdeményezőképeség és a vállalkozói kompetencia kapcsán.

Irodalomjegyzék

Nagy J. (1996) Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged

Smith, E. R. – Mackie, D. M. (2001) Szociálpszichológia. Osiris Kiadó, Budapest

Tóth L. (é.n.) Pszichológia a tanításban. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen

Zétényi Á. (2002) A tanár mint vezető, vezetési stílusok. In: Mészáros A. (szerk.) Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 362-376.

Vajda Zs. – Kósa É. (2005) Neveléslélektan. Osiris Kiadó, Budapest

Wilke, H. – Knippenberg van A. (1999) A csoportteljesítmény. In: Hewstone, M. – Stroebe, W. – Codol, J. – Stephenson, G. M. (szerk.) Szociálpszichológia. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 341-379.

110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. In: Magyar Közlöny (2012) 66. szám, 10635-10847.

6. Szociális képességek (együttműködés)

„1954. június 19-én, 11 éves fiúkból álló csapat érkezett nyári táborozásra az Oklahoma Cityhez közeli Sans Bois hehységbe. ... Az első héten, mikor olyan tevékenységekben vettek részt, melyeket a csoportkohézió erősítésének céljából terveztek, mindkét csoport normákat alakított ki és vezetőket választott. Nevet választottak maguknak – „Sasok”, illetve „Csörgőkígyók” –, és mindkét csoport megtervezte zászlaját is. A hét vége felé a csoport felfedezték egymást. Látni „azokat a fiúkat”, amint a „mi focipályánkat” és a „mi hegymászó köteleinket” használják: ez versenyt követelt. A személyzet elégedett volt, és négynapos versenysorozatot rendezett baseballmeccsel, kötélhúzással, kincsvadászattal és egyebekkel... Mindkét csapat keményen edzett, ünnepelték csapattársaikat, kifütyülték és sértegették az ellenfelet. Az ellenségeskedés egyre erősödött a versenysorozat előrehaladtával... Végül azonban a Sasok nyerték meg a versenysorozatot, így a hón áhított bicskákat is. Ám mikor győzelmüket úszással ünnepelték, a Csörgőkígyók feltörték öltözőszekrényeiket, és ellopták a díjakat. A vetélkedés totális háborúvá fajult, a személyzet állandó elfoglaltsága lett a gyerekek csitítása, a verekedők szétválasztása és a takarítás a kabinfeltörések és ételdobálások után.” (Smith, Mackie, 2001, 791-792.)

Ebben a fejezetben keressük a megoldást a fenti idézetben kialakított helyzetre. Megismerkedünk az együttműködés pszichológiai és pedagógiai aspektusaival, külön kitérünk a tanulásban akadályozott gyermekekkel, fiatalokkal kapcsolatos tudnivalókra is.

6.1. Pszichológiai alapok

6.1.1. Alapfogalmak

Sok olyan élethelyzet van, amelyben megéri az embereknek együttműködniük. Amikor két autós összefog, hogy közösen eltávolítsák az utat elzáró fát vagy amikor két diák közösen bérel egy lakást és így osztják meg az anyagi terheket. Ezekben az esetekben mindkét fél java azon múlik, hogy az adott személy mit tesz, illetve a másik ember mit tesz. Ezt nevezzük kölcsönös függésnek. Ahogy a fenti példák mutatják már két ember esetében létrejöhet, de nagyobb közösségek kapcsán is beszélhetünk erről a jelenségről.

Az [együttműködés](#) olyan folyamat, amelyben két vagy több személy vagy szervezet dolgozik együtt a közös célok elérésének érdekében, valamint így a legnagyobb közös előny jár az érdekelt felek számára. Az is egy elképzelhető megoldás, hogy saját érdekünket követjük tekintet nélkül a többiekre, ez az individualizmus. További lehetőség, hogy ha arra törekszünk, hogy a mi helyzetünk előnyösebb legyen, mint a másiké, ez a versengés (lásd részletesen a 3. fejezetben) (Hewstone és mtsai, 1999).

6.1.2. Fogolydilemma

Az együttműködési helyzetben a szereplők döntési lehetőségeit jól mutatja a [fogolydilemma](#). A lényege a következő: egy közösen elkövetett bűntény miatt letartóztatnak két embert, akik korábban megegyeztek abban, hogy nem tesznek vallomást a másikra. A kihallgatás során elkülönítik őket és közlik velük, amennyiben a másikra vallanak, ők enyhébb büntetést kapnak. A dilemma ott van, hogy megéri csalni, amennyiben a másik tartja a szavát. Ha ugyanis „A” elfogadja az alkut és vall, miközben „B” tartja magát az eredeti megjegyzéshez, akkor „A” megússza, „B” viszont megkapja a maximális büntetést. Ezzel szemben „A” nagyon rosszul jár, ha együttműködik, miközben „B” feladja. Ha viszont mindketten hallgatnak, kisebb büntetést kapnak. Végül, ha mindketten megszegik szavukat és beárulják egymást, akkor közösen bűnhődnek (Bereczkei, 2009). Ezt a helyzetet foglalja össze az 1. ábra.

		A	
		EGYÜTTMŰKÖDIK	ELÁRUL
B	EGYÜTTMŰKÖDIK	A és B: + 3 pont jutalom a kölcsönös együttműködésért	A: - 2 pont a balek részesedése B: 0 pont büntetés a közös árulásért
	ELÁRUL	A: + 5 pont az áruló nyeresége B: - 2 pont a balek részesedése	A és B: 0 pont büntetés a közös árulásért

2. ábra: A fogolydilemma játék lehetséges kimenetei (Bereczkei, 2009)

Világos mindebből, hogy a legjobb stratégia a csalás, a másik fél elárulása, amennyiben a partner együttműködik.

Ez a helyzet nem igazán reális az együttműködés kapcsán, hiszen a való életben „A” és „B” a jövőben is találkozni fog egymással. Így viszont a csalás rövid távú előnyeit a kooperáció

hosszú távú előnyei felülmúlhatják. Vizsgálatok azt mutatják, hogy egyértelmű kapcsolat áll fenn a felek korábbi tapasztalatai és későbbi választásaik között (Hewstone és mtsai, 1999). Ezt erősíti meg az a tény, hogy minél több lehetőségünk van megismerni a partnerünket (szándékait, attitűdjeit), annál nagyobb a valószínűsége, hogy az együttműködést fogjuk választani. Világos, hogy inkább olyanokkal kooperálunk, akiket ismerünk és kedvelünk, nem pedig vadidegenekkel (Hewstone és mtsai, 1999).

Vizsgálatok kimutatták, hogy a kölcsönös együttműködés olyan agyi központokat aktivál, amelyek a jutalmazással vannak kapcsolatban. A vizsgálati személyek arról számoltak be, hogy a kölcsönös együttműködés váltotta ki belőlük a legnagyobb megelégedettséget és örömet. „A kutatók szerint valószínű, hogy az említett agyi aktivitások által kiváltott pozitív érzelmek megerősítik a kooperáció szándékát, méghozzá jóval annak tudatos felismerése előtt, hogy a kölcsönös és folyamatos kooperáció anyagilag megtérül.” (Bereczkei, 2009, 88.)

6.2 Pedagógiai következmények

6.2.1. A tábori helyzet feloldása

Visszatérve a táborban kialakult helyzetre, végül a kutatók fölérendelt célokat tűztek ki a csoportok elé, amelyek csak akkor voltak elérhetőek, ha kooperatív módon dolgoztak együtt. Például a tábor elakadt teherautóját egy kötel segítségével együttes erővel kellett kihúzniuk vagy mindenkinek hozzá kellett járulnia a mozi kibérléséhez, hogy meg tudjanak nézni egy filmet. Ezek a fölérendelt célok javították a csoportok közötti viszonyt, de nem egyik pillanatról a másikra. A tábor végére viszont a fiúk már azt kérték, hogy mehessenek egy buszon haza (Smith, Mackie, 2001).

Fontos tisztázni, hogy melyek azok a körülmények, amikor a csoportközi kooperáció jól működik:

- Amikor a kooperáció általános cél lesz és megszünteti a versenyt.
- Amikor a kooperáció folyamatosan új lehetőségeket teremt a másik csoportra vonatkozó sztereotípiák csökkenésére. Vagyis ez azt jelenti, hogy egyetlen együttműködő helyzet nem fogja megoldani a problémát.
- Amikor egyértelmű, hogy a kooperáció sikerre vezet. A siker javítja a csoportléggé.
- Amikor a résztvevők azonos szinten vannak az aktuális feladat szempontjából. Vagyis minden gyermek megtalálja magának a kihívást jelentő részfeladatot a kooperatív munkában (ennek megalkotásában nagy szerepe van a pedagógusnak).
- Amikor a szociális normák támogatják a kooperációt (Smith, Mackie, 2001).

6.2.2. Pedagógiai stratégiák

Bizonyos stratégiákkal rávehetjük a partnert a kooperációra. Ennek szabályai a következők: soha nem szabad elsőként versengeni; a másik fél versengő magatartására versengéssel kell

válaszolni; nem szabad haragot tartani, amint a másik fél áttér a kooperációra, nekünk is kooperálni kell (N. Kollár, 2002).

Amennyiben megjutalmazunk vagy megbüntetünk egy versengő vagy együttműködő magatartást, befolyásoljuk annak gyakoriságát. Így azt is megteheti egy pedagógus, hogy egyoldalúan a kooperatív vagy a versengő magatartást jutalmazza. A gyakorlatban sokszor előfordul, hogy jutalmat kapnak a gyermekek a versengő magatartásért és büntetést az együttműködésért. Ez utóbbi nem is etikus és hosszútávon nem hatékony, nem segíti a megfelelő szociális ismeretek elsajátítását.

Az előbbire példa az az iskolai helyzet, amikor egy diák felel az osztály előtt és a többi tanulónak az a feladata, hogy jelentkezzenek, amikor a felelő rosszat mond. Ezzel erősítjük a versengést és ellentéteket keltünk a csoportban. Feloldhatja ezt a helyzetet, ha olyan feladatot adunk a többieknek, amihez ugyan kell figyelni a felelőre, de az ő feladatától függetlenül kérdéseket kell megválaszolni vagy ha valódi kérdéseket teszünk fel, amelynek megválaszolása során több szempontot kell mérlegelni és nemcsak visszaadni a megtanultakat.

Amikor a súgást büntetjük, valójában az együttműködést gátoljuk meg. Hiszen a súgás egy önzetlen segítségnyújtás. Ezért szükséges megoldás lehet a [kooperatív tanulás](#) technikáinak alkalmazása az osztályban, amikor is a tanulók támogatják egymást (N. Kollár, 2002). A kooperatív tanulás részleteivel nem foglalkozunk ebben a tananyagban, később egy másik tanegység keretein belül megtanulják a módszert.

Az iskolában mindenféle tanulási folyamat társas helyzetben történik. Sok pedagógus megtapasztalja azt, hogy az új anyag átadása során milyen jó lenne egyenként elmagyarázni a lényegét a tanulóknak. Egy gyakorló órán viszont a csoportos tanulás már könnyebb, a társak jelenléte serkentőleg hathat (Szabó, 2002).

6.2.3. A befolyásoló tényezők szerepe

Személyiségtényezők befolyásolják, hogy egy adott személy inkább az együttműködő vagy inkább a versengő magatartást részesíti előnyben. Most ezek közül nézünk meg néhányat.

Adorno írta le az autoriter típusú embert, aki hajlamos az előítéletekre. Ezek a személyek olyankor is versengenek, amikor a partner stratégiája kezdetben kooperatív. Így könnyen kiváltják a többieknél a versengést, ez pedig újra és újra megerősíti az ellenséges világról alkotott elképzelésüket.

A sikerkeresés és a kudarckerülés motivációja egyszerre van jelen mindenkiben, csak az arányuk eltérő. A kudarckerülő gyermekeket általában külső kontroll jellemzi, ami azt jelenti, hogy az eseményeket külső erők hatásának tulajdonítják, így kevésbé képesek kontrollálni a körülöttük zajló eseményeket. Rájuk inkább a debilizáló szorongás jellemző. A belső kontrollal rendelkező személyek viszont úgy érzik, hogy ellenőrzést gyakorolnak környezetük felett, ők inkább facilitáló szorongást élnek át versenyhelyzetben. Mindezek miatt a versenyhelyzet az

előbbi csoportnál rontja a teljesítményt, míg az utóbbinál növeli.

Kísérletek bizonyították be, hogy amennyiben serdülőknek van tapasztalatuk kooperatív tevékenységek kapcsán, akkor szívesebben is választják azokat (N. Kollár, 2002).

Fontos befolyásoló tényező lehet a csoport **kommunikációs rendszere**. A nyitott csoportokban minden csoporttag egyenlő vagy hasonló mértékben juthat az információhoz. A zárt kommunikációs rendszerű csoportban a vezető és a hozzá közel állók rendelkeznek a legtöbb információval, így ők szabályozzák azok elosztását is. A csoporttagok közérzete pedig attól függ, hogy mennyire jutnak el hozzájuk az információk. Soha ne feledjük el, hogy az iskolai életben bonyolult feladatokat kell a diákoknak megoldaniuk és a csoporttagok kapcsolatai is hosszú távra terveződnek. Így egy hagyományos elrendezésű osztályteremben az első padban ülők férnek hozzá a legkönnyebben az információkhoz, ők a legaktívabbak is. A hátsó padba sokszor eleve azok a tanulók ülnek, akik ezzel akarják kifejezni elkülönülésüket. Megoldás lehet az ülésrend rendszeres változtatása vagy a kör alakú elrendezés bevezetése.

Nem minden feladat alkalmas arra, hogy csoportban oldják meg. Baron, Byrne (1994 idézi Szabó, 2002) a következő **feladattípusokat** különböztették meg:

1. Additív feladat: ekkor a csoporttagok összeadják az erejüket, például: az osztály papírt gyűjt. A csoportteljesítmény ilyenkor a csoporttagok együttes, összehangolt tevékenységétől függ.
2. Kiegyenlítő feladat: ekkor a csoport eredménye a csoporttagok eredményének átlaga lesz, például: egy sorversenyben a legjobb és a legrosszabb eredmény is benne van az összpontszámban.
3. Elválasztó feladat: ekkor a csoport teljesítménye a legjobb csoporttag eredményét jelenti, például: a legjobb matekos rájön a megoldásra és a csoporttagok csak leírják azt.
4. Összekötő feladat: ekkor a csoport eredményét a leggyengébb teljesítményt nyújtó csoporttag határozza meg, például: a hegymászóknak meg kell várni egymást, még a leglassabb tagot is, csak akkor tekintik megoldottnak a feladatot, amikor ő is célba ér.

Végezetül a **pedagógus szerepét** szeretnénk kihangsúlyozni. Hagyjuk érvényesülni a csoport saját működési törvényeit és erre az időre mondjunk le a direkt, közvetlen irányításról (Szabó, 2002).

6.2.4. Kooperatív iskolák a gyakorlatban

Magyarországon 1982-ben indult el a [Humanisztikus Kooperatív Tanulás](#) (HKT) néven ismert modellkísérlet. Az együttműködő tanulást helyezték a középpontba. A tanítási nap nem tanórakból, hanem feladatmegoldási egységekből állt. Ezeknek 5 különálló része volt:

1. feladatra való ráhangolódás
2. csoportmunka
3. csoportok beszámolója
4. a munka értékelése (gyermekek és a pedagógus is)
5. felkészülés a következő feladatra.

A pedagógus a csoportmunka megszervezése után az egyes csoportoknak nyújtott segítséget, így mindenkinek akkor tudott magyarázni, amikor neki arra szüksége volt. Elsőrendű cél volt, hogy a tanulók az önálló tanulás módszereit elsajátítsák. A csoportok rokonszenv alapján szerveződtek, csak egyetértéssel lehetett egyik csoportból a másikba átkerülni (N. Kollár, 2002).

Battistich és munkatársai (1991 idézi N. Kollár, 2002) komplex programot dolgoztak ki a gyermekek együttműködő készségének fejlesztésére, amelyet nemcsak az iskolában, hanem a szülőkkel együttműködve törekedtek megvalósítani. Iskolai programjukban 5 szempontot hangsúlyoztak:

1. Kooperatív tanulási módszert alkalmaznak (amikor csak lehetséges).
2. Az iskola légkörét úgy alakítják, hogy a gyermekekben kifejlődjön a felelősségérzet, így elfogadó nevelői attitűdöt követnek, de a gyermekektől is elvárják az aktivitást.
3. Támogatják a gyermekek egymásnak nyújtott segítségét (bár közvetlenül nem jutalmazták).
4. A szociális megértést tanítják a tanulóknak.
5. A proszociális értékeket hangsúlyozzák (nyíltan megfogalmazzák, mi a helyes és a helytelen).

Fontos megtalálni az egyensúlyt az együttműködő, a versengő és az individuális tanulásszervezés között. A diákok így készíthetők fel a lehető legtöbb élethelyzetre, hiszen a cél rugalmas személyiségek nevelése, akik a társas helyzetek széles skáláját megtapasztalták és bármelyikben hatékony interakcióra képesek. A kooperatív tanulás során a jobb képességű gyermekek tudása éppen annyira gyarapszik, mint azoké, akiket tanítottak. A módszer ereje éppen abban rejlik, hogy kihasználja a tanulók természetes megnyilvánulásait. Persze ehhez a pedagógusnak meg kell tanulnia azt, hogy hogyan irányíthat egy csoportokban működő osztályt, a titok a tanulásszervezésben rejlik (Kagan, 2001).

Kooperatív foglalkozásokon a diákok több időt töltenek a feladattal, mint a hagyományos órákon, hiszen a csoportokra és az egyénekre ruházza a felelősséget és elszámoltatja őket azzal, amit végeztek. Kiemelendő, hogy a pozitív csoportdinamika a kezdetben félénk, vonakodó diákokat is részvételre készíti (Kagan, 2001).

6.3. Az együttműködés fejlesztése tanulásban akadályozott gyermekek körében

A fejezetnek nem célja a kooperatív tanulás minden elemének megtanítása, de fontosnak tartjuk érinteni az együttműködést tanórai keretek között.

A tanórai együttműködés kialakítása mellett fontos, hogy akár a tanórákon, akár az azt követő szabadidőben, napközi foglalkozásokon játszunk olyan játékokat, amelyek az együttműködést fejlesztik akár nagycsoportban (az egész osztály számára egyszerre), akár kiscsoportban.

Az alábbi játék alaposan kidolgozott és érinti a fogyatékoság kérdését is.

[Játék](#)

Alább az első dokumentumban olyan játékokat, gyakorlatokat találunk, amelyek alsó tagozatos gyermekek számára készültek, a másodikban pedig felső tagozatos tanulók számára olvashatók ötletek.

[Játékok alsósoknak](#)

[Játékok felsősöknek](#)

A NAT is kiemeli az együttműködés szerepét a kognitív, az érzelmi és a szociális képességekben. A pályaaorientáció kapcsán külön nevesíti a kooperációval kapcsolatos magatartásformák megismerését és azok kezelését (NAT, 2012).

Az Irányelvek hangsúlyozzák azt, hogy az óvodai nevelés hatására az enyhén értelmi fogyatékos kisgyermeknél is fejlődik az alkalmazkodó készség, az akaraterő, az önállóságra törekvés, az érzelmi élet, az együttműködés, így elsősorban az integrált nevelést tartja megvalósítandónak. A spontán tanulást, a társakkal való együttműködést, a kommunikáció fejlődését segítik azok az élmények, tapasztalatok és minták, amelyeket a gyermek a kortárs csoportban megél.

Az iskolában megvalósuló személyiségfejlesztő nevelés az enyhén értelmi fogyatékos tanulóknál különös jelentőséggel bír a másság elfogadása, a betegség, sérült és a fogyatékos emberek iránti együtt érző, segítő magatartás kialakítása. A szociális érzékenység, az együttműködés, problémamegoldás, önkéntes feladatvállalás és megoldás képességének kialakítása. Fontos feladat az önismeret, önértékelés, társas kapcsolatok, a pozitív alkalmazkodóképesség, kapcsolatteremtő- és együttműködési képesség fejlesztése a művészetek kapcsán (Irányelvek, 2012).

Irodalomjegyzék

Benda J. (2002) A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon I. Új Pedagógiai Szemle, 9. sz., 26-37.

Benda J. (2002) A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon II. Új Pedagógiai Szemle, 10. sz., 21-33.

Bereczkei T. (2009) Az erény természete. Önzetlenség, együttműködés, nagylelkűség. Typotex, Budapest

Grzelak, J. (1999) A csoportteljesítmény. In: Hewstone, M. – Stroebe, W. – Codol, J. – Stephenson, G. M. (szerk.) Szociálpszichológia. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 313-339.

Kagan, S. (2001) Kooperatív tanulás. Önkonet Kft., Budapest

N. Kollár K. (2002) Kooperáció az iskolában. In: Mészáros A. (szerk.) Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 207-222.

Szabó É. (2002) A csoport fejlődésének és működésének alapmechanizmusai. In: Mészáros A. (szerk.) Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 164-180.

Smith, E. R. – Mackie, D. M. (2001) Szociálpszichológia. Osiris Kiadó, Budapest

110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. In: Magyar Közlöny (2012) 66. szám, 10635-10847.

32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról

7. Szociális képességek (proszocialitás)

Ebben a fejezetben a proszociális viselkedés pszichológiai és pedagógiai aspektusaival fogunk megismerkedni, külön kitérünk a tanulásban akadályozott gyermekekkel kapcsolatos tudnivalókra is. Hogyan és miként vihetők be a pedagógiai mindennapokba ezeknek a viselkedéseknek a főbb jellemzői.

7.1 Pszichológiai alapok

7.1.1. Mit tudunk a segítségnyújtásról?

Fontos tudnunk, hogy a proszociális viselkedés nemcsak kizárólagosan emberi vonás. Állatok között azt figyelték meg, hogy az önzetlenség csak vérrokonokra korlátozódott, vagyis azokra, akik nagyon hasonló génekkel rendelkeztek. Az emberek esetében ez viszont nem mondható el, hiszen az önzetlenség messze túlmegy a rokonságon, és teljesen idegenekre is kiterjedhet. Az empátiás késztetések éppúgy a társas interakciók kontextusában fejlődnek, mint az agresszívak, az antiszociális viselkedésformák. Mindkettő lényeges részét alkotja személyiségünknek.

Proszociális viselkedések közé tartozik az [altruizmus](#), amely olyan magatartásra utal, melynek célja valaki másnak a megsegítése, személyes jutalmak reménye nélkül. Fontos kiemelnünk, hogy az altruizmus is elősegítheti a túlélést és ez számos módon lejátszódhat:

- Az altruista egyedek segítik rokonaikat, akikkel vannak közös génjeik. Vizsgálatok kimutatták, hogy azt a gyermeket, aki elárvult nagyobb valószínűséggel fogadják örökbe azok, akiknek a gyermekkel közös génjeik vannak – nagyszülők, más rokonok (Kurland, 1979 idézi Smith, Mackie, 2001).
- Az altruizmus gyakran kifizetődik. Ha például a segítségnyújtás viszonzást szül, akkor azoknak, akik segítenek, nagyobb esélyük van a túlélésre.
- Az empátia emberi képessége elősegíti az altruizmust.

- A csoportnormák követése elősegítheti a túlélést. Számos norma azáltal szabályozza az altruizmust, hogy előírja a segítő és a bántalmazó viselkedés mikéntjét, valamint azt is, hogy mikor milyen reakciók helyénvalóak (Smith, Mackie, 2001).

A proszociális viselkedésnek négyféle mintáját különböztethetjük meg:

- álkontingencia: ebben az esetben a segítő és az elfogadó fél közötti kölcsönös társas függőség minimális. Például: „Elnézést, szeretném, ha adna nekem egy húszast.”
- aszimmetrikus kontingencia: ez a helyzet egyoldalú társas befolyással jellemezhető. Sok helyzetben azt tapasztaljuk, hogy a potenciális segítő egy aszimmetrikus viszonylatban találja magát, amelyet a társadalmi felelősség normája szabályoz.
- reaktív kontingencia: vészhelyzetekben gyakran együtt van jelen a haladéktalan cselekvés szükségessége és az események előreláthatatlansága. Amennyiben gondolkodás nélkül egy fuldokló ember után ugrunk, akkor ennek a mintázatnak megfelelően döntünk.
- kölcsönös kontingencia: a proszociális reakciók cseréje az adás és elfogadás reciprok körévé fejlődik. A segítő és elfogadó szerepe elvben felcserélhető. A viszonylatban szereplő két személy közötti egyik altruista epizód valószínűsíti a későbbi altruista epizódokat, amikor is az első epizód során a segítséget elfogadó személy hajlandó lesz altruista módon viselkedni a másik javára (Bierhoff, Klein, 1999).

Ahhoz, hogy segíteni tudjunk egy vészhelyzetben, fontos észlelnünk, hogy az adott személy segítségre szorul avagy sem. Ehhez három dologra van szükségünk: egyrészt fel kell ismernünk a szükséghelyzetet, másrészt végig kell gondolnunk, hogy az adott személy megérdemli-e a segítséget, harmadrészt pedig befolyásol minket az, hogy mennyire hasonlít hozzánk. A második szempont esetében, ha úgy gondoljuk, hogy valaki önhibáján kívül szorul segítségre, akkor segítünk. Ha viszont azt látjuk, hogy valaki maga kereste a bajt, akkor azt gondoljuk, hogy nem érdemli meg a segítséget és így valószínűleg nem is fogunk segíteni. A harmadik szempont esetében pedig hajlunk arra, hogy a hozzánk hasonlóaknak nyújtsunk több segítséget. Például az emberek szívesebben segítenek barátaiknak, mint idegeneknek (Smith, Mackie, 2001).

A segítőkészség gyakran a segítségnyújtás következményein múlik – a potenciális költségeken és jutalmakon. A költségek sokfélék lehetnek: elvesztett idő, erőfeszítés, zavar, fizikai veszély stb. Sokszor azt látjuk, hogy nem segítenek az emberek, még akkor sem, ha a rászorultság nyilvánvaló, mert túl magasak a költségek, például: a segítő személy túl sok időt veszíthet el. A jutalmak gyakran kézzelfoghatóbbak: az áldozat hálája, a segítség viszonzása, médiában való szereplés stb. Az biztos, hogy a belső jutalmak erőteljesebben motiválhatják az egyént, mint a külső nyereségek (Smith, Mackie, 2001).

A segítő viselkedés magyarázatát két modell mentén tehetjük meg:

- **negatívállapot-enyhítés modellje** szerint a segítségadás célja nem az áldozat szenvedésének enyhítése, hanem a saját kényelmetlenségérzésünk csökkentése, hiszen a legtöbb ember gyűlöli látni mások szenvedését. Ez a modell megmagyarázza azt is,

amikor nem segítünk, vagyis az „amit nem látunk, az nincs is” elve lehet a negatív érzések csökkentésének módja.

- **empátia-altruizmus modell** szerint, ha valaki bajban van, akkor az emberek két különböző érzelmet élhetnek át, egyrészt személyes aggodalmat (óvatosság, szorongás, félelem), másrészt pedig empátiás aggodalmat (szimpátia, szánalom, féltés). A személyes aggodalom motiválhatja azt a fajta segítségnyújtást, amelynek az a célja, hogy csökkenjenek a megfigyelő saját negatív érzései. Viszont az empátiás aggodalom altruista viselkedéshez vezet, vagyis olyan segítségnyújtáshoz, amelynek az a célja, hogy az áldozat szenvedései enyhüljenek (Smith, Mackie, 2001).

7.1.2 A normák és a segítő viselkedés

Mindennapi életünket segítik a normák, így a segítségnyújtást is, amely azt jelenti, hogy növekszik a segítségnyújtás valószínűsége, ha ezek a normák hozzáférhetőek, aktívak. Mely normák azok, amelyek előírják a segítő viselkedést?

A **kölcsönösség (viszonosság) normája** azt jelenti, hogy vissza kell adnunk azokat a segítségeket, amelyeket másoktól kaptunk. Aki ma segítő, az holnap elfogadó lesz és megfordítva. A lekötelezettség és a hála azok a tényezők, amelyek az altruizmus kölcsönösségét közvetítik (Bierhoff, Klein, 1999).

Az **elosztás normája** rendelkezik arról, hogy hogyan osszuk fel a rendelkezésre álló erőforrásokat egy csoport tagjai között. Ez alá besorolhatóak más normák is, például az igazságosság normája, amely szerint az emberek érdemeinek arányában kell elosztani a jutalmakat vagy éppen a közösségi elosztás normája, amely szerint a csoporttagok között egyenlően kell megosztani az erőforrásokat függetlenül az egyéni érdemekre (Smith, Mackie, 2001).

A **társas felelősség normája** szerint segítenünk kell mindazokon, akik képtelenek magukon segíteni, ez gyakran működik közeli kapcsolatokban (Smith, Mackie, 2001).

A **személyes normákat** az egyének saját maguk alkotják meg mégpedig konkrét szituációkra vonatkozó elvárásaikból. Ezeket a normatív vélekedéseket is a szocializáció folyamatában tanuljuk meg és ezek internalizálásában is különbözünk egymástól. Schwartz és Howard (1981 idézi Bierhoff, Klein, 1999) kidolgozta az altruizmus folyamatmodelljét. Ez a modell a következő öt lépést tartalmazza:

figyelem >> motiváció >> kiértékelés >> elhárítás >> viselkedés

„A folyamat akkor veszi kezdetét, amikor a személyben tudatosul, hogy mások segítségre szorulnak. A figyelmi fázis magában foglalja annak felismerését, hogy mások kellemetlen helyzetbe kerültek; egy hatékony altruista cselekvés megválasztását és a kompetencia ön-attribúcióját. A következő fázis a személyes normák felépítésével és a morális kötelességérzés ebből fakadó kialakításával kapcsolatos (motivációs fázis). A harmadik fázis (az altruista reakciók vélhető következményeinek kiértékelése) a lehetséges ráfordítások és nyereségek

felmérésére koncentrál. A várható ráfordítások magukban foglalják a szociális ráfordításokat (pl. társadalmi helytelenítést), a pszichés ráfordításokat (pl. a fájdalmat), az énképet ért sérelmet (pl. az énről alkotott elképzelés megingását), és az erkölcsi veszteségeket (amelyek a személyes normák megsértéséből fakadnak).” (Bierhoff, Klein, 1999, 279-280.)

Ahogy korábban is említettük a megfelelő normák akkor tudják befolyásolni viselkedésünket, ha hozzáférhetővé válnak. A normák a következőképpen aktiválódhatnak:

- közvetlen felszólítás: gyakran használt technika, amelyet számos jótékonyági gyűjtés során alkalmaznak.
- modellek: ezekben az esetekben a normákat mások cselekedetei aktiválják. Ha például valaki egy síró gyermek segítségére rohan, még többen tesznek így. Bandura szociális tanuláselméletében azt fejtette ki, hogy a társas viselkedésformáink nagy részét mások megfigyelésével és utánzásával sajátítjuk el. Tehát proszociális viselkedések megfigyelése ösztönözheti a segítségnyújtást.
- éntudatosság: ha általában úgy tekintünk magunkra, mint segítőkész személyre (ismételt segítségnyújtás alakíthat ilyet ki), az növelheti a segítő viselkedés valószínűségét is (Smith, Mackie, 2001).

Sajnos a normák bizonyos esetekben hatástalanok, vagyis csökkenthetik a segítségnyújtás esélyét. Ez például akkor fordulhat elő, ha mások is jelen vannak és a felelősség megoszlik. Ilyen esetekben az adott személy kevésbé érzi kötelességének, hogy segítsen, mint ha egyedül lenne. Ez a felelősség megoszlása.

7.1.3. A proszociális viselkedésformák növelése

Ha rászorulunk a segítségre, bizonyos technikákkal növelhetjük annak az esélyét, hogy kapjuk is segítséget:

- a félreérthetőség csökkentése, vagyis tegyük egyértelművé szükségleteinket
- a segítőkész énkép erősítése: azok az emberek, akik azt gondolják magukról, hogy segítőkészek, valószínűleg újra és újra segíteni fognak másokon
- a rászorulttal való azonosulás elősegítése: a hasonlóság érzése empátiát szül és növeli a késztetést, hogy segítsünk
- a segítő viselkedésformákat támogató normák oktatása: a család és az iskola – a szocializáció színterei – erősíthetik a társas felelősség és a proszociális magatartás normáit, akár oktatással, akár példamutatással
- a segítségnyújtás normáinak aktiválása: fontos tudatosítanunk ezeket, hogy később aztán irányítani tudják a viselkedésünket
- a felelősség összpontosítása: adott egyénekre a segítségnyújtásra irányuló normatív nyomást erőteljesebbé teszi, vagyis tegyük egyértelművé, hogy kitől szeretnénk segítséget kérni (Smith, Mackie, 2001).

7.1.4. A segítségnyújtás fejlődéslélektani alapjai

Már az óvodásoknál megfigyelhetünk olyan viselkedéseket, amelyek inkább a mások javát szolgálják, nem annyira az egyénét. Ezt láthatjuk, amikor az óvoda a saját plüss állatkáját kínálja barátjának, aki sír, mert elesett és lehorzsolta a térdét vagy csak egyszerűen megosztja barátaival az édességét. Az ilyen proszociális viselkedések mindennaposak.

A proszociális viselkedések érzelmi alapját biztosítja az empátia, amely mások érzelmeiben és érzéseiben való osztozást jelent. Hoffmann (1975 idézi Cole, Cole 1998) szerint bármilyen életkorú gyermek képes empátiát érezni mások iránt.

Az empátia fejlődésének 4 szakaszát különbözteti meg:

1. szint: az első életév folyamán jelentkezik. Gyakori jelenség, hogy kisbabák más kisbabák sírását hallva maguk is sírni kezdenek. Eisenberg (1972 idézi Cole, Cole, 1998) ezt nevezte „érzelmi fertőzés”-nek. Ezek a korai „együttérző” sírások a veleszületett reflexekhez hasonlóak, hiszen a csecsemők még nem érthetik meg mások érzéseit, viszont mégis úgy reagálnak, mintha maguk is éreznék azokat.
2. szint: a második életév folyamán a gyermekek már képesek megérteni, hogyha szembekerülnek valakivel, aki sír, hogy a másik személy bánkódik, nem pedig ők. Így viszont figyelmüket már a másik személy felé tudják fordítani, hiszen őt kell megvigasztalni. De sokszor még nem tudják, hogy ezt hogyan tegyék, ezért például kedvenc takarójukat kínálják fel szomorúnak tűnő apjuknak.
3. szint: óvodáskorban a nyelv használata egyre kifejezőbb, így olyan érzésekkel kapcsolatban is érezhetnek empátiát, amelyek kifejezéséhez nagyobb szókincs szükséges vagy olyan emberek felé is, akik éppen nincsenek jelen.
4. szint: 6-9 éves kor között érnek el ide a gyermekek. Ekkor már megértik azt is, hogy a pillanatnyi érzelmi állapotok mellett (mögött) sok, egyéb tapasztalat is meghúzódik például: szegénység, betegség, sérülékenység stb.

A proszociális viselkedés fejlődésével kapcsolatosan sok kutatás zajlott/zajlik. Ahogy az „együttérző” sírások száma csökken, a helyét egyre inkább az aggodalmas figyelem veszi át. Ezt azt jelenti, hogy a gyermekek 1 éves koruk körül simogatással, öleléssel vagy egy tárgy felkínálásával próbálják megvigasztalni a fájdalmat átélő személyt. Másfél- két éves gyermekek vigasztaló viselkedése már igen gazdag, szóban is kifejezik az aggodalmukat, akár tanácsokat is adnak a probléma megoldására. Egy kísérletben minden 2 éves segített az anyjának anélkül, hogy szóban kérték volna őket erre (például: asztalt megteríteni, szemetet összesöpörni, megágyazni stb.). Segítés közben a gyermekek jelezték, hogy tudják, mi a célja a feladatnak és tudatában vannak annak, hogy a másik személlyel egy cél elérése érdekében dolgoznak együtt. Segítőkészségük messze túlmutat az utánzáson (Cole, Cole, 1998).

Fontos feladatunk lehet a gyermekek proszociális viselkedésének ösztönzése. A viselkedés közvetlen jutalmazása nem jó megoldás, ezért inkább közvetett módszereket ajánlunk. Ilyen lehet az **explicit példamutatás**, amelyben a felnőttek úgy viselkednek, ahogy azt a gyermektől kívánják. A másik módszer az **indukció**, amelyben a felnőttek olyan magyarázatokat használnak, amelyek a gyermekek büszkeségére vagy a másokkal való törődésre apellálnak

(Eisenberg, 1992 idézi Cole, Cole, 1998). Kutatásokban vizsgálták az egyes módszerek hatékonyságát. Utóbbi módszernél azt találták, hogy a leghatékonyabb anyák az érveket szerető törődéssel ötvözik.

7.2 Pedagógiai következmények

A fejlődéslélektani alapok megismerése után nyilvánvaló, hogy az iskolába kerülő gyermekek esetében építhetünk azokra a proszociális viselkedésmintákra, amelyeket magukkal hoznak.

Pedagógiai szempontból kiemelt jelentőségű elmélet a Bandura nevéhez köthető szociális tanuláselmélet. Eszerint a személyiség a tanult viselkedés sokféle elemével rendelkezik, amelyet túlnyomóan a szociális helyzetek, interakciók alapján sajátítunk el, innen is ered az elmélet elnevezése. Fontos kérdés lehet, hogy ezek az elemek hogyan és miként aktiválódnak, illetve az is, hogy hogyan bővíthető ez a rendszer. Bandura egyik legnagyobb érdeme, hogy kísérletekkel bizonyítani tudta, hogy „a viselkedés szabályozása magának a viselkedésnek az előzetes elvégzése, elsajátítása, vagyis kondicionálás nélkül is lehetséges, ha létezik a mások viselkedésének megfigyelése alapján elsajátított modell (a megfigyelt viselkedés dinamikus képzete).”(Nagy, 1995, 169.)

Az sem mellékes, hogy mi alapján döntjük el, melyik elemet használjuk egy adott szituációban. „A szabályok ismerete lehetővé teszi, hogy maga a szabály váljék viszonyítási alappá. A viselkedés szabályozása: a visszacsatolás, az értékelés annak alapján történik, hogy az egyes döntések és akciók mennyiben felelnek meg a szabálynak. Az ember szabályalkotó és szabályhasználó, vagyis nemcsak értelmes, hanem értelmező lény is.” (Nagy, 1995, 169.)

Mindehhez fontos még figyelemmel lenni a személyi változókra is, hiszen az önmagunkhoz viszonyítás szerepe kiemelt jelentőségű a saját viselkedésünk és így a gyermekek saját viselkedésének szabályozásában is.

Amennyiben a szociális képességek közül a proszocialitást szeretnénk fejleszteni, elsősorban a közérdeket szolgálni kész komponensrendszert kell kialakítanunk. Így nemcsak a saját, szűk közösségünkre vonatkozóan kell ezt a képességet fejleszteni, hanem a csoportok, közösségek, nemzetek közötti viszonyra is.

7.2.1. A segítőképeség fejlesztése

A segítőképeségnek két alapszabálya van: a szükségesség és a lehetőségesség, ezek szervezik a viselkedést. A **szükségesség** alapszabálya azt jelenti, hogy a segítő félnek meg kell ítélnie tényleg szükség van-e a segítségre, akarja-e a segítséget, nem sérti-e a segített fél önállóságát, valamint a segítség elmaradása nem minősül-e cserbenhagyásnak. A segített fél pedig azt mérlegeli tényleg szüksége van-e a segítségre, segítség nélkül meg tudna-e birkózni a helyzettel. A **lehetőségesség** alapszabálya pedig annak a mérlegelését jelenti, hogy a segítő fél képes-e megadni a segítséget, nem jelent-e a segítség valaki számára veszélyt. A segített fél

részéről pedig azt kell végiggondolni, hogy elvárható-e a segítőtől a segítség, nem jelent-e számára hátrányt a segítségnyújtás.

Az iskola feladata, hogy a segítség sokféle lehetőségét, módját kínálja, valamint, hogy olyan segítő légkört alakítson ki és tartson fenn, amelyben a segítség elvárt és elismert tevékenység (Nagy, 1996). A segítség képességéről részletesen alább olvashatnak:

[A segítség képessége](#)

7.3. A proszocialitás fejlesztése tanulásban akadályozott gyermekek és fiatalok körében

A NAT is kiemeli a segítség szerepét a kognitív, az érzelmi és a szociális képességekben. A pályaorientáció kapcsán külön nevesíti a segítséssel kapcsolatos magatartásformák megismerését és azok kezelését (NAT, 2012). Így a tanulásban akadályozott gyermekek kapcsán is hangsúlyos.

Több olyan játékot gyűjtöttünk össze, amely segítheti az empátia képességének fejlesztését akár tanórai- vagy szabadidős tevékenységek során vagy éppen a segítőképeség kapcsán nyit új szempontokat.

[Játékok az empátia képességének fejlesztéséhez](#)

[Játékok a segítőképeség fejlesztéséhez](#)

Irodalomjegyzék

Bierhoff, H. W. – Klein, R. (1999) A proszociális viselkedés. In: Hewstone, M. – Stroebe, W. – Codol, J. – Stephenson, G. M. (szerk.) Szociálpszichológia. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 272-287.

Cole, M. – Cole, S. R. (1998) Fejlődéslélektan. Osiris Kiadó, Budapest

Nagy J. (1995) Segítés és pedagógia. Kísérlet a nevelés mibenlétének újraértelmezésére. Magyar Pedagógia. 3-4. sz., 157-200.

Nagy J. (1996) Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged

Smith, E. R. – Mackie, D. M. (2001) Szociálpszichológia. Osiris Kiadó, Budapest

<http://www.citatum.hu> Letöltés: 2012. július 29.

110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. In: Magyar Közlöny (2012) 66. szám, 10635-10847

8. Szociális készségek

Ebben a fejezetben a szociális készségek közül a vitával fogunk megismerkedni.

8.1. A szociális készségek meghatározása

Trower és mtsai (1978 idézi Zsolnai, 2006) szerint a szociális készségek olyan reakciók, amelyek képessé tesznek bennünket arra, hogy egy adott szociális interakción belül elérjük a kívánt célunkat. Fontos eleme, hogy ez szociálisan elfogadható módon történjen meg és ne mások kárára.

Nagy József (2000) szerint a szociális készségek „viselkedéstechnikai eszközök”, amelyek specifikus célú, tartalmú szociális viselkedés kivitelezésében működnek közre.

A szakirodalom több száz szociális készséget nevez meg. Ebben a fejezetben most a [vita](#) készségére fogunk fókuszálni.

8.2. A vita

A vitát együttműködő tanulási tevékenységnek tekinthetjük, amikor is érvelünk a saját álláspontunk mellett, valamint meghallgatjuk és mérlegeljük a másik álláspontját. Mindeközben olyan interperszonális képességek fejlődnek, mint:

1. a megértés
2. az érvek értelmezése
3. a vitapartner érzéseinek megértése
4. a saját érvek és érzések megfogalmazása (Szivák, 2010)

Fontos hangsúlyoznunk, hogy a vita során a diákok egymás közötti kommunikációja kerül előtérbe, így a módszer célja nemcsak a gondolkodási készségek, hanem a kommunikációs készségek fejlesztése is. Ebben a folyamatban a tanulók nagyfokú önállósággal vesznek részt, a pedagógus a háttérből irányít. Mindezek miatt az általános iskola alsó tagozatában még ritkán alkalmazható a vita módszere.

Dillon (1988 idézi Szivák, 2010) a következő feltételeket tartja fontosnak a vitához:

1. Kognitív feltételek
2. a résztvevők figyelnek egymásra
3. minden résztvevőnek jól körülhatárolt, saját véleménye van
4. végig a racionalitás határain belül maradnak
5. a vitás kérdésről van ismeretük
6. végiggondolják az érveket a vita előtt
7. képesek a résztvevők világosan, jól érthetően fogalmazni
8. Morális feltételek
9. a résztvevők elfogadják a vitát vezető személyt és betartják a vita szabályait
10. nem kell félniük a véleményük miatt
11. tiszteletben tartják a többiek véleményét

12. előítéletmentesek
13. a résztvevők figyelnek egymásra
14. nem tekintély irányítja a vitát.

A vita során számos szerep megjelenhet. Ezek közül néhányat szeretnénk kiemelni Murphy, Hildebrandt (1991 idézi Szivák, 2010) alapján.

A szervező lényegében a vitavezető szerepét tölti be.

A megvilágosító képes a zavaros érveket összefoglalni, kijelölni a további feladatokat.

A kérdezőnek szintén tisztázó szerepe van, de ő ezt kérdésekkel teszi meg.

Az energiaadó arra figyel, hogy időnként megújítsa a vitát, lelkesítse a résztvevőket a megoldásra.

Az ötletember kreatív gondolatokkal formálja a vitát, új szempontokat fogalmaz meg.

A ördög ügyvédje arra figyel, hogy a vita ne menjen el az érzelmek, a szubjektív vélemények felé, a racionalitás megtartására törekszik.

A békebíró képes arra, hogy az indulatokat a megfelelő módon kezelje és megelőzze a sértődéseket.

A segítő elsősorban az együttműködik és biztat az együttműködésre.

8.3. A vita vezetése

A vitavezető legyen képes irányítani a vitát. Tudja azt, hogy mikor kell neki feltenni kérdéseket és mikor kell azt a tanulókkal megfogalmaztatnia. Érezni kell a vita menetének lassítását vagy éppen gyorsítását is. Ez egy elég összetett szerep a pedagógusnak. Ezen felül érdemes még figyelnie a következőkre: jól megválasztott kérdések alkalmazására, a megfelelő légkör megteremtésére, összefoglaló megfogalmazására (amikor a vita arra a pontra ér), ne bántson meg senkit (Szivák, 2010).

A vitavezetés lépései (szempontjai) a következők:

- Bevezetés: ebben a fázisban állapodnak meg a résztvevők abban, hogy mi a vita célja, melyek a megfelelő viselkedések és szabályok (például: a vita egyenjogúságot követel meg minden résztvevőtől, nem lehet személyeskedni, alapvetően eltérő álláspontok vitáznak stb.)
- A vita indítása többféle módon történhet. Ezek közül néhány: kérdések megfogalmazása, problémafelvetés a vitavezető vagy a résztvevők részéről; konfliktusismertetés; szituációk bemutatása; sérelmek és panaszok; agresszív viselkedés ismertetése; egyének és csoportok vetélkedése. Érdemes lehet egy fiktív kerettörténet kitalálása is.
- Véleménynyilvánításra való készítés.
- Az elemzés szakasza több részből áll. A vitavezetőnek azokat a korábbi ismereteket kell előhívatnia a tanulókkal, amelyek segíthetnek a vitában. Majd tisztáznia kell a megoldás célját, a probléma tipikus jegyeit. Ezt követően jön az okok tisztázása, vagyis az, hogy mi a probléma oka, miért értünk vagy nem értünk egyet valamivel. Az elemzés végén

pedig a résztvevők eljuthatnak a lehetséges megoldásokig, végül pedig az optimális döntésig.

- Bizonyítás és érvelés fontos része a vitának. Ezek az elemek tartozhatnak ide: tényszerű megállapítások, értelmezések, javaslatok, statisztikus adatok, cáfolatok stb.
- A vita irányításának egyik legjobb módja a kérdés, hiszen nemcsak a cél elérést szolgálja, hanem így támogatjuk az elfogadó légkör kialakulását, fenntartását.
- Együttműködés szükséges a vitavezető és a résztvevők között, vagyis a vitavezető érdeklődik a diákok véleménye iránt, biztatja a hallgatókat is és mérlegelteti a tényeket, adatokat, bizonyításokat.
- A vita lezárása során a vitavezető a vita során kialakult véleményt foglalja össze, vagyis a lényeg kiemelésére kerül sor (Szivák, 2010).

8.4. Vitatípusok, vitaváltozatok

Mindig érdemes végiggondolni, hogy melyik pedagógiai helyzetben melyik vita alkalmazható a legnagyobb sikerességgel, ezért fontos átgondolni a következőket:

1. a pedagógiai koncepció sajátosságait
2. a tanulási, tanítási elképzeléseket, didaktikai feladatokat
3. a kiválasztott oktatási stratégiát
4. a tartalmat
5. a tanulócsoporthoz jellemzőit (kommunikációs képességek, együttműködés foka, konfliktusok a csoportban stb.)
6. a pedagógus vitavezetői kompetenciái

A következőkben néhány vitatípust fogunk bemutatni a teljesség igénye nélkül.

8.4.1. Akadémikus vagy tézisvita

Ennek a vitatípusnak a célja egy adott probléma tisztázása az ellentétes nézőpontok és érvek vizsgálatával. Ebben a vitában a vitázó felek „figyelnek”, reflektálnak egymásra.

Cél: problémamegoldás, közös álláspont kialakítása

Korosztály: 12 éves kortól

Csoportlétszám: az egész osztály

Időkeret: egy tanóra

Ajánlott menet:

- Ismertessük meg az adott ellentmondásos témát az osztállyal és fogalmazzuk meg az eldöntendő kérdésünket.
- Négyes csoportban dolgozva az egyik pár legyen a támogató, míg a másik pár az ellenkező álláspontra helyezkedjen.
- Minden pár készítse el az általa képviselt álláspont érveinek listáját.

- A pár egy másik azonos állásponton lévő párral dolgozik tovább, kiegészítik saját listájukat a másik pár által összegyűjtött érvekkel.
- Ezt követően az eredeti négyes csoportok üljenek össze és ismertessék álláspontjukat, érveiket, vitassák meg a kérdést.

Fontos, hogy a résztvevők nem biztos, hogy a saját álláspontjukat tudják képviselni a vitában.

Továbbgondolás:

- A vita végén alakítsanak ki konszenzust a témába.
- Cseréljék meg a párosok feladatát.
- A tanulók vagy csoportok rövid esszében formálják meg a saját összegző véleményüket (Szivák, 2010).

8.4.2. Vitaháló

A vitaháló során a tanulók kooperatív módon, aktívan részt vesznek a vitában. A diákok párban dolgoznak és egy táblázatba gyűjtik össze az érveiket a tanár által felvetett kérdés mellett és ellen.

Cél: a tanulók differenciált, kritikai gondolkodásának fejlesztése

Korosztály: középiskolások

Csoportlétszám: az egész osztály

Időkeret: egy tanóra

Ajánlott menet:

- A párok az állítás mellett és ellen szóló érveket egy táblázatban gyűjtik össze. Például vitaindító állítás lehet: Ha eltörölnék az osztályozást, a diákok nem tanulnának.
- Mindegyik pár csatlakozik egy másik párhoz és megosztják egymással a táblázatban felsorolt érveket, megvitatják azokat és ha kell, ki is bővítik.
- Ezt követően a párok szétválnak, szerepet választanak és az osztályterem egyik oldalára állnak azok, akik mellette, egy másik oldalára pedig azok, akik ellene érvelnek a vitában. A bizonytalanok a helyükön maradnak.
- Az egy csoportban lévő diákok együtt felkészülnek, megbeszélik és kiválasztják a legjobb érveket.
- Vita következik, melyben mindenki ismerteti az álláspontját.

Továbbgondolás:

- Fontos, hogy a vita hatására lehet helyet változtatni.
- A vita lezárását követően a táblázatok a további érvekkel kiegészíthetők (Szivák, 2010).

8.4.3. Konszenzusviták

Ezeknek a vitáknak a közös jellemzője, hogy a döntéshozatal két vagy három fázisban történik. Az első fázisban mindenki egyénileg hozza meg a döntést az adott problémával kapcsolatban, majd a második fázisban egy kis csoport tagjainak közös megegyezésére van szükség. Sokszor

találnak ki valamilyen kerettörténetet ehhez a típusú vitához, hogy valóságos helyzetet teremtsenek a döntéshez (Szivák, 2010).

Példák alább olvashatóak.

[Példák](#)

[Példák 2.](#)

8.4.4. Az érem két oldala

Előfordulhat az a helyzet, hogy egyszerre gondolunk igaznak és hamisnak egy állítást (például egy közmondást). Ez a vitatípus erre alapoz, hiszen felváltva kell képviselni az egyetértő és a cáfoló érveket.

Cél: empátia, kritikai gondolkodás, kommunikációs képesség fejlesztése

Korosztály: 12 éves kortól

Csoportlétszám: az egész osztály

Időkeret: egy-két tanóra

Ajánlott menet:

- A tanulók csoportokat alkotnak és kisorsolják, hogy ki fog a közmondás igazsága mellett és ellen érvelni.
- A felkészülést követően a kis csoportok 5 (10) percig vitáznak a közmondás tartalmáról.
- Majd felcseréljük a szerepeket.
- Miután mindenki volt mindkét szerepben, megbeszéljük, hogy kihez melyik szerep állt közelebb. Melyikben voltak sikeresebbek, mennyire volt nehéz a szempontváltás.

Fontos, hogy nem az igazság megtalálása a feladat, hanem minél több értelmezési lehetőség megkeresése.

Továbbgondolás:

- Készülhet poszter vagy gondolattérkép a közmondások kettősségének bemutatására.
- A diákok gyűjthetnek még további közmondásokat (Szivák, 2010).

8.4.5. Hova állsz?

A módszer lényege, hogy a résztvevők térben elfoglalt helyük alapján fejezik ki véleményüket egy állítással kapcsolatban. Így láthatóvá válik minden diák álláspontja, a vélemények megoszlása.

Cél: értő figyelem, kritikai gondolkodás, kommunikációs képesség fejlesztése

Korosztály: 10 éves kortól

Csoportlétszám: az egész osztály

Időkeret: egy tanóra

Ajánlott menet:

- A játékteret kettéválasztjuk. Az egyik térfél az „egyetérték”, a másik pedig a „nem érték egyet”. Fontos, hogy mindenképpen állást kell foglalni.
- A vitavezető állításokat fogalmaz meg, amelyek nagy valószínűséggel megosztják a csoportot.
- A résztvevők úgy fejezhetik ki véleményüket, hogy valamelyik térfélen helyezkednek el. Ha bizonytalanok állhatnak a válaszvonal közelébe, ha biztosak, akkor pedig a térfélen bentebb. Így kirajzolódik a csoport véleményének térbeli térképe.
- Ezt követően a vitavezető vitát kezdeményezhet, akár ezekkel a kérdésekkel:
 - Nézzük meg a csoport véleménytérképét! Mit tapasztalunk?
 - Melyik térfélen állnak többen, mennyire szélsőségesek az álláspontok?
 - Milyen érzés egyedül állni és milyen egy népesebb csoportban?
 - Hallgassuk meg az érveket a szélen állóktól!
 - Hallgassuk meg az érveket a vonal mellett állóktól!
- A vita közben a résztvevők helyet változtathatnak, majd ezt is érdemes megbeszélni (miért?; milyen mértékben?)

Továbbgondolás:

- A diákok is gyűjthetnek ellentmondásos állításokat egy-egy téma kapcsán.
- Megkérhetjük arra a tanulókat, hogy alakítsák át úgy a mondatot, hogy mindenki vagy senki se értsen egyet vele (Szivák, 2010).

8.4.6. Mindenki egy ellen – vita a tanárral

Ebben a vitajátékban az egész osztály vitázik a tanárral.

Cél: információgyűjtés, érvek önálló megfogalmazásának képességfejlesztése

Korosztály: 10-12 éves kortól

Csoportlétszám: az egész osztály

Időkeret: egy tanóra

Ajánlott menet:

- A megvitatandó kérdésre előre felkészülnek a tanulók; érveket, tényeket, példákat gyűjtenek.
- A tanár az „ördög ügyvédjeként” folyamatosan cáfolni próbálja az érveket.
- A megbeszélés során a pedagógus értékeli az érvek meggyőző erejét és a csoport együttműködését.
- A téma lehet egy-egy történelmi esemény vagy irodalmi mű szereplőjével kapcsolatos (Szivák, 2010).

8.4.7. Jövőkerék vita

A módszer lényege, hogy egy jövőbeni, minden előzmény nélkül bekövetkező, megdöbbentő jelenség következményeit a tanulók összegyűjtsék. A jövőkerék közepére a tanulók beírhatják az eseményt, a vonalakra pedig a következményeket és az azok következményeit, és így tovább.

Cél: a kommunikációs képesség, a logikus gondolkodás és a rendszerezés képességének fejlesztése

Korosztály: 10 éves kortól

Csoportlétszám: az egész osztály

Időkeret: egy tanóra

Ajánlott menet:

- Az egyes csoportok csomagolópapírra tervezik meg az adott esemény kapcsán a saját jövőkereküket, majd kicserélik a papírjaikat és azt kérjük tőlük, hogy cáfolják meg a másik csapat által kigondolt következményeket.
- Ötleteket mind a pedagógusok, mind a tanulók kitalálhatnak.
- A vita végén érdemes kiemelni a kreatív megoldásokat, a cáfolatok tartalmát és stílusát egyaránt (Szivák, 2010).

8.4.8. Vitázó plakátok

Ennél a módszernél az érvek és ellenérvek kifejtése egy plakáton történik. Így bekapcsolhatjuk a diákjaink vizuális intelligenciáját, ezáltal motiváltabbá válhatnak a tanulási folyamatban.

Cél: kreativitás, vizuális intelligencia, rendszerező képesség fejlesztése

Korosztály: 12 éves kortól

Csoportlétszám: az egész osztály

Időkeret: egy tanóra

Ajánlott menet:

- A tanulók egy adott probléma kapcsán egyetértő vagy cáfoló álláspontjuk szerint csoportokba rendeződnek.
- Minden csoport egy figyelemfelhívó plakátot készít, amelyen minél több képi eszközzel igyekeznek dolgozni.
- A vitázó plakátokból kiállítást is szervezhetünk.
- A vitát lezáró megbeszélésen érdemes kiemelni a kreatív megoldásokat és mindazt, amit mindeközben megtanultunk (Szivák, 2010).

8.5. A vita megbeszélése

A legutolsó érv elhangzásával a vitamódszer nem ért véget. Fontos, hogy a vita lezárása megnyugtató és tanulságos legyen mindenki számára. Legyen idejük a vitázóknak kilépni a vitából és lezárni a történeteket. Mindezt a vitát megbeszélés követi.

A vitát követő megbeszélés technikái különbözőek lehetnek:

1. Kérdések alkalmazása (Mi történt a vita során? Hogyan érezték magukat a résztvevők? Mit tanultak a vita témájáról? Mi segítette/gátolta a vitát? Mire fogok a leginkább emlékezni a vitából? stb.)
2. Előre kijelölt megfigyelők alkalmazása, akik szempontsorral a kezükben figyelik a vitát.
3. Videorögzítés technikája is segítheti a vita megbeszélését.
4. Vitatérképet is készíthetnek a tanulók, amelyen rögzíthetik a vita menetét, valamint a reflexióikat is. Később ezt bemutathatják vagy akár ki is cserélhetik a csoportok (Szivák, 2010).

Irodalomjegyzék

Flowers, N. (szerk) (2009): Kiskompasz. Kézikönyv a gyermekek emberi jogi neveléséhez. Foglalkoztatási és Szociális Hivatal – Mobilitás Országos Ifjúsági Szolgálat, Budapest

Nagy J. (2000) XXI. század és nevelés. Osiris Kiadó, Budapest

Szivák J. (2010) A vita. Gondolat Kiadó, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest

Zsolnai A. (2006) A szociális fejlődése 4-8 éves életkorban – Módszertani segédanyag. Mozaik Kiadó, Szeged

9. Szociális készségek (döntéshozatal)

Ebben a fejezetben a szociális készségek közül a döntéshozással, az önrendelkezéssel fogunk megismerkedni.

9.1 A szociális készségek meghatározása

Trower és mtsai (1978 idézi Zsolnai, 2006) szerint a szociális készségek olyan reakciók, amelyek képessé tesznek bennünket arra, hogy egy adott szociális interakción belül elérjük a kívánt célunkat. Fontos eleme, hogy ez szociálisan elfogadható módon történjen meg és ne mások kárára.

Nagy József (2000) szerint a szociális készségek „viselkedéstechnikai eszközök”, amelyek specifikus célú, tartalmú szociális viselkedés kivitelezésében működnek közre.

A szakirodalom több száz szociális készséget nevez meg. Ebben a fejezetben most a döntéshozásra és az önrendelkezésre fogunk fókuszálni.

9.2. Ifjúságfejlesztés és ifjúságvezetés

A fejezet összeállításához a [National Collaborative on Workforce and Disability](#) oldalán található anyagokat használtuk fel.

Két folyamatot érdemes elkülöníteni az önrendelkezés támogatása, fejlesztése, kialakítása során. A **youth development (ifjúságfejlesztés)** az a folyamat, amely a fiatalokat felkészíti a kamaszkor és a felnőttkor kihívásainak való megfelelésre - koordinált, progresszív tevékenységek és tapasztalatok, élmények során, amelyek segítik őket abban, hogy szociálisan, morálisan, érzelmileg, fizikailag és kognitív szempontból kompetensek legyenek. Ennek a folyamatnak fontos része a youth leadership.

Youth leadership (ifjúságvezetés) belső és külső folyamat, amely egyrésztől eredményez egy olyan képességet, amelynek birtokában valaki irányítani, vezetni tud másokat egy tevékenység során, befolyásolni tudja véleményüket és viselkedésüket, utat mutatni azáltal, hogy „elől halad”; valamint az a képesség, hogy elemezni tudja erősségeit és gyengeségeit, tud személyes és szakmai célokat kitűzni, illetve rendelkezik megfelelő önértékeléssel ezek kivitelezéséhez. Habár kutatások szerint azon fiatalok, akik részt vesznek a fenti jellegű tevékenységekben nagyobb valószínűséggel teljesítenek jól az iskolában, és szűkebb vagy tágabb közösségükben, valamint pozitívabb az átvezetésük a felnőtt életbe, a fogyatékos fiatalok gyakran kimaradnak az ilyen irányú fejlesztő programokból.

A következőkben megnézzük azt, hogy milyen elemi vannak ezeknek a támogató tevékenységeknek.

9.2.1. Legyenek a fiatalok saját sorsuk irányítói!

Az, hogy az ember irányítja saját életét, lehet nagyon izgalmas, de nagyon nyomasztó is. Három készség van, amelyeket a fogyatékos fiataloknak meg kell tanulni ahhoz, hogy életüket jobban tudják irányítani és képesek legyenek jól megalapozott döntéseket hozni jövőjükkel kapcsolatban: az önállóság, a szabad akarat; a jól megalapozott, több szempontú választás; valamint az önrendelkezés.

9.2.1.1. Önállóság, szabad akarat

Ez a szociális készség arra utal, hogy valaki a saját életéért a lehető legnagyobb mértékben vállalja a felelősséget. Jelenti azt, hogy az egyénnek megvan a szabadsága ahhoz, hogy megtervezze saját életét, valamint rendelkezik felhatalmazással a rendelkezésre álló források lehetséges maximális kihasználására. Azt is magában foglalja, hogy az egyén vállalja a felelősséget tettei következményeiért.

Végül azt is jelentheti, hogy az ember felelős a saját közösségének életében való részvételben, illetve a közösséghez való hozzájárulásban.

Az önállóság, szabad akarat egy sor összetevőre bontható, úgy mint:

- választások megtétele,
- felelősségvállalás döntésekért,
- problémamegoldásba való aktív bevonódás,
- célok kitűzése és elérése,
- önértékelés végzése,
- öntudatosná válás,
- önismereti lehetőségek keresése, kihasználása,
- önrendelkezés gyakorlása.

A különböző egyéni tervezési folyamatok során az önállóságnak meghatározó tényezőnek kell lenni abban, hogy mi kerül a leírt fejlesztési tervbe. Például, ha egy fogyatékos fiatal eléri a középiskolás kort, vonódjon be annak kiválasztásába, hogy ki vegyen részt egyéni fejlesztési tervében, illetve egyéni átvezetési tervében; abban, hogy mi legyen az ülések napirendje; valamint a lehető legnagyobb mértékben az ülések levezetésében is legyen aktív.

Nyilvánvaló, hogy egy fiatal képes önállóságot gyakorolni életének bizonyos területein, de nem mindenütt. Egyes esetekben a fiatalnak segítségre van szüksége ahhoz, hogy képes legyen azonosítani azokat a döntéseket, amelyeket maga hozhat, illetve, amelyek meghozása életének későbbi szakaszában lesz aktuális.

A Youth Advisory Committee for the National Council on Disability (Nemzeti Fogyatékosügyi Tanács Fiatalokat Érintő Tanácsadó Bizottsága) az alábbi módokat határozta meg, melyek révén a fiatalok önállóbbak lehetnek:

- magabiztosság és az önmagába vetett hit,
- azonosítani az álmokat és célokat,
- világosan kommunikálni és közölni a szükségleteket és szándékokat,
- erősségek és korlátok ismerete,
- pozitív attitűd,
- a hibákból való tanulás képessége,
- tudatában lenni az egyént megillető jogoknak,
- véleményalkotás minden, az illetőt érintő kérdésben,
- tudni mikor és hogyan kell segítséget kérni,
- reális, elérhető célok kitűzése,
- intelligens döntéseket hozni, és
- soha fel nem adni.

9.2.1.2. Jól megalapozott, több szempontú választás

A jól megalapozott, több szempontú választás arra utal, hogy a megfelelő információk birtokában jó időben jó döntést hozunk. Azt is jelenti, hogy az ember képes megérteni az „összképet”, és új, alkalmas megoldásokkal tud előhozakodni, ha problémákkal kerül szembe. Annak érdekében, hogy jól megalapozott választást tudjon tenni a fiatal, releváns információkhoz kell jutnia számára érthető és fejlettségi szintjének megfelelő formában. A fiataloknak figyelmesnek kell lenniük és képesnek arra, hogy a különböző választásoknak,

döntéseknek (jónak és rossznak egyaránt) a lehetséges következményeit felismerjék és készek legyenek arra, hogy a választások következményeiért felelősséget vállaljanak.

Az ifjúságfejlesztő tevékenységeket úgy kell megtervezni, hogy megragadja a hatékony ifjúságfejlesztő program alapvető elemeit. Ide tartozik a támogató felnőttek és kortársak biztosítása szerepmodellek által; az ifjúságfejlesztés támogatása célkitűzések, önrendelkezési készségeket elősegítő tréningek, és konfliktusmegoldás gyakorlása által; valamint a vezetési készségek gyakorlására lehetőség biztosítása révén. A célkitűzés, problémamegoldás és jó döntések meghozása nem kizárólag vezetői készségek, ezekre szükség van a sikeres életvezetéshez is. Ezeknek a készségeknek a sikeres munkahelyi beválásban is kiemelt szerepük van.

Egy másik nagyon fontos aspektus, ha a jól megalapozott döntésekről beszélünk, a „hibázáshoz/tévedéshez való jog”, annak szabadsága, hogy akár rossz döntést is lehessen hozni. Nem lehet természetesen eléggé hangsúlyozni, hogy minden segítő célja az, hogy a fiatalok, akikkel dolgoznak, sikeresek legyenek. Azonban, a valóban támogató környezet azt is magában foglalja, hogy bátorítja a fiatalt egy sor tanulási tapasztalat megszerzésére, amihez az is hozzátartozik, ami egy sikertelenségből származik. Habár jó szándékúan, de a fogyatékos fiatalok számára készült programok időnként vagy alacsonyabb szintű elvárásokkal, vagy egy állandó biztonsági háló létrehozásával kerülnek el a fogyatékos fiatalok és/vagy szüleik csalódottságát, illetve elkedvetlenítését. Fontos, hogy a program lehetővé tegye kockázatok vállalását és hibázás lehetőségét a tanulási folyamat során, és abban segítse a fiatalokat, hogy képesek legyenek a hibák áttekintésére, a célok finomítására, és a tervek átdolgozására, amennyiben a dolgok nem jól alakulnak.

9.2.1.3. Önrendelkezés

Vágyaink, szükségleteink és jogaink kifejezése elengedhetetlen összetevője az ifjúságfejlesztésnek. Ezek is fontos előfeltételei annak, hogy a fiatalból felelős, független felnőtt váljon. Az önrendelkezés jelenti döntések meghozatalát, és az egyén kívánságainak, vágyainak és szükségleteinek mások felé történő kommunikálását. Amikor a fiatal befejezi a középiskolát és más tevékenységek felé fordul, az önrendelkezési készségek új jelentőséget kapnak. Az iskolai évek alatt az jellemző a fiatalokra, hogy nagy mértékben támaszkodnak szüleik, tanáraik, pályaorientációs tanácsadók és más felnőttek támogatására, hogy segítségükre legyenek döntéseik meghozatalában, illetve a szükséges szolgáltatások és támogatások elérésében. Amint egy fogyatékos fiatal elhagyja az iskolát, fel kell készülnie arra, hogy növekvő függetlenséggel legyen képes meghozni döntést a jövőben. Minél nagyobb mértékben gyakorolja a fiatal az önálló döntéshozást még a tanulmányi ideje alatt egy, annál könnyebben birkózik meg a döntésekkel a középiskolai tanulmányok befejezését követően.

Ha lehetőséget nyújtunk a fogyatékos fiataloknak arra, hogy gyakorolják önrendelkezési készségeiket, tréningeken vegyenek részt ezen a területen, az jelentősen segíti átvezetésüket akár felsőbb tanulmányokra való átlépéskor, akár munkába állásukkor. Az alábbiakban támogatja az ilyen irányú tréning a fiatalokat:

- célok kitűzése és nagyobb mértékű bevonódás az EÁT (egyéni átvezetési terv) elkészítésébe, különös tekintettel annak átvezetésre vonatkozó részére;
- szakmai érdeklődés felkutatása, azonosítása és az érdeklődésnek megfelelő tevékenységek végzése;
- jól megalapozott döntések, választások tanulmányokat, szakmai életutat és magánéletet érintő kérdésekben;
- olyan oktatás, gyakorlat és munkahely keresése, amely kielégíti törekvéseiket, kihívást jelent, valamint a lehető legtöbbet hozza ki képességeikből;
- hasznos mentori kapcsolat kiépítése, munkahelyi gyakorlat és más tanulási tapasztalatok felfedezése, azokban való részvétel;
- a szükséges speciális ellátáshoz való hozzájutás (annak kérése, igénylése) tanulmányi, munkahelyi és egyéb társas helyzetekben;
- jogaik megértése és jogi védelem keresése szükség esetén;
- a független életvitelhez szükséges önbizalom;
- hatékony mentorrá és szerepmoddellé válás;
- vezetővé válás a helyi és országos szintű fogyatékos közösségben.

Az önrendelkezési készségek egyik legkritikusabb pontja a fogyatékoság felfedésének kérdése, legyen szó munkaadóról vagy középfook utáni oktatási intézményről. A fogyatékoság felfedése mindig választás kérdése. A fiataloknak egyéni döntést kell hozniuk ebben a kérdésben. Azzal segítjük őket, ha biztatjuk az alábbi kérdés megfontolására: „Fogyatékoságom felfedése segíti-e itt és most céljaim elérését?”

9.2.2. Támogató felnőttek

9.2.2.1. Szerepmoddellek

A szerepmoddell egy olyan személy, akinek a viselkedését egy bizonyos pozícióban mások utánozzák. A fiatalok számára a szakmai szerepmoddellek gyakran olyan emberek, akikkel hétköznapi életük során kapcsolatba kerülnek, vagy a médiában látják őket – tanárok, szülők, ápolók, orvosok, egyházi személyek, rendőrök, sportolók, zenészek és színészek. Sok fiatal nem tölt időt olyan felnőttek társaságában, akik például szakmunkásként dolgoznak és egyébként nagyon fontos szerepmoddellekké válhatnak.

A szerepmoddellek az alábbiakban segíthetnek a fiataloknak:

- megismerni az ilyen jellegű szakmákban dolgozó emberek személyes tapasztalatait;
- kérdéseket tehetnek fel közvetlenül az egyes szakembereknek;
- a vezetői készségek jelentőségének felismerése azáltal, hogy bizonyos területek vezetőivel találkozhatnak;
- beszélhetnek sikeres fogyatékos emberekkel, és
- értékes kapcsolatokat építhetnek ki olyan emberekkel, akik az őket érdeklő területeken működnek.

Szerepmodell lehet felnőtt vagy tapasztaltabb kortárs is, lehetnek fogyatékos személyek és nem fogyatékos emberek is. Számos helyen lehet szerepmodellekre lelteni, így például vállalkozásokban, vállalatoknál, középiskolákban, főiskolákon, egyetemeken, szakmai vagy kereskedelmi szövetségeknél, non-profit szervezetekben, illetve ifjúsági szervezeteknél. De sikerrel kutathatnak a fiatalok példák után könyvekben, folyóiratokban és az interneten is.

9.2.2.2. *Mentorok*

A mentorálás bizalmi kapcsolat, amely strukturált tevékenységekből álló program, amely a fiatalokat gondoskodó személyekkel hozza össze, akik iránymutatást, támogatást és bátorítást kínálnak azzal a céllal, hogy a mentorált kompetenciái és személyisége fejlődjön.

A mentorok jó meghallgatók, olyan emberek, akik figyelnek a fiatalokra és segítik őket abban, hogy meglévő erősségeik kibontakozzanak. Tágabb értelemben a mentor olyan tapasztalt személy, aki segít másnak, hogy az elérje életének fontos céljait. A „hivatalos” mentor egy folyamatos, megtervezett partneri viszonyban van a mentorálttal azért, hogy egy bizonyos célt elérjen bizonyos idő alatt.

Kutatások azt mutatják, hogy a sikeres mentorálási kapcsolat minimum egy évig tart. Léteznek ugyan kevert mentorálási modellek, mégis négy alapvetőt különböztethetünk meg:

- **Hagyományos one-to-one mentorálás** – olyan mentorálási modell, amelyben egy felnőtt dolgozik egy fiatalal. Jellemzően elhúzódó „összeszokási” idő van, amely erős kapcsolatot eredményez, amelyben az elkötelezettség egy évig vagy akár tovább is eltart.
- **Kortárs mentorálás** – olyan mentorálási modell, amelyben hasonló képességű személyek nyújtanak támogatást és adnak tanácsot a mentoráltaknak. A társak lehetnek korban egymáshoz nagyon közel állók, vagy eltérő korúak. Ez a körülményektől függ.
- **Csoport mentorálás** – ez a mentorálási forma egy vagy több felnőtt együttműködését jelenti egy ifjúsági csoporttal strukturált formában. A felnőtt/ek lehet/nek önkéntesek, illetve egy vállalat dolgozói, akik a tanulókkal a munka-alapú mentorálást végzik.
- **E-mentorálás** – Korszerű mentori kapcsolat, melynek keretében egy vagy több fiatal kapcsolódik egy mentorhoz. A fiatalok és a mentor rendszeres e-mail kapcsolatban állnak meghatározott ideig. Ideális esetben az e-mentorálásba beletartozik alkalmanként a személyes találkozás is, annak érdekében, hogy a kapcsolat személyesebb legyen. Gyakran egy programkoordinátor (vagy tanár) figyeli a levelezést és részt vesz a találkozókban is esetleg.

Hogyan lehet segíteni a fiatalokat abban, hogy megfelelő szerepmodelleket találjanak, illetve potenciális mentorok toborzásában?

- Sikeres emberek meghívása, hogy találkozókban, üléseken beszéljenek;
- Állásbörze-szerű rendezvények szervezése, ahol a fiatalok találkozhatnak különböző szakmákban tevékenykedőkkel, akár lehetséges munkaadókkal;
- Arra biztatni a diákokat, hogy kezdeményezzenek informális beszélgetéseket a különféle fogyatékosügyi csoportok vezetőivel, embereivel;

- Tapasztalatcserék szervezése a szerepmodellekkel kapcsolatban;
- Keressenek és folytassanak levelezést a fiatalok olyan emberekkel, akik potenciális szerepmodellek lehetnek a diákok által választott területről. Tudják meg, hogyan kerültek arra a területre, mivel jár a munkájuk, hogyan haladtak előre, hogyan fejlődtek a szakmájukban;
- Megtalálni a módját annak, hogy a fiatalok részt vegyenek szakmai konferenciákon, melyeken a számukra releváns szerepmodellek vannak jelen, esetleg diákbizottsági tagként tevékenykedjenek szakmai vagy kereskedelmi szervezetekben;
- Belépni egy már zajló mentori programba, vagy létrehozni saját e-mentori programot.

Az utóbbi években az e-mentorálás egyre népszerűbb. Ez a forma megegyezik sok ponton a hagyományos mentorálással, így például jellemzi a segítő kapcsolat; egy tapasztalt személy támogatja egy fiatal készségeinek fejlődését; folyamatosan tartó, rendszeres kommunikáció; bizalmon alapuló, támogató légkörű kapcsolat; a mentori viszony világos határai kijelölése; szervezet felügyeli a mentorálási folyamatot. Különbözik azonban az alábbiakban:

- A kommunikáció többnyire e-mailben történik, nem személyesen;
- A kapcsolatok gyakran időben korlátozottak;
- Az átvilágítási, megfigyelési eljárások különböznek;
- A mentorok gyakran bekapcsolódhatnak az e-mentorálási folyamatba munkaidejük alatt;
- Kényelmes online kommunikáció;
- A mentori kapcsolatok földrajzilag nem behatároltak.

9.2.3. A személyes fejlődés lehetőségei

Az ifjúságfejlesztés és a vezetői készségek támogatása révén bármelyik fiatal megtanulhatja azokat a készségeket, amelyek saját életminőségük javításához nagyban hozzájárulnak. A személyes fejlődéshez tartozó készségek javulása által a fiatalok jobban felkészülnek az alábbiakra:

- Képesek felismerni és azonosítani személyes céljaikat, erősségeiket, eszközeiket, készségeiket, érdeklődési területeiket, speciális szükségleteiket (különösen fogyatékoság esetén);
- Személyes tanulásuk, átvezetésük, pályaorientációjuk iránti felelősség, kezdeményezőkétség és cselekvés fenntartása az előbbiekkal kapcsolatban;
- Azoknak az embereknek és forrásoknak az azonosítása és elérése, akik/amelyek segíthetnek a sikeres iskolai pályájukon, valamint átvezetés során akár középfok utáni oktatásról, munkába állásról, vagy egyéb felnőtt tevékenységről van szó;
- Olyan tevékenységekbe való bevonódás, amelyek segítik különféle környezetek pozitív változását;
- Kiállnak önmagukért és másokért munkában, otthon és a szűkebb közösségükben;
- Magas szintű elvárás önmagával szemben (tartósan), pozitív énkép és önbecsülés fenntartása;
- Önállóság gyakorlása, hatékony döntések hozása, sikeres személyes és közösségi probléma megoldás;

- Erős és hatékony kapcsolatok kiépítése felnőttekkel és más fiatalokkal;
- Más kulturális és szocioökonómiai háttérű emberek tisztelete és interakció velük;
- A legkülönbébb közösségi szinteken felmerülő konfliktusok azonosítása és megoldása.

9.2.3.1. Célok kitűzése

A fiatalok számára elengedhetetlenül fontos készség a meglévő erősségek azonosításának és vizsgálatának megtanulása. Ezt követi a személyes vizsgálódáson alapuló pragmatikus célkitűzés. A fogyatékos fiatalok számára fontos megtanulni azokat a készségeket, amelyek szükségesek a célok kitűzéséhez és azt követően a célok eléréséhez. Időnként a fiataloknak kicsit vissza kell tekinteni és értékelni, hogy sikerült-e elérniük céljaikat.

A sikeres célkitűzések érdekében az alábbi lépésekre érdemes koncentrálni:

- hosszú távú célok azonosítása;
- a hosszú távú célokat rövid távúakra felosztani, melyek elérése beláthatóbb;
- a célokat leírni, jellemezni;
- a szükséges cselekedeteket megtenni a kívánt végeredmény érdekében;
- a folyamatot figyelemmel kísérni és a stratégiát és a célokat szükség szerint igazítani, módosítani;
- új tervet készíteni a célok elérését követően.

Mint segítő, a célok kitűzése során az alábbiakat vegyük figyelembe:

- a célok legyenek specifikusak, mérhetőek és elérhetőek;
- a célok koncentráljanak valami olyanra, amit a fiatal elérni kíván;
- legyenek elfogadható/ésszerű kezdési és befejezési időpontok;
- legyenek a célok papírra vetve és
- a fiatal állandó bátorítást kapjon arra, hogy kövesse nyomon saját előrehaladását minden célkitűzéssel kapcsolatban.

9.3. Támogatott döntéshozatal elve

Az elv a fogyatékos személy saját döntéshozatalának, egyéni döntési képességtől függő, teljes, minden lehetőségre kiterjedő segítségét jelenti (10/2006 (II. 16.) országgyűlési határozat az új Országos Fogyatékosügyi Programról). A támogatott döntéshozatal elvén alapuló cselekvést a belátási képességükben korlátozott személyek vonatkozásában – a gondnokság mint az úgynevezett helyettesítő döntéshozatal alternatívájaként – a nemrégiben elfogadott új polgári törvénykönyv a jogintézmény rangjára emeli.

A támogató személy jelen lehet minden olyan élethelyzetben (például hivatalos ügyek intézésekor), ahol a támogatott személynek tanácsra, a különböző dokumentumok tartalmának megértésére, értelmezés megkönnyítésére van szüksége.

Az új szabályok a cselekvőképesség általános korlátozásának megszüntetésével és az árnyaltabbá váló cselekvőképességet korlátozó gondnokság alá helyezési szabályokkal a célirányos segítségnyújtás biztosítására helyezik a hangsúlyt. Csak azokon a területeken kötik a gondnok jóváhagyásához a döntéseket, amelyeken azt az érintett személy érdekei feltétlenül megkívánják. A bíróságoknak alaposabban, több szakértő igénybevételével kell megvizsgálnia a fogyatékos személy képességeit, életviszonyait. Értékelnie kell továbbá, hogy a fogyatékos ember közvetlen környezetében fellelhető segítségnyújtási formák igénybevétele nem teszi-e elkerülhetővé a jogkorlátozást.

A támogatott döntéshozatal a következőket jelenti:

- az önrendelkezés és az autonómia korlátozásának minimalizálását veszi célba;
- az önrendelkezést egyúttal közösségi és interdependens folyamatként tekinti, ezzel elismeri, hogy döntéseket nemcsak másoktól függetlenül, de másokkal való kölcsönös függésben is lehet érvényesen hozni;
- a támogató és a támogatott személy bizalmi kapcsolatára épít;
- nem érinti a fogyatékos személy jogi értelemben vett cselekvőképességét;
- mindig önkéntes, sosem kényszeríthető a fogyatékos személyre;
- a támogató a támogatott fogyatékos személyt az érdekeire és döntésének lehetséges következményeire figyelemmel a legkörülményesebb módon tájékoztatással látja el;
- a támogató nem hoz döntéseket a fogyatékos személy helyett, hanem azt csak facilitálja, s így a folyamat eredménye a támogatott személy saját döntése lesz.

Magyarországon ma világviszonylatban is jelentős számú - egyes források szerint - mintegy 45.000 személy él cselekvőképességet kizáró gondnokság alatt. A kizáró gondnokság számukra azt jelenti, hogy sorsukról – véleményüket akár figyelmen kívül hagyva, a feladatok megoldásához szükséges képességek kifejlesztésének lehetőségét megtagadva – mások dönthetnek.

Az új Polgári Törvénykönyv megszünteti a kizáró gondnokság alá helyezés lehetőségét, de nem hagyja segítség nélkül a súlyos állapotú, kommunikációképtelen személyeket és családjaikat. A kiszolgáltatottság mértékét csökkentő, erős garanciális elemeket tartalmazó intézkedésekkel biztosítja a szükséges támogatás igénybevételeének lehetőségét.

A nemzetközi fogyatékosügyi közösség által üdvözölt szabályok, a Fogyatékossgal Élő Személyek Jogairól szóló ENSZ Egyezményvel is összhangban lévő intézkedésekkel lehet segíteni azt, hogy a fogyatékos embereknek is lehetősége legyen úgy élni, mint bárki másnak. A támogatott döntéshozatalról könnyen érthető nyelven is olvashatnak a tanulásban akadályozott és értelmileg akadályozott fiatalok és felnőttek.

[Támogatott döntéshozatal könnyen érthető nyelven](#)

9.4. Fejlesztési lehetőségek tanulásban akadályozott fiatalok esetében

A tanulásban akadályozott fiatalok esetében a (speciális) szakiskolák feladata a munkába álláshoz és az életkezdéshez szükséges ismeretek átadása, illetve az, hogy készítsenek fel az

Országos Képzési Jegyzékben szereplő szakképesítések körében szakmai vizsgára. Emellett biztosítaniuk kell a fiatalok (ezen belül a tanulásban akadályozott diákok) pályaválasztásának segítségét, munkába állásának előkészítését, amelyek az önálló életvezetés feltételei (Szekeres, 2012). Példák találhatók alább.

[Példák 1.](#)

[Példák 2.](#)

Természetesen nemcsak a pályaválasztás segítségét kell felvállalniuk az intézményeknek, hanem olyan képességek fejlesztését is, amely a tanulók későbbi, önálló életvezetésével kapcsolatosak. Példák olvashatók az öltözködés, a vásárlás, az egészséges életmód és a döntéshozatal témájában (Mannix, 2009).

[Példák öltözködés témában](#)

[Példák vásárlás témában](#)

[Példák egészséges életmód témában](#)

[Példák döntéshozatal témában](#)

Irodalomjegyzék

Dehelán É. – Szász B.-né – Sárossy Gy.-né (1993) Egy pályaválasztási érettséget fejlesztő módszer alkalmazásának néhány iskolai tapasztalatáról. Iskolapszichológia 22., Budapest

Mannix, D. (2009) Life Skills Activities for Secondary Students with Special Needs, 2nd Edition. Jossey-Bass, San Francisco

Varga I. – Gönczi K. – Pintér I. (1999) Önismeretei játékok gyűjteménye. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 115-123.

Teaching Self-Determination in Alaskan Schools: A Toolkit for Teachers
<http://www.alaskachd.org/toolkit/index.html>

Bremer, C. D. – Kachgal, M. – Schoeller, K. (2003): Self-Determination: Supporting Successful Transition. Improving Secondary Education and Transition Services through Research, Vol. 2, Issue 1.

<http://www.ncset.org/publications/viewdesc.asp?id=962> (Fordította: Kovács Anikó)

National Collaborative on Workforce and Disability <http://www.ncwd-youth.info/>

Popper Péter idézete: <http://www.citatum.hu/idezet/67415> (Letöltés: 2013. május 20.)

Nick Vujicic idézete: <http://www.citatum.hu/idezet/69242> (Letöltés: 2013. május 20.)

Sebastian Vettel idézete: <http://www.citatum.hu/idezet/65431> (Letöltés: 2013. május 20.)

10. A szociális szükségletektől a szociális viselkedésig (1. rész)

Az előző fejezetekben megismerték a szociális kompetencia több területének meghatározó elméleti alapjait, és ismereteket kaptak több szociális képesség és készség (versengés, vezetés, kooperáció, segítség, vita, döntés) fejlesztésének a gyakorlatához is.

Ebben a fejezetben a szociális kompetencia fejlesztési szintjei, a szocializáció, a tanulási akadályozottság, a képességfejlesztés és az életmód fogalmainak áttekintésével bevezetjük közös gondolkodásunkat a képességek fejlesztésének ezekről a területeiről, lehetőségeiről.

A 11., 12. és 13. fejezetekben azokat a képességfejlesztési lehetőségeket és helyzeteket vesszük majd számba, amelyek a tanulásban akadályozott gyermekek iskolai és családi szocializációja során többnyire kihasználatlanok maradnak.

10.1. A szociális kompetencia fejlődésének szintjei

SZOCIÁLIS SZÜKSÉGLETEK: szabadságvágy, önállóságra törekvés (szuverenitás), öntevékenységi vágy (kompetenciakésztetés), kötődési szükséglet, párképzési és szexuális szükséglet, gyermekgondozási késztetés, szolgálatkészség, elismerési és elismertségi (státus) vágy, hatalomvágy, birtoklási vágy, területbirtoklási vágy.

Az iskolai nevelés feladatai a szociális szükségletek fejlesztése területén: hozzájárulás a szexuális szükséglet szocializálásához, az egészséges ambíció, az önbizalom, a méltóságtudat, az önállóság és öntevékenység fejlődéséhez, az életprogramok kialakulásához.

SZOCIÁLIS MOTÍVUMOK: szociális szükségletek, magatartási szokások, kommunikációs szokások, erkölcsi szokások, szokásjogok, társadalmi (közösségi) szokások, kötődések (emberekhez, csoportokhoz, hazához, szimbólumokhoz), meggyőződések, hitek, vakhitek, előítéletek), eszmék.

Az iskolai nevelés feladatai a szociális motivációk fejlesztése területén: aA szociális motívumok fejlődése olyan családi szocializációs és iskolai életmód keretében biztosítható, amelyekben megtapasztalhatja az egyének és csoportok kölcsönös megértésének és együttműködésének, együttérzésének, segítőkészségének az előnyeit, olyan közegekben, amelyekben megélhetik és értékelhetik érdekeiknek (motívumaiknak, érzelmeiknek) a működését, az érdekütköztetést, az érdekfűgges, az érdekegyezés, az együttműködés következményeit, valamint olyan közegekben, amelyek a fenti elvektől eltérő magatartás folyamatos elemzésével és értékelésével segítenek beláttatni, hogy követésük a saját érdekeit/érdekeiket is szolgálja. A gyermekek mozgásszükségletének örömteli kielégítése a testi képességek mellett a biológiai fejlődés és az érési folyamatok segítője. A kisiskoláskor végén erőteljesen jelentkező elismerési vágy (a vezető szerepre törés, a versengés, az erőfitogtatás, a győzni akarás, a vezéregyéniség elismerése, az összetartozás, a védettségigény formájában) kielégítése gyakori vetélkedőkkel, sportjátékokkal, versenyekkel, a természetjárás megkedveltetésével a bandákba szerveződés megelőzését is szolgálja. További feltétel a fontos aktuális és történelmi események, valamint irodalmi mintapéldák elemzése, értelmezése és értékelése.

SZOCIÁLIS KÉPESSÉGEK: a szociális kivitelezés összetevője. Elemei: a versengés (harc, játszma), a vezetés, az együttműködés és a segítség képessége.

Az iskolai nevelés feladatai a szociális képességek fejlesztése területén: az iskola rendszeresen gazdag és jól megválasztott magatartási minták élményével (a gyermeket körülvevő személyek és irodalmi hősök viselkedése, cselekedetei bemutatása) szolgálhat magatartási mintákat döntéseikhez. A mesék nagy része meg is fogalmazza a tanulságot, a magatartási szabályt, segítve a szabálytudat kialakulását a gyerekekben.

Kisiskolás korban a pillanatnyi érdekütközések válhatnak ki versengést. A konfliktusok kirobbanását nem szabad megakadályozni. Az ilyen alkalmakat fel kell dolgozni, a versengés szabályainak a betartása a konfliktuskezelés természetes kerete.

SZOCIÁLIS KÉSZSÉGEK: a legkülönbözőbb típusú szociális helyzetek, szituációk, konfliktusok kezelése, megoldása során kialakuló készségek (például a hivatali ügyintézés készségei, vitakészség).

Az iskolai nevelés feladatai a szociális készségek fejlesztése területén: a hivatali ügyintézés készségének kialakításához nem elégséges a kultúrtechnikák (olvasás, írás, számolás) birtoklása. A saját szükséglet felismerése és definiálása, a saját érdek belátása és érvényesítése emeli, fűzi össze a művelési rutinokat ügyintézőssé. A vita szükséglete is az autonómiára, a véleményalkotásra és ütköztetésre szocializált gyereknél emelkedik vitakészséggé.

SZOCIÁLIS SZOKÁSOK: a gyakran ismétlődő szociális helyzetek, szituációk hatására kialakult szokások (például a köszönés).

Az iskolai nevelés feladatai a szociális szokások fejlesztése területén: A szokások olyan tanult operátorok, amelyek a megfelelő helyzet, szituáció észlelésekor rendszerint automatikusan aktiválódnak és működnek. (Nagy, 1994 alapján)

10.2. A szocializáció

10.2.1. A szocializáció fogalma, a szocializációs erőter változásai

A szocializáció fogalmáról olvashat a [Wikipédia szócikkében](#).

A szocializációs erőter változásai:

- kulturális átörökítődség

Az általános tankötelezettség bevezetésével és a közoktatás kialakulásával átalakult a kulturális átörökítés egész rendszere.

- az iskola szerepének megerősödése

Elkezdődött a gyermekkori szocializációs feladatok megosztása és újraelosztása az iskola és a család között. Az otthoni élet differenciálódott működésének, koreográfiáinak, a szülők és a gyermekek kapcsolatrendszerének megváltozásával a gyermeki tapasztalások forrásai és a tanulás módjai is megváltoztak. A család mellett az iskola lett a kulturális tőke képzésének és továbbadásának másik fontos színtere.

10.2.2. Feszültségek

A modernizáció folyamatában az iskolák mindinkább olyan tudások és készségek átadására specializálódtak, amelyeket az elsődleges szocializációs szintér, a család egyre kevésbé tudott volna közvetíteni.

- tudományorientált tantárgyi struktúrák
Az iskola a tudományok rendszerének pedagógiai leképeződéséből származó tudományorientált tantárgyi struktúrákat alakított ki. Egyre erőteljesebben jelentek meg az iskola és a nagybetűs élet, az iskolában elsajátított és a gyakorlati életben releváns tudások, az iskolai sikeresség és az életben való boldogulás (és boldogság) értékei közötti ellentétek.
- iskolai napirend
Új feszültségek keletkeztek az iskolai nevelés és a szocializáció más intézményei és folyamatai között is. Az iskolai napirendet jobbra az iskola gazdaságos, üzemszerű működése és a tanárok igényei, gyakran kényelmi szempontjai alakították, kevésbé a gyerekek természetes napi ritmusának (befogadás, átélés, aktivitás) szükségletei.
- az iskolai tanítás tartalmi és módszerei
Az iskolai tanítás tartalmaiba és módszereibe a szülők egyre kevésbé szólhattak bele, illetve egyre kevésbé tudtak beleszólni. A megállapítás különösen igaz az iskolai műveltségtartalmaktól távol eső (családi) szubkultúrákból érkező – szegény, cigány stb. - gyermekek szüleire, akik nem az iskolában érvényes, így az iskola elvárásaihoz illeszkedő előzetes tudásokkal és tapasztalásokkal „bocsátják ki” gyermekeiket, és akik nem, vagy nem eléggé járatosak érdekeik felismerésében, elemzésében, megjelenítésében és érvényesítésében.

10.2.3. Esélyegyenlőtlenségek

- az iskolai nevelés nem képes az iskolán kívül keletkezett esélyegyenlőtlenségek megszüntetésére
A közoktatásnak a kezdetektől az egyik legfontosabb célja a *művelődési esélyegyenlőtlenségek felszámolása* volt. Az iskolába kulturális hátrányokkal érkező gyerekek felzárkóztatása érdekében szociálpolitikai intézkedések, nevelési segélyezési, támogatási szisztémák, pedagógiai kísérletek, speciális fejlesztő programok, pedagógiai és pszichológiai szolgáltatások születtek, amelyek az egyéni mobilitás szintjén és tudományos szempontból egyaránt értékes eredményeket hoztak. A próbálkozások azonban egyértelműen azt bizonyították, hogy az iskolai nevelés nem képes az iskolán kívül keletkezett esélyegyenlőtlenségek megszüntetésére, de még a kezelésére sem. Az általános iskola a tanulás folyamatának üteméhez és természetéhez, illetve az általános teljesítmény-követelményekhez illeszkedni nem tudó gyerekek egy részét – napjainkban hozzávetőlegesen 15%-át - sorsára hagyja, és rossz tanuló szerepre ítélve „jóindulatúan” elnézi hiányos tudását.
- az elkülönített nevelés rontja a társadalmi integráció, a magánéleti és munkaerőpiaci boldogulás esélyét

A különböző minőségű iskolák, a gyerekek eltérő nevelési szükségleteinek megfelelően kialakított párhuzamos osztályok az általános iskola keretében jelentenek szegregatív válaszokat. A be nem fogadott, illetve meg nem tartott gyerekek és fiatalok - jelenleg az iskoláskorúak közel 2,5%-a - számára pedig a közoktatási rendszer közel száz esztendeje eltérő tantervű iskolákban igyekszik kedvezőbb oktatási és nevelési feltételeket, egyben jobb esélyeket biztosítani a társadalmi integrációra. Az elkülönített nevelés viszont az akadályozott emberek szempontjából olyan - nem szándékolt - szocializációs hátrányokat eredményezhet, amelyek rontják társadalmi integrációjukat: magánéleti és munkaerőpiaci boldogulásukat.

10.2.4. A pedagógia és a szocializáció ellentétei

A 10.2.3. bekezdésben már említettük azokat a feszültségeket, amelyek a családi szocializáció és a gyermekkel/tanulóval kapcsolatos iskolai elvárások között a modernizáció folyamatában kialakultak.

- óvoda

Az óvodai nevelés e jellemzők tekintetében alkalmazkodik az óvodáskorú gyermek globális valóság-észleléséhez. A hétköznapi élettevékenységeket és problémahelyzeteket idéző foglalkozásokon együttesen jelennek meg nyelvi, mennyiségi, általános tájékozottságbeli ismeretek, szociális kapcsolatok.

- iskola

Az iskolai nevelés a tudások és készségek meghatározott tartalmait közvetíti, örökíti át, ezért mindig szándékolt, célzatos tevékenység, a gyermek spontán szocializációját kívánja kiegészíteni. Az iskolai tanítás és tanulás – az alapműveltség közvetítésének és megszerzésének igyekezetében - mintegy leszoktatja a gyermeket hétköznapi életének elemzéséről, legfeljebb illusztrációként, példaként élheti meg az otthon, a környezet valóságát. Elsősorban a tudományok és a művészetek által felhalmozott kulturális javakból kínál műveltségi területekbe, illetve tantárgyakba komponált csomagokat. A tantervek számolnak a tanulók előzetes ismereteivel, de szinte kizárólag az iskolában közvetített tudások és tapasztalások tartalmait, illetve az elsajátítás eredményességét veszik figyelembe.

- pedagógiai tervezés, tantervek

A pedagógiai tervezés nem, vagy igen kevésbé törődik az iskolán kívüli szocializáció hatásaival: a család, a kortárs csoport, az utca és a tömegkommunikáció „oktató és nevelő munkájával”, de még az iskolai „rejtett tanterv” (Szabó, 1985, 1993) hatásaival sem. A tantervírók nem számolnak a szocializációnak azokkal a hatásaival, amelyek az iskolai oktatásban és nevelésben - idői és motivációs szempontból - azonos vagy nagyobb eséllyel vesznek részt, és a pedagógus folyamatosan találkozik is velük munkája során. A rejtett tantervi tanulás ugyanúgy (vagy még erőteljesebben) folyik, mint a tananyag közvetítése. Folyik a reggelizés, az ebédelés és az osztálykirándulás idején, a folyosón és a WC-ben. A bánásmódban leképeződik az iskolai és a társadalmi hierarchia, alakul az önértékelés és közérzet. A jó közérzetbenerősödik (vagy fogyan) a hazaszeretet. A viták, veszekedések és verekedések pedagógiai kezelésében, a magatartási és viselkedési normák meghatározásában, a [jutalmazások](#) és büntetések rendszerében

modellálódik a szociális befolyásolás, alakul a konfliktus-kezelési kultúra, mintázódnak feszültségoldási stratégiák és taktikák, jutnak a gyerekek tapasztalatokhoz a saját és mások magatartására vonatkozó implicit szabályokról, formálódik az állampolgári magatartás.

A szocializáció hatásai

A gyermek sokféle úton-módon tanulhat meg csöndben maradni és nem zavarni a másikat. Az iskola magatartási szabályai kihatnak a későbbiekben a munkával való kapcsolatára. Viszonyulnia szükséges a tanári tekintélyhez, minősülésében alakul önbizalma és aktivitása.

A család, a lakóhely, a kortárs csoport, a tömegkommunikáció hatásai, az iskolai programok és az iskola nevelési gyakorlata együtt formálják a gyermek életét vezérlő – valós – értékeket és normákat. A legkorszerűbb tudományképet és praxist megvalósító iskolai program is csak akkor gyakorol pozitív hatást a gyermekek személyiségének alakulására, ha az egyes gyermekek életéhez kapcsolja tartalmaiban és közvetítési módjaiban kiváló portékáit. (A következő alfejezetben, a tanulási akadályozottság meghatározásában is ezzel a fontos gondolattal fogunk találkozni.) Ha ez nem működik, a gyengék hátrányai nem csökkennek és az erősek tehetségei nem gyarapodnak. (Duru-Bellat, Henriot-van Zanten, 1992)

- **szociális tükrök**

Az akadályozottság, a korlátozó körülmények és a csökkent befogadó képesség vizsgálata mellett azt is fontos szemügyre venni, „hogyan módosul a fogyatékosok személyiségfejlődése a társadalom feléjük irányuló reakciói folytán, (...) a társadalom egyes tagjainak, kisebb-nagyobb közösségeinek szándékos és akaratlan megnyilvánulásai mennyiben segítik, illetve gátolják társadalmiasodásukat.” (Gordosné, 1981, 23-24.) Azoknak a helyzeteknek nagy részére, amelyekben a szociális tükrök „Ebben az alponthoz formálódnak”, fel lehet készíteni, gyakran meg is lehet tanítani az akadályozott fejlődésű gyermekeket és fiatalokat, amennyiben az életvitelük és életmódjuk szervezésében részt vevő személyek, színterek nyitottak életvilágukat „egységes szerkezetben” látni és figyelembe venni.

A következő alpontokban a tanulási akadályozottság, a képesség valamint az életmód és életkörülmények értelmezéseit tekintjük át, felelevenítve korábbi tanulmányainkat is. Kísérletet teszünk a pedagógia és a szocializáció ellentétének enyhítésére is.

10.2.5. Tanulási akadályozottság

- **meghatározás**

A *tanulási akadályozottság* egy lehetséges korszerű – és nem utolsósorban egyre elterjedtebb és elfogadottabb – meghatározása szerint „a tanulásban akadályozottak csoportjába tartoznak azok a gyermekek, akik az idegrendszer biológiai és/vagy genetikai okokra visszavezethető gyengébb funkcióképességei, illetve a kedvezőtlen környezeti hatások folytán *tartós, átfogó tanulási nehézségeket, tanulási képességzavart* mutatnak.” (Mesterházi, 1998, 54.) Mesterházi szerint *a gyermek személyes élettörténetének*, és az aktuális fejlődési állapot diagnosztikai eszközökkel megállapítható oki tényezőinek tudása mellett az egyén

nevelési szükségleteinek megállapítása és *az ennek megfelelő nevelés* együttesen eredményezheti a tanulásban akadályozott gyermek minél kedvezőbb fejlődését.

- a gyermek sokoldalú megismerése

A tanulásban akadályozottak pedagógiája teoretikus és praktikus fejlődésének köszönhetően a (gyógy)pedagógus ma már nem csak az osztály becsukódó ajtaja mögött élheti meg – illegitim módon és elszigetelten – az alkotó lét elengedhetetlen feltételét, a szabadságot. A tudomány – és szerencsés esetben a mögötte felzárkózó közoktatási és szociális törvénykezés – a fejlesztés legkardinálisabb kiindulópontjaként nem csak kínálja, hanem diktálja is számára a gyermek sokoldalú megismerését, és bevonja a gyermek szükségleteire adható intézményes – multidiszciplináris – válaszok megfogalmazásába is.

10.2.6. Képesség

- a képesség fogalmának meghatározása és értelmezése

A képesség „a tartalmak (tárgyak, információk) meghatározatlan vagy nagyon tág körén (de az egyes ember tudásától függően) működő tanult pszichikus rendszer.” (Nagy J., 1994, 96.) A képességek természetesen csak valamely tartalmakon, az embert körülvevő tárgyi és információs környezet tartalmain működhetnek és csak tartalmakon, tartalmi ismereteken és tapasztalatokon működtetve sajátíthatók el. A képességek formálódásában így a családok és az iskola által biztosított életkörülmények és életmód, valamint a két színtér egymáshoz viszonyulása komoly szerepet játszik. A család, az iskola, a kortárs csoport és a tömegkommunikáció hatásainak eredőjeként - hogy csak a legfontosabb rendszerelemeket említsem - a különböző „természetes” adottságokkal rendelkező gyermekek életében eltérő időpontokban kerül sor egy adott gyakorlatra. Ez a pillanat meghatározott idői viszonyban van a társadalom által a gyakorlat „normálisnak” vagy „megfelelőnek” tartott időpontjával. (Bourdieu, 1978)

10.2.7. Életmód

- az életmód fogalmának meghatározása és értelmezése

Az *életmód* a szubkultúra megjelenési formája. Objektív keretei az életkörülmények, melyek az életmód tartalmi vonatkozásainak a feltételeit jelentik. Az életmód tartalmát tekintve a szubkultúrát alkotó *tapasztalatok, tevékenységek és normák rendszere*. (Kozma, 1994) Egy gyermektől – legalábbis az iskolába lépést megelőző pillanatban – csak azok a képességek „kérhetők számon”, amelyek kialakulásához, fejlődéséhez a kibocsátó családi, illetve intézményi (bölcsőde, óvoda, gyermekotthon) szubkultúra megfelelő feltételeket (ténytudásokat, normatudásokat és értéktudásokat) biztosított. A szakirodalom recenziója alapján megállapítható, hogy a tanulásban akadályozott, családban és diákotthonban nevelkedő gyermekek és fiatalok nagy része szegény, kedvezőtlen fejlődési feltételek között él, egyharmaduk veszélyeztetett, anyagi, illetve környezeti okok miatt (Szabóné, 1996).

- az életkörülmények

Az életkörülmények kemény mutatói, a jövedelmi- és lakásviszonyok *alapozzák meg* mindazon tartalmakat, tárgyakat és információkat, amelyek kialakulnak és működnek, fejlődhetnek a képességek. A szegénységben nevelkedő gyermeknek kevés saját tárgya, holmija van, nem kap játékokat és nem is készítenek számára és vele házilagosan, ahogyan azt Móra Ferencen és Móricz Zsigmondon kivirágzott hagyományos szegénységértelmezésünk alapján feltételezzük. A nyomorban elhal a Pál utcai fiúkból ismert egészséges gyermekzseb-tartalom. Pedig ezeknek a kincseknek a birtoklása, cseréje során alakul a számosság élménye, a számfogalom és a becslés képessége. A konszolidált anyagi és érzelmi feltételek között élő családban jó, szép, örömet okozó és fejlesztő hatású, gyakran *közösen készített* játéktárgyak és a velük való foglalatosság, a játszás, közös vásárlások, kirándulások, ünnepek, kuktáskodás és kertészkedés biztosítják a különböző képességek fejlődését.”

Az alacsony társadalmi státuszú családok (körükbe tartozik a cigány családok egy része is) szegénységük, alacsony iskolai végzettségük, gazdasági aktivitásuk, a türelmetlen, szorongáskeltő iskolai élet és környezet, illetve az iskolai tanulás és a tudás munkaerőpiaci hasznosíthatóságának - túlnyomó részt negatív - tapasztalatai alapján tulajdonítanak fontosságot az iskolai ismereteknek. (Babusik, 1999) *Az iskolába járás öröme, szükségessége és szabályainak betartása egy bonyolult motivációs térben értelmezhető.*

A jelzett bonyolult motivációs tér egyik meghatározó tartalmát a verbális és az érzelmi kommunikáció összefonódásadása alakítja ki. Az érzelmi és a verbális kommunikáció szorosan összekapcsolódik, hiszen a közlő fél szándékát, céljait közvetítő érzelme megnyilvánul az öröklött és a tanult jelközlő mechanizmusok által. „Az érzelmek kifejezésre jutnak a hanghordozásban is, vagyis a motiváció és az érzelem együtt jelenik meg az expresszióban és a szóbeli közlésben, központi szerepet játszva a szociális kompetencia működésében és fejlődésében (Nagy 2000)” – olvashatjuk Zsolnai Anikó és Kasik László [Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében](#) c. tanulmányában.

Irodalomjegyzék

- BABUSIK F. (1999) Kutatás az ózdi régió cigány népessége körében. Delphoi Consulting
- DURU-BELLAT, M. – HENRIOT-VAN ZANTEN, A. (1992) Sociologie de l' école. Armand Colin Éditeur, Paris
- GORDOSNÉ SZABÓ A. (1981) A szocializációs folyamat és a fogyatékos egyén. Gyógypedagógiai Szemle, 2. 16-29.
- KOZMA T. (1994) Bevezetés a nevelésszociológiába. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- MESTERHÁZI ZS. (1998) A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest
- MESTERHÁZI ZS. (2001): A különtámogatást igénylő gyermekek szükségleteinek kielégítésére felkészült pedagógusok képzésének dilemmái. Educatio 2.sz. 255-266.

NAGY J. (1994) Fejlesztési követelmények. Iskolakultúra, 1-2. sz.

SZABÓ Á-NÉ (1996) Szegénység és iskola. Kor- és kórkép a tanulásban akadályozott népesség iskoláztatásáról. Trezor Kiadó, Budapest

SZABÓ Á-NÉ (2004, 2012) A képességfejlesztés és az életmód összefüggései tanulásban akadályozottaknál. In: GORDOSNÉ SZ. A. (szerk.): Gyógyító pedagógia. Medicina Könyvkiadó Rt., 217-236.

ZSOLNAI A. - KASIK L. (2007) Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében. Új Pedagógiai Szemle, 2007 július-augusztus. 3-15.

11. A szociális szükségletektől a szociális viselkedésig (2. rész)

„Akinak van, annak még adnak, hogy bőségesen legyen neki,
de akinak nincs, attól még azt is elveszik, amije van.”
(Máté evangéliuma, 13. rész, 12. vers, 1109. o.)

Ebben a fejezetben azokat a képességfejlesztési lehetőségeket és helyzeteket vesszük számba, amelyek a tanulásban akadályozott gyermekek mindennapjaiban az iskolában és a családi szocializációs színtereken gyakran kihasználatlanok maradnak. Hogyan és miként ragadhatók meg ezek a helyzetek?

11.1. A hétköznapi élet és a képességfejlesztés kapcsolatának elméleti megközelítése

11.1.1. Tanulási képesség, tanulási képességzavar – a szükségletek megalapozása

- *tanulási képesség*

A tanulási képesség egyik korszerű értelmezése a képességfejlődés és az életmód összefüggéseit hangsúlyozza. „A tanulási képesség a tanulás tanulásának a képessége... Ha a tanulási képességet egy pszichikus rendszernek tekintjük, akkor a következő nagyobb alrendszereket különíthetjük el benne: kognitív képesség, kommunikatív képesség, motorikus képesség, kreatív képesség, orientációs képesség, szociális képesség. Ezek a képességek a legtágabban értelmezett tanulási folyamatokban, a pszichikum működésének teljes egészében részt vesznek. Az iskolai tanulási folyamatokban, illetve abban a teljes élmény- és tevékenység együttesben, amit az iskolai életben való részvétel jelent, a legváltozatosabb kombinációkban és dominanciákkal működnek közre ezek a képességek. A gyermeki személyiség fejlődésének tapasztalható megnyilvánulásai azt jelzik, hogy az egyes képességek aktív állapotokon mentek keresztül, vagyis a gyakorlás következtében strukturáltabb (fejlettebb) állapotba kerültek. Az iskolai oktatás-nevelés ezt a strukturálódást segíti elő.” (Mesterházi, 1998, 117-118.)

- *a tanulási képesség zavara*

A *tanulási képességzavart* előidéző kedvezőtlen környezeti hatások a gyermekek és fiatalok egész életében, az ismeretek és tapasztalatok szerzésének teljes folyamatában

jelen vannak. Tehát *a fejlesztés során nem elsősorban a tudáshiányt szükséges pótolni, hanem az ismeretek és tapasztalatok megszerzéséhez alapvetően szükséges környezeti és pedagógiai feltételek megteremtését kell biztosítani.* Nem kizárólag a kettes szorzótábla módszeres megtanítása eredményezi leghatékonyabban a problémamegoldó gondolkodás fejlesztését, hanem az értelmes (és kellemes) élethelyzet is, amelyet a kettes szorzótábla alkalmazására, tanítására megragadunk vagy alakítunk ki. Nem csak a számolási dobozba kell apró játékokat tenni, hanem a gyereket játékokkal és játszással jó körbevenni - méghozzá bölcsődés korától, *amikor a szükségletei és képességei megalapozódnak* –, hogy kedve legyen a számláláshoz. Az iskolai és az iskolán kívüli matematikai tudás a kisgyermekek tanulásában egyaránt környezetfüggő, és kicsi transzfert mutat. "Megjósolható, ha a tanulók hétköznapi életükben olyan belső reprezentációs hálózatokkal rendelkeznek, melyek az iskolán belül és kívül tanultakat egy rendszerben kezelik, továbbá, *ha a hálózat megfelelő kapcsolatokat létesít a tudás különböző forrásai és alkalmazási lehetőségei között, akkor matematikai megértésük és problémamegoldó teljesítményük is javul mindkét közegben.*" (Dobi, 1998) A kettesre értékelt helyesírás és külalak kevésbé járul az anyanyelv értékeinek ápolásához, az igényesség és a szépérzék fejlődéséhez, mint a gyermeki kötődésben megfogalmazódó segítségkérés a míves (szerelmes) levél megírásához. A tanulásban akadályozott gyerekek és fiatalok oktatásának és nevelésének folyamatában tehát az iskolának nem egyszerűen ingerekben gazdag közeget kell biztosítania, hanem a szervezésnek a tanulók iskolán kívüli életvilágához, meglévő motivációihoz, érdeklődéséhez, ismereteihez, vágyaihoz, félelmeihez, sikereihez és kudarcaihoz, személyközi viszonyaihoz kell illeszkednie.

[A gyermeki kötődésről](#)

- tudásszerzés és nyelvezet

Szakirodalmi és tapasztalati tények bizonyítják, hogy a tudásszerzés és a kapcsolati működések tanulásának folyamatában egyaránt meghatározó szerepet játszik a családok és a gyermek, valamint az iskola nyelvezetének összefüggése. Az iskola a tudományok és a tankönyvek nyelvi világát használja a gyermeki valóságról leválasztott, tehát a gyermek számára alapvetően idegen tudás közvetítésére és megszerzésére. Olyan nyelvi kódot használ, amely csak a gyerekek egy részének van a birtokában. A kidolgozott nyelvi kód alkalmazója képes elvonatkoztatni aktuális összefüggésektől, tud általános jelentésű tartalmakat közvetíteni, és meghatározhatja a beszéd érvényességi igényét. (Bernstein, 1971) A tanulásban akadályozott gyerekek nagyobb része viszont a kidolgozatlan, korlátozott nyelvi kódok világából érkezik, beszédük konkrét helyzetekhez, egyedi jelentésekhez kötődik. Az iskolába kerülésükkor általában nem értik az elvontabb szinteken megfogalmazott kérdéseket, elmagyarázott összefüggéseket, értékeléseket, a tankönyvek nyelvezetét. Giddens (1997) szerint nem segít a helyzeten az sem, ha a gyermek „lefordítja” a tanár nyelvét az általa használatosra, mert ilyenkor szem elől veszi azokat az elveket, amelyeket a tanár közvetíteni szándékszik. A gyermek és az iskola kódjainak összeillési zavara a „magoló” tanulást kevésbé nehezíti, mint az absztraktabb gondolkodási folyamatokat. „Ha a gyermek érzékeny az iskola kommunikációs rendszerére és ezáltal az iskola tanulási szisztémájára és viszonyrendszerére, akkor az iskola elősegíti a gyermek szimbolikus és társadalmi

fejlődését, ha viszont a gyermek nem érzékeny az iskola kommunikációs rendszerére, akkor társadalmi és szimbolikus váltást tapasztal az iskolában. Az első esetben kifejeződik a gyermek társadalmi azonosságérzete, a másodikban megváltozik.” (Bernstein, 1975, 394)

11.2. Az iskolai tanulás programja a társadalmi térben és a kapcsolatok rendszerében

11.2.1. Az iskolai tanulás programja a társadalmi térben

- az “értelmes tanterv” és a tanulás - Vester tanulásbiológiai szabályai

Az iskola tantervi csomagocskái – általában - nem a gyermekek életvilágában beszerezhető és így beszerzett előzetes ténytudások, normatudások és értéktudások világából indulnak ki, így az elsajátítás egyoldalú eredménnyel kecsegtet: elsősorban a tárgyi tudás kialakulását, kevésbé az értelmi képességek, még kevésbé a kommunikációs, a kreatív, a motoros, az orientációs és a szociális képességek fejlődését szolgálja. A tanulásban akadályozott gyermeknél az óvodás korra jellemző globális észlelés áthúzódhat az iskolás évekre és nehezítheti az elsősorban a tudományok logikája mentén szétszabdalt iskolai valóságban történő tájékozódását.

Gaál ismerteti *Vester tanulásbiológiai szabályait*, amelyek közül több utal a gyermek eltérő világtételezési módjára és az ebből fakadó pedagógiai konzekvenciákra. Az „*értelmes tanterv*” szabály arra figyelmeztet, hogy „azok a tananyagrészek, amelyek használhatósága sem a valósággal, sem az oktatott tartalommal kapcsolatban nem igazolódik a tanulók számára, nehezen rögzíthetők az emlékezetben. Másrészről hamar elvesztik értéküket, ha izoláltan rögzülnek, és további gondolati kapcsolatok nem épülnek ki felhasználásukkal. Egy adott téma felépítésének reális tanulási célokat, illetve megértési meneteket kell követnie, nem pedig történeti vagy szakrendszertani szempontokat.” (Gaál, 2000, 444.) Angelusz (1983) az információ-felvétel rétegspecifikus hatékonyságának okait elemezve tesz hasonló következtetéseket: a tömegkommunikációs eszközökkel való kapcsolat folyamán a magasabb iskolázottsággal jellemezhető csoportok befogadó magatartására jellemzőbb a *generalizáló tanulás*, míg az alacsonyabb iskolázottságú csoportokban az *esetszerűen elsajátított ismeretek* jellemzőbbek. Az „*új ismeret beágyazása a régebbiekbe*” szabályban Vester a gyermek közvetlen tapasztalataira való építés fontosságát hangsúlyozza. A mindennapi tapasztalásba ágyazott tanítással elkerülhetőnek tartja annak a stressz-állapotnak a kialakulását, amely nehezíti az új ismeretek befogadását. A „*valósághoz kapcsolás*” szabálya arra hívja fel a figyelmet, hogy az ismeretek alkalmazása és megszilárdítása során a valós környezet „*ingyenes és észrevétlen segítő tanárként*” alkalmazható az összefüggések és kapcsolódásaik aktivizálásában. (Gaál, 2000. 444-445.)

11.2.2. Az iskolai tanulás programja a kapcsolatok rendszerében

- a motívumok forrásai – érzelmek

Az információk aktualitása, az egzisztenciális és/vagy érzelmi érintettség, az érdekeltség is szerepet játszhat a beépülés, a hasznosulás folyamatában, függetlenül az előzetes ismeretek mennyiségétől. (Angelusz, 1983) Az ember saját hétköznapi életének tartalmai nagyobb felhívó erővel, könnyebb elérhetőséggel, valamint a hasznosíthatóság és hasznosulás jobb esélyével mozgósítják a tanulás pszichikus forrásait. Forray és Hegedűs (1998) a cigány gyerekek iskolai szocializációját kutatva egzakt módszerekkel bizonyították, hogy „az iskolai programokban való részvétel, a tanárok iránt érzett bizalom és szeretet, az egyes tantárgyak iránti érdeklődés mérhető hatást gyakorol a tanulmányi teljesítményekre és a továbbtanulási aspirációkra. Ennek az összefüggésnek az ismerete a pedagógiai programok részévé válva célzott eszközök, módszerek kialakítását alapozhatja meg.” (138.) Chrappán (1999) olyan integrált tantárgyi struktúra kialakítását javasolja, amely nem a tudományok egymás melletti létezését tekinti alapnak, hanem egészelesen tervez, globális összefüggésekre, kapcsolódási pontokra utal. Megítélése szerint az integrált tárgyak, mivel az új ismereteket, információkat a már meglévő érzéketi, gondolati rendszerekhez kötik, a gyermeki megismerés és a hatékony elsajátítás számára jobban strukturáltak és strukturálhatók. (Chrappán, 1998)

- emocionális intelligencia versus iskolai tanulás

Amennyiben az iskola – az Egyezmény a gyermek jogairól című deklaráció szellemében fogant érvényes törvények alapján - a személyiség teljes kibontakoztatásának segítségével a teljes ember fejlesztését érti, igyekszik a család életmódját - amennyire azt elérni, megismerni, értelmezni és megérinteni lehetséges – és a gyermek életvilágát a tapasztalás kincsesbányájaként értelmezni. A tudományok logikájának tiszteletben tartásával a gyermek és a fiatal számára a test, a lélek és a szellem egymást támogató fejlődését, az ismeret képességgé válását elősegítő tartalmakat felkínálni és a hozzájuk vezető tanítási-tanulási módokat biztosítani csak a gyermek teljes életének tudomásul vételével, a család akaratának elfogadásával és „hasznosításával” lehetséges. Így válik az iskola számára is lehetővé az „érzelmi intelligencia” (Goleman, 1997), a társas kapcsolatok működtetésében való jártasság, a beleérző képesség, az önismeret, az önuralom és a kitartás fejlesztése. Goleman - neurológiai és pszichológiai kutatási eredményei alapján megállapította -, hogy az iskolákban még mindig az egyoldalúan intellektuális képességeket követelik meg és nem vesznek tudomást az emocionális intelligenciáról, a szociális és művészeti képességek kiművelésének fontosságáról. *A gyermek proszociális képességeinek az iskolai életben történő megerősítése, „hasznosítása” csak akkor válik lehetővé, ha a mások problémáira érzékeny, segítőkész, pozitív hozzáállás ugyanúgy „elnyeri méltó jutalmát”, mint a folyamatosan és hangsúlyozottan előadott vers, a hibátlanul elkészített matematika dolgozat vagy a szépen homorított zsugorkanyar a svédsekreányen.*

Zsolnai Anikónak a szociális kompetencia, a tanulást segítő motívumok és a tanulmányi eredmények közötti összefüggéseket kereső vizsgálata azt a tapasztalatot hozta, hogy a

gyerekek tanulmányi eredményességében minimális szerepet játszik a család és az iskola (Zsolnai A., 1999).

Irodalomjegyzék

ANGELUSZ R. (1983) Kommunikáló társadalom. Gondolat, Budapest

BERNSTEIN, B. (1971) Társadalmi osztály, nyelv és szocializáció. In: Valóság, 11. 35-57.

BERNSTEIN, B. (1975) Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Pap M. és Szépe Gy. (szerk.) Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások. Budapest, 393-431.

CHRAPPÁN M. (1998) Integrált tantárgyak az iskolában, különös tekintettel a természettudományos nevelésre. In: Embernevelés, 1., 1-12.

CHRAPPÁN M. (1999) Érvek a tantárgyi integráció mellett. Embernevelés. 3., 1-19.

DOBI J. (1998) Megtanult és megértett matematikatudás. In: Csapó B. (szerk.): Az iskolai tudás. Osiris Kiadó, 169-190.

GAÁL É. (2000) A tanulásban akadályozott gyermekek az óvodában és az iskolában. In: Illyés S. (szerk.): Gyógypedagógiai alapismeretek. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, 431-459.

GIDDENS, A. (1997) Szociológia. Osiris Kiadó, Budapest

GOLEMAN, D. (1997) Érzelmi intelligencia. Háttér Kiadó, Budapest

MESTERHÁZI ZS. (1998) A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest

PATAKI Á. és sztsai (2010) Társas kompetenciák vizsgálata a gyermekek közötti konfliktusok tükrében. ELTE PPK, Neveléstudományi MA, előadás ppt, http://www.tofk.elte.hu/nevtud/nevelestudomanyi_tanszek/Tarsas_kompetenciak_vizsgálata_a_gyermekek_kozotti_konfliktusok_tukreben.pdf (letöltve: 2013. május 20.)

SZEKSZÁRDI J. (2008) Új utak és módok. Gyakorlatok a konfliktuskezelés tanításához és gyakorlásához. Dinasztia Könyvkiadó

ZSOLNAI A. (1999) Összefüggések a szociális kompetencia egyes komponensei, a tanulási motívumok és az iskolai tudás között. JATE Press, Szeged

Biblia. Ószövetségi és újszövetségi szentírás. Szent István Társulat, az Apostoli Szentszék Könyvkiadója, Budapest, 1976

12. A szociális szükségletektől a szociális viselkedésig (3. rész)

Ebben a fejezetben – a 2. és a 4. részhez hasonlóan - azokat a képességfejlesztési lehetőségeket és helyzeteket vesszük számba, amelyek a tanulásban akadályozott gyermekek hétköznapijaiban

az iskolában és a családi szocializációs színtereken gyakran kihasználatlanok maradnak. Hogyan és miként ragadhatók meg ezek a helyzetek a mindennapokban?

12.1. A gyermekek hétköznapi életvitele

„A felnőtt bármit választhat, amivel erősíti az akaratát, a gyermeknek kell, hogy az a valami szép is legyen, mert egy örömtelen feladattal még nem birkózik meg.” - olvashatjuk Carlgren (1992, 56) gondolatait a művészetek gyakorlásáról. Már nem idegen számunkra az alkotás, sőt, a művészi alkotás jelenség-tartományába sorolni a hétköznapi tevékenységek kiváló, minőségi produktumait is. Gondoljunk a konyhaművészet jól sikerült fogásaira, az életművészeknek nevezett korosodó hölgyek és urak kreativitására a fizikum és a kedélyállapot megőrzésében, a szegénység kultúrájában születő túlélési stratégiákra a „felszínen maradás”, sőt, az öröm- és teljesség élettérzésének biztosításában, vagy akár a nem sok, vagy nem elégséges, nem megfelelő segítségben részesülő akadályozott fejlődésű és fogyatékos emberek társadalmi boldogulására.

12.1.1. A cselekvésbe ágyazott tapasztalatszerzés

A cselekvésbe ágyazott tapasztalatszerzés – minden kiválósága, módszeres kimunkáltsága ellenére is csak – limitált formáit biztosító tanórai megismerés kiterjesztése a gyermek iskolai-intézményi és családi alkotó tevékenységére a munkához, a tevékenységekhez kötődő érdeklődés, az öröm, siker és sikeresség érzelmi-akaratú mozgatóinak az iskolai tanulás-tanítás színterére történő kisugárzását is biztosíthatja. Ha az iskola sikeresen formál *érdeklődést* különféle dolgok iránt, és meg is ismerteti, sőt, megtanítja ezeket a dolgokat, még a nevelés feladata nem fejeződött be: olyan *képességeket* kell a rá bízott fiatalokban kialakítani, melyek egész *életüket tartalmasabbá, értékesebbé és sikeresebbé* tehetik. Ez egyben a kultúra – a szocializáció valamennyi szintjén (benne a nevelés) és színterén (benne az iskola) történő - átörökítésének egyik leglényegesebb kérdése.

12.1.2. A gyermekek érdeklődését és az iskolai tanítást összekötő, koncentráló és aktivizáló tartalom

A következő *példák és tanulságok* a képességek „*tartalmas fejlesztési stratégiájának*” egyik, az iskolában még mindig kevésbé alkalmazott – elemét, az *indirekt fejlesztést* hangsúlyozzák, nem megkérdőjelezve a *formális fejlesztés* szükségességét (Nagy J., 2000). Az iskolai oktatás elidegenedésének tudományos igényű elemzésére egyre több komplex megközelítés születik. A gyermek természetes fejlődése és az iskolai oktatás közötti jobb összhang megteremtésére törekvő *fejlődéslélektani orientációjú* és a tudás keletkezésével, felhasználhatóságával foglalkozó *kognitív pszichológiai megközelítések* között tudatos harmonizáció figyelhető meg. (Csapó, 1998)

- érdeklődés és tapasztalatszerzés

Régóta ismerem a gyerekeket. Várnak a lakásotthonban. Kedvesek, figyelmesek, kiegyensúlyozottak. Két napig a vendégük leszek. Önálló gazdálkodást folytatnak, háztartást vezetnek. Együtt megyünk bevásárolni a másnapi ebédhez, a Penny Market-

be. Sütni is fognak. Önállóan. Motiváltak. Ja kérem, a nassolás ördöge. Szeretnek sütni. Amióta tudják, hogy tudnak. Amióta igénylik, hogy süssenek. Amióta igénylik, hogy süthessenek. A kompetencia kielégült szükséglete mint újabb kompetenciák megszerzésének forrása.

- matematikai műveletek versus(?) problémamegoldó képesség

A bevásárlóközpontban nagy a margarinválaszték. Bizonyos fajták negyedkilós, mások félkilós kiszerelésben sorakoznak a polcokon. Döntési helyzetben vagyunk. Ezt már mindannyian tudjuk is. A sütéshez az olcsók közül csak a Héra nem való. Az főzőmargarin. Ismerjük a reklámból. Az egyik 16 éves lányka boldogan nyúl a negyedkilós Rámáért. Ez a legolcsóbb. A többiek ráhagyják. Mindegyik fiatal hármasnál jobb volt matematikából. Nemcsak kettővel tudnak szorozni, nulla egész két tizeddel is. Csak arra kéne rájönni, hogy úgy tudjuk összehasonlítani a negyedkilós margarin árát a félkilósával, azaz két negyedkilósával, ha a negyedkilós árát megduplázzuk. Megszorozzuk kettővel. Vagy a félkilós árának a felét vesszük. Elosztjuk kettővel. És így az ugyanarra a margarinmennyiségre vonatkozó (egység)árakat hasonlíthatjuk össze. Problémamegoldó képesség... Összehasonlító képesség... Életképesség. Nagy valószínűséggel, ha labdába is rúgnak majd a munkaerőpiacon, nagy góllövők nem lesznek. Nagy eséllyel szegény emberek lesznek. Akkor pedig nem mindegy, hogy mennyiből lesz az almáspite.

Az almás pite mint alkotás. A kreatológia az egzisztenciális, a személy megmaradásának, túlélésének problémáját megoldó alkotási produktumot is alkotóképeségként, az „önmegőrzés inkarnációjaként” értelmezi. (Magyari Beck, 1997) Ebben az értelmezésben az eredetiség az egyéni kreativitásnak nem domináns, hanem alárendelt jellemzője. Az alkotás, a kreatív teljesítmény – most - a sütemény, amely reprezentálja egy kultúra értékeit, technikáit, ízlésvilágát, közvetítési módját és emberi kapcsolatait az együttműködések rendszerében.

- képességfejlesztés a társadalmilag releváns tudás megszerzéséhez

Maradjunk az almánál. A *kerettantervek* (még mindig) megadják a pedagógus számára a lehetőséget arra, hogy tanítványaik individuális és speciális nevelési szükségletei mentén döntsenek az oktatás bizonyos - nem kötelező - tartalmairól, szintjeiről, üteméről, szervezéséről, módszereiről stb. A *döntések* egyik alapvető szempontja általában a „felnőtt” életben várható *hasznosíthatóság*, a másik meghatározó – az előzővel gyakran nem egyeztetett – szempont a gyermek vélelmezhető *tanulási képessége*.

Ha megkérdezzük néhány éve végzett varrónőket, gyeses érettségizetteket vagy történelem – magyar szakos sorstársakat, mit tudnak a százalékszámításról, elbizonytalanodva igyekszenek - ki-ki az emlékezeti típusának legmegfelelőbb önségítéssel – felvázolni a százalékalap, százalékhány és százalékláb szereplőket különböző pozitúrákban. Általában kevés sikerrel. A kogníció eme - teoretikus - szintjén ezek szerint nem igazán térül meg a befektetés. Kell-e vajon ez a tudás az átlagembernek az átlagéletben? Ha ott neadjisten nem szükséges, az „átlag alatti életben” mi a helyzet? A Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola (az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar jogelőd intézménye) hallgatói az enyhén értelmi fogyatékosnak minősített fiatalok életútjának nyomon követése során a 80-as évek végén arra a

megállapításra jutottak, hogy a volt növendékek nagyobb része jó pár esztendővel általános iskolai tanulmányai befejezése után is a szülői házban él. Közel felük rövidebb ideig vagy tartósan munkanélküli, így a háztartásban és a ház körüli munkákban vesz részt. A gyermekvédelmi – korábbi terminológiával állami – gondoskodásban részesülő fiatalok egyre nagyobb arányban lakásotthonokba kerülnek, vagy a számlájukon és testvérük, testvéreik számláján összegyűlt pénzből saját lakáshoz, házhoz jutnak. Most jutottunk el az almás pitéhez szükséges almához, pontosabban az almafához (és a szociális kompetenciához).

- szociális kompetencia

A ház udvarán, kertjében almafák, egyéb gyümölcsfák és szőlő teremhetnek. A különböző növényi kártevők, almamolyok, pajzstetvek, szövőlepkék és peronoszpórák sem a kerítések, sem a társadalmi - iskolázottsági szintek demarkációs vonalait nem érzékelik, így gátlás nélkül, szabadon pusztítanak a védtelen területeken. Tehát védekezni, permetezni kell. A permetezésnek többféle kivitelezése lehetséges. Ha a szülő ért hozzá, mellette meg lehet tanulni egyszerű mintakövetéssel. Ha nem ért hozzá, vagy ha nincs szülő, a szomszéddal lehet ezügyben kapcsolatot teremteni. Ha a fiatalnak jó a kommunikációs képessége, lehetőleg nem cigány, a szomszéd nyitott, kedves, segítőkész ember, van permetezőgépe és van maradék permetléje, lehet tőle (kölcsön)kérni. Ha a felsorolásból valami hiányzik vagy nem (egészen) úgy van, a tranzakció nem, vagy csak elemeiben sikerülhet. Reménykedjünk abban, hogy a permetezőgépet kölcsön lehet kérni. Esetleg, ha beválik a használata, meg lehet venni, esetleg akciós áron. ... Tanítsuk meg az iskolában a permetlé készítését. Például a matematika órán, százalékszámítás címszó alatt, tevékenységszinten. ... (a történet Szabó Ákosné személyes közlése).

A gyermek érdeklődését és az iskolai tanítást összekötő tartalom a hétköznapi élet, amelyet él, és amelyet környezete: családja, lakásotthona, iskolája, kollégiuma, települése kínál, szervez számára. Ha a gyermek számára a környezet a matematikai problémákat szegényes, korlátozó, kevés példán alapuló helyzetekben jeleníti meg, nehezíti a kapcsolódások hálózatának alakulását. További akadályt jelent a gondolkodás fejlődésében, ha az iskolai problémaszituációk szimbólumok, műveletek formájában fogalmazódnak meg (például egyszerű szorzási, összeadási, százalékszámítási feladatként), mert így a belső reprezentációik is szimbólumokon, illetve műveleteken alapulnak. Ha az iskolai és a hétköznapi élethelyzetek "reprezentációs hálózatát" jobban lefedi a tanulási folyamat, a belső reprezentációk kapcsolódása lehetőséget ad a transzferre, a matematikai megértés és a tudás alkalmazási képessége növekedhet.

A nemzetközi szociáliskompetencia-vizsgálatok és -fejlesztések egyik legfontosabb területe a szociálisprobléma-megoldó képesség, a társas viselkedést meghatározó szociális kompetencia kognitív összetevője. Kasik László (2009) A szociálisprobléma-megoldó képesség jellemzői és vizsgálata c. tanulmánya bemutatja [a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás, ezen belül e képesség](#) legfontosabb jellemzőit, valamint ismertet néhány kutatási eredményt és fejlesztési programot. (szabadon választható olvasmány)

12.1.3. Élethelyzetek: a motoros, kommunikatív, kognitív, orientációs, szociális, kreatív és érdekérvényesítési képességek fejlesztésének összefüggései

Az iskola társadalmi légköre, az iskolai munka szerkezete, a tanár-diák interakciók minősége, az együttműködések módjai és az iskolai élet szereplőinek egymás iránti figyelmessége a kutatások tapasztalatai szerint az iskolák anyagi ellátottságánál erősebben befolyásolják az iskolai teljesítményeket (Rutter, Coleman, Hoffer és Kilgore, idézi Giddens, 1989). Ha egy mindennapi iskolai történet, az ebédelés szerepét, lehetséges szerepeit árnyaltan elemezzük intézményeink világában, megállapíthatjuk, hogy jó szabadságfokon történő értelmezéssel és szervezéssel feszültségoldó és pihentető hidat teremthet a délelőtti fegyelmezett munka és a délutáni, gyakran kényszerű (dolgozó szülők, a gyerekekkel boldogulni nem tudó család stb.) iskolában tartózkodás között. Az étkezés nem csak az egyik legalapvetőbb fiziológiai szükségletünket elégíti ki, melegágya a biztonság, a szeretet és a kompetencia igénylésének is.

Vajon a déli tizenkettő és fél három közötti időszakban hogyan történne az ebédelés (és nem az ebédeltetés), ha a gyerekek az azonos és/vagy eltérő nemű barátaikkal egyeztetett időpontokban, mondhatnánk, kedvük szerinti időben, vagy csak egyszerűen, amikor meg is éheznek, kereshetnék fel az ebédlőt. A „társasági életnek” ezen a - csak látszólag szabad, valójában a pedagógusok által erőteljesen befolyásolható és kontrollálható – terepén a fiatalokkal szívesen együtt ebédelő felnőttek (pedagógusok és az iskola valamennyi dolgozója) mintát kínálhatnak az illem és a jó modor gyakorlásának teljes repertoárjából: a gusztusos, hangtalan, az evőeszközöket az életkornak és az éteknek megfelelően használó, mértéktartó fogyasztásban, a kulturált, halk beszélgetésben, az udvariassági szabályok gyakorlásában.

Amikor az első osztályban megkínáljuk a gyerekeket az önálló tálalás lehetőségével, nem csak mozgásos ügyességüket és önismeretüket fejlesztjük, hanem szociális érzékenységüket, segítőkészségüket is. A „foltmentes” ebédelés a tisztaság igényét és a felelősség megélését, a finommozgások magas fokú koordinációját és a saját fogyasztás alapos ismeretét, fogalmi szintű végiggondolását feltételezi. Az ügyesebb önkéntesen segítheti a kevésbé pallérozott mozgásút, akár a feladat átvállalásával, akár az asztal letörlésével. A lány tálalhat a fiúknak, a fiú vizet hozhat és tölthet a többieknek. Emlékezzünk az étellel kapcsolatos korábbi élményeinkre, meg is beszéljük azokat, a megállapításokat pedig a gyakorlatban konvertáljuk.

A tudomány mai álláspontja szerint semmivel sem egészségtelenebb a pecsenyelébe mártott kenyér, mint a számos gyerek által nem kedvelt hús. Az étel egyénekhez illeszkedő, szeretetteljes, igazságos, ökonomikus és más szociális szempontokat is megjelenítő elosztásának norma- és értékteremtő hatásait sem olvasmány, sem matematikai feladat, sem dramatikus játék nem szolgálhatja a valós élethelyzeteknél adekvátabb közvetítési szinten. A moslékkímélő étkezés – különös tekintettel a bentlakásos intézményekre – a takarékosagra nevelés egyik markáns eszköze lehet. A gyerekek önkéntes – a felnőttekkel is tetszés szerint keveredő – együttléteiben természetes módon alakul az önértékelés. Ha gyermekeink világának legalább az iskolát jelentő fertálya megtisztul a társadalmat különböző módokon, nyíltan és burkoltan első- és másodrendű állampolgárookra szelektáló tekintélyelvű reflexektől, az

önmagát beteljesítő jóslat rejtett üzenete igazodik deklarált, demokratikus embereszményünkhöz.

Valahol a közép-pireneusi régióban egy kis – személyiségzavarral, illetve tanulási nehézségekkel nehezített életű gyermekeknek és fiataloknak iskoláztatást és fedezet biztosító – gyermekotthonban a község polgármestere, pékmestere, postamestere, cipésze és kőművese – csupa tiszteletre méltó polgár – rendszeresen – és térítésmentesen – jár ebédelni a lakóközösségekbe, ha csak teheti, nem a tányér ingyen-levesért. A szakmát tanult, vagy munkát kereső szakképzetlen „intézeti” fiatalokat így nem övezi misztikus csodálkozás, a tájékozatlanságon fogant távolságtéremtő bizonytalanság, tartózkodás, vagy kisgyermekké tevő, jóindulatú „gyámkodás”. A hétköznapi együttlétekben kialakulhat a (meg)ismerés, a bizalom, és a postán, vagy a cukrászda előtt a polgármesterrel jattoló ifjút (aki mellesleg tanulásban akadályozott, vagy/és marokkói származású) nem csak a kedvezőbb adózási konstelláció, hanem a helyi társadalmi megítélés alapján is könnyebben, szívesebben alkalmazzák(a történet Szabó Ákosné személyes közlése).

A dolog ilyen egyszerűen működik. Amikor (gyógy)pedagógusok körében mesélem (utópisztikusnak tűnő) vágyaimat, elképzeléseimet, és a hallgatóság elfogadó, megerősítő, de hitetlenkedő mosolya mögött érzem a köfalat, eszembe jut egy könyv, az Ártó – védő társadalom, amely a mindennapi bosszantások környezetszennyezésének és a működési zavarok kapcsolatröntő hatásának is szán egy rövid fejezetet. „A társadalom mindennapi működési zavaaraiból eredő bosszúságok rongálják az emberi viszonyokat...A hatalom gyakorlása a mindennapi szolgáltatások területére is kiterjed a hiány és az abból adódó hatalmi helyzet miatt ahol szolgálni kellene, ott is büntető-szankciókat gyakorolnak, éreztetik a „rászorulttal” függőségét. Akinek szüksége van valamire, az alávetett helyzetbe kerül attól, akinek őt el kellene látnia...A rosszul működő szervezetek mindennapi működési zavarai nem okoznak olyan nagy traumákat, mint amit a család okozhat, olyan megrázkódtatást, mint a társadalmi függőség során elszenvedett méltánytalanságok, még olyanokat sem, mint a munkahelyen elszenvedett igazságtalanságok, viszont éppen azért, mert a köznapi élet jóformán minden működési területére kiterjednek – mert mindig van valami zökkenő, ami nem megy, ami elromlott, amit át kell adni javításra, ami minőségileg rossz, aminek az elintézése sokkal több időt és energiát igényelne, mint a hiba elhárítása-, felmorzsolhatja az emberi tűrőképességet, előbb-utóbb összegeződve felérhet egy valódi traumával, olyannyira igénybe veszi az emberek idejét, idegeit, tűrőképességét, teherbírását.” (Losonczi, 1989, 163-164.) Ha a pedagógusok anyagi és egyben erkölcsi javadalmazására, jövedelméből biztosítható életminőségére, presztizséből formálódó kapcsolati tőkéjére és állampolgári közérzetére gondolunk, könnyen megértjük a nemzet napszamosainak mérsékelt érdeklődését, közönyét a jóléti társadalmak (pedagógiai) kultúrájának működései és beállítódásai iránt.

Megjegyzem, az említett dél-franciaországi intézményben – és a könnyű rozék és testes vörösborok hazájában a pedagógusok általában, ahogy az „rendes” családokban is szokás – nem a nemzet (étkezési) kultúrájától idegen absztinenciát „modellálják” az ifjúságnak, hanem az „őshonos” ivási szokások legfőbb erényét, a mértékletességet is a megismerés természetes kontextusában kínálják fel. Töltenek egy pohárral maguknak – vagy a gyerekek sűrőgnek

körülöttük a cselekvésben „konkretizált” illő dózis gyakorlásával (a történet Szabó Ákosné személyes közlése).

Irodalomjegyzék

- CARLGREN, F. (1992) Szabadságra nevelés. Török Sándor Waldorf-Pedagógiai Alapítvány, Budapest
- CSAPÓ B. (1998) Az iskolai tudás vizsgálatának elméleti keretei és módszerei. In: Csapó B. (szerk.) Az iskolai tudás. Osiris Kiadó, Budapest, 11-24.
- GIDDENS, A. (1997) Szociológia. Osiris Kiadó, Budapest
- KASIK L. (2009) A szociálisprobléma-megoldó képesség jellemzői és vizsgálata. Új Pedagógiai Szemle, február
- LOSONCZI Á. (1989) Ártó – védő társadalom. Ahogy a társadalom betegít és gyógyít. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest
- MAGYARI BECK I. (1997) Kreatológiai vázlatok. Aula Kiadó
- NAGY J. (2000) XXI. század és nevelés. Osiris Kiadó, Budapest
- Biblia. Ószövetségi és újszövetségi szentírás. Szent István Társulat, az Apostoli Szentszék Könyvkiadója, Budapest, 1976

13. A szociális szükségletektől a szociális viselkedésig (4. rész)

Ebben a fejezetben – a 2. és a 3. részhez hasonlóan – azokat a képességfejlesztési lehetőségeket és helyzeteket fogjuk számba venni, amelyek a tanulásban akadályozott gyermekek hétköznapijaiban az iskolában és a családi szocializációs színtereken gyakran kihasználatlanok maradnak. Hogyan és miként ragadhatók meg ezek a helyzetek a mindennapokban?

13.1. Az életmód más elemei: a tisztálkodási kultúra, a szókincs, a bizalom és a szexuális nevelés

A hétköznapi élet oktatási-nevelési feladatainak árnyalt értelmezéséhez és egy többszintű „beavatkozási stratégia” kialakításához is a tanulásban akadályozott gyerekekkel való „együttélés” szolgáltat empirikus tapasztalati forrásokat. Még a célkitűzéseikben a „fenomenológiai” orientációjú oktatás mellett elkötelezett (gyógy)pedagógusok is nehezen „szállnak alá” a különböző műveltségi területekhez sorolt különböző tantárgyakba tömörített és a kereshetőségekben átfogóan megjelenített tartalmak megálmodásában és konkrét gyakorlati átadásában az egyes gyerek – sokszor pontosan a tanulási akadályozottság kialakulásában is oki tényezőként tetten érhető – sajátosságaihoz.

- a tisztálkodási kultúra

Az egyik korzikai nyaralásunk alkalmával, amikor három bentlakásos intézményből rekrutálódott kis csapatunk a mindennapi élet élményeitől eltérő tartalmú világba pottyant az e célból az intézményben szerzett új cipőben, és egy hosszabb bevezető gyalogtúra után landolt a tenger nagyon sós vizébe, vettük észre, hogy az öltözkézésben egyébként jól „eleresztett” társaság tagjainak egyharmada szenved – a szó szoros értelmében – a nagy lábujjköröm elhanyagoltságából eredeztethető körömágygyulladásról. Valamennyi kis áldozatról a kezelés időtartama alatt rögtönzött (rendhagyó) „tudásszintmérés” azt bizonyította, hogy nem idegen tőlük a téma, számos stúdióban hallottak, tanultak tisztaságról és tisztálkodásról, körömkeférről, ollóról, használták is illő keretek között ez utóbbi szerszámot, de a lábujjköröm vágását vagy a nevelő végezte, hol szerető és egyben gyermekké tevő gondoskodással, hol minősítő szövegbe ágyazott túlélési gyorsasággal. Az először említett (pedagógiai) hozzáállást magyarázza, de nem indokolja, hogy a kéz- és lábápolásra alkalmas, személyre szóló eszközök beszerzése az iskolában szokatlan tétel, de a bentlakásos intézmények költségei lehetőségeit és általános színvonalát is magasan meghaladja. Rossz szerszámmal pedig a finom mozgások ezen igen nagyfokú koncentrátságot és összerendezettséget igénylő formája nem tanítható, sajátítható el a sérülés veszélye nélkül. Az elhanyagoló családi környezetből érkező gyerek számára még kevésbé biztosított e kitiüntetett fontosságú gyakorlati tudás megismerése, elsajátíttatása az elsődleges szocializációs szintén, sőt, a családokat érő szociális és szociálpedagógiai ihletettségű szolgáltatások sem célozzák a különböző szubkultúrák életminőségeinek eme mikroszintű megkönyékezését. Az iskolának tehát fel kell, fel kéne vállalnia bizonyos ismeretek tevékenységszintű közvetítését, megtanítását is, a tanórán individuális foglalkozás, vagy kiscsoportos, játékos fejlesztés keretében, illetve tanórán kívül, az egyéni törődés valamilyen formájában. Mindezt természetesen a megszegyenülés, a kellemetlenség lehetőségének teljes megelőzésével, kizárásával, a védettség és a barátság légkörében. Az iskolában rendszeres az „individuális” tetűirtás, a test egyéb részeinek ápolási hiányosságai viszont – látszólag – nem veszélyeztetik a közösséget, így a családi szocializáció kompetenciakörébe utaltatnak (a történet Szabó Ákosné személyes közlése).

- a szeméremérzet

Hat évvel ezelőtt az olaszországi Livornóból a korzikai Bastiába készültünk áthajózni egy fővárosi és két vidéki diákotthon kisbusznyi gyermekével. Késő este érkeztünk az ifjúsági szállóba, ahol „koedukált”, tizenkét fős szobákban kaptak helyet a turista-csoportok. Vécék, fürdőszobák a folyosó végén, piktogramokkal segítve a közös helyiségek nemek szerinti bontásban történő használatát. Megbeszéltük a gyors vacsorázás és még gyorsabb tisztálkodás téri és idői koreográfiáját, megnéztük a zuhanyozókat, majd – kis segítőimmal - nekiláttam elkészíteni a szendvicseket. A két fővárosi lányka időközben mezítelenre vetkőzött, és szappanával, törülközőjével megindult a célhelyiségek irányába. A gyerekek hívtak ki kétségbeesetten, hogy Gy és M mit csinálnak. Amikor (meglepett zavarral) jeleztem a lányoknak, hogy a folyosón fiúk és férfiak is vannak, lehetnek, értetlenül hallgattak és szófogadón illesztették megnevezett testrészeik elé a törülközőt. Otthon, a diákotthon lányszintjén egyszerűen

oldották meg a kérdést. A szeméremérzet kialakulását az élethelyzetek és magatartási minták (csak) együttesen eredményezhetik.

- a saját testre vonatkozó aktív szókincs

Egyik útitársunk, egy 15 éves, a nyolcadik osztály kihívásait is sikeresen teljesítő, állami gondoskodásban (mai terminológiával gyermekvédelmi gondoskodásban részesülő, tartós nevelésbe vett) felcseperedett, (valóban) enyhén értelmi fogyatékos, csendes, rendes és nagyon jóra való nagylány az első napon csendesen sírdogált mellettem a tengerparton. "Kati néni, nagyon fáj a picsám!" - tört ki belőle az elkeseredés. A lányka külső szeméremajkán nőtt minitampon nagyságú érett furunkulus könnyedén engedelmeskedett a "flexibilitás-próbának", orvoshoz sem kellett mennünk. Noha M emlékezett a tankönyv ábrájára és haloványan a nyilakhoz kötődő szócsíkokra is, a genitáliák képe és a fogalmak megnevezése nem kapcsolód(hat)ott a saját test észleléséhez. A természetismeret komplex tantárgy biológia tantárgyrésze önálló munkaként testálódott az enyhén értelmi fogyatékos nyolcadik osztályosokra. M nem tudta (segítség és diszkusszió nélkül beazonosítani a női nemi szerv előlnézeti ábrájáról és szócsíkjaikról a saját nemi szervét. A tengerparti "káromkodás" az ominózus általános iskola és diákotthon hétköznapi (nyelvi) kultúrájának egy, a szépség szigetére tévedt délibábja lehetett.

- a bizalom

Egy ilyen furunkulus hosszú heteken át növekszik és egyre erőteljesebben fáj. Ha van a fiatalnak (intim) érzelmi kötődése oldott lelkű és nyelvű (nevelő)tanárhoz, gyermekfelügyelőhöz, takarító nénihez, lehet segíteni a helyzeten, és meg lehet tanulni a nemi szervek nyomdafestéket (jobban) tűrő megnevezéseit is. A kislány ruháiról nem hiányoztak a gombok, a szütyőjében volt szappan, vatta és WC papír. Beszélgettünk a vörös sziklákról, a tenger sós vízéről, a kecskesajt ízéről és a gyermekkorunkról. A külső nemi szerveinkről is (a történet Szabó Ákosné személyes közlése).

- a szexuális nevelés

Az iskolai szocializáció és a valós életvilág (szocializációs) tartalmainak és hatásainak, az előzetes és szimultán tapasztalások, illetve a tantervek alapján történő iskolai nevelés összeillési zavarának legpregnánsabb területe a szexuális nevelés. A családi életre történő felkészítésnél is figyelembe kell venni mindazon szocializációs hatásokat, amelyek nem szándékosan közvetítenek információkat, ismereteket és mintákat. Ezeket a hatásokat megismerve és elemezve lehet a gyermekek és fiatalok személyi és tárgyi környezetét, kapcsolatait, beszéd- és viselkedéskultúráját úgy alakítani, befolyásolni, hogy segítsék mindazon pozitív beállítódások, magatartások és szokások kialakulását, amelyek a testi és lelki egészség neveléséhez szükségesek (Lebasque, 1993, Szabóné, 1996, 1999).

[A szexuális nevelés](#)

[Testi és lelki egészségnevelés](#)

13.2. A szexuális nevelés típusai

Céljától és módszerétől függően a nevelés igen különböző lehet. A nemi nevelés típusai a nemiséggel kapcsolatos, alapvető beállítottságot fejezik ki. Ez a beállítottság lényegében háromfajta lehet: pozitív, negatív vagy semleges. Ennek megfelelően a nemi nevelésnek három alaptípusát ismerjük: 1. A fejlesztő-segítő (progresszív), 2. a távortartó-elnyomó (represszív) és 3. a magára hagyó-közömbös (passzív) nevelést.

Mi jellemzi az egyes típusokat?

1. *A fejlesztő-segítő* (progresszív) nevelés pozitívan értékeli a nemiséget, s ennek megfelelően nem elnyomni, hanem fejleszteni kívánja az egyén nemi életét, mint közérzetének, egészségének fontos tényezőjét. Ez a felfogás eredetére nézve a reneszánszig és a felvilágosodás koráig nyúlik vissza. Jellemzői: a koedukáció, a tervszerű nevelési ráhatások, törekvés a pozitív nemi attitűdök és a kulturált szexuális viselkedés kialakítására stb.

2. *A távortartó-elnyomó* (represszív) nevelés a nemiséggel kapcsolatos negatív beállítottságon alapul. Eredete egyrészt a vallások testellenes dualizmusára, másrészt a mechanisztikus, biologizáló emberképre, a nemiség pusztán biológiai szemléletére vezethető vissza. Célja a „bűnös nemi ösztön” elnyomása, fékentartása, a fiatalok megvédése a nemiség veszélyeitől. Eszközei: az izolálás (fiúk és lányok elkülönítése, a szexuális ingerek és információk minél teljesebb távortartása), a nemi megnyilvánulások (pl. szexuális játékok, önkielégítés stb.) büntetése; negatív attitűdök, félelem és bűntudat ébresztése a szexualitással kapcsolatban. Nem csoda, hogy az ilyen nevelés gyakran okoz általános szorongást és neurotikus zavarokat.

3. *A magára hagyó-közömbös* (passzív) nemi nevelés az előző két típussal szemben nem igyekszik aktívan befolyásolni a szexuális attitűdöket és viselkedést. Ez lehet elvekkel indokolt, tudatos semlegesség (pl. a nemiség „magánügy” elve alapján), de gyakran a bizonytalanság és ambivalencia kifejezője. A látszólagos közömbösség mögött meghúzódhat egy negatív beállítottság, amelynek számára a nemiség tabu, s ezért képtelen vele foglalkozni. Ám az sincs kizárva, hogy alapjában pozitív beállítottságot takar, és a nemiség zavartalan kibontakozását célozza.

Ez utóbbinak egy változata csupán a nemiségre vonatkozó, tárgyilagos információkról gondoskodik, és mindenfajta értékeléstől, ill. befolyásolástól tartózkodik. E közömbösség tulajdonképpen a nevelői felelősség elhárítását célozza. A „teljes semlegességet” egyébként még oktatógépekkel is nehéz lenne biztosítani, hiszen a nevelő lépten-nyomon elárulja magát, nem beszélve az ellenőrizhetetlen forrásból (sajtó, filmek, pornográfia) származó hatásokról, amelyeket nem lehet kiküszöbölni.

A szexuális nevelésre vállalkozónak tehát mindenekelőtt saját szexuális alapbeállítottságát kell tisztáznia (s szükség esetén módosítania). A továbbiakat mindenesetre a progresszív nemi nevelésre vállalkozóknak szánjuk. Az ilyen nevelés négy alapvető célja:

1. Megbízható információk biztosítása az emberi nemiségről, beleértve a növekedést és fejlődést, a fajfenntartást, a nemi szervek anatómiáját és fiziológiáját, a maszturbációt, a házasságot és családi életet, a szexuális reagálást, a terhességet és szülést, a fogamzásgátlást és abortuszt, a szexuális visszaéléseket, a HIV/AIDS-t és más, nemi úton terjedő bajokat.
2. A szexuális attitűdök és értékrendek megismerésének lehetőségét biztosítani a fiataloknak, hogy kialakíthassák saját értékrendjüket, növeljék önbizalmukat, megértsék felelősségüket önmagukkal és másokkal szemben.
3. A kapcsolatlétesítés és fenntartás készségeinek fejlesztésében segíteni a fiatalokat, beleértve a kommunikáció, a döntéshozatal és önérvényesítés készségeit. Ezáltal előkészíteni a felnőtt nemi szerepek elsajátítását, s képessé tenni őket a kölcsönösen örömszerző kapcsolatokra.
4. A felelősségteljes szexuális viselkedés gyakorlatának elősegítése, beleértve a tartózkodást az éretlen, túl korai nemi kapcsolatokról, s a szexuális egészség védelmét a megfelelő óvszerek használatával. (Nem kívánt terhességek, nemi úton terjedő betegségek és szexuális visszaélések elkerülése.)” (Szilágyi, 2000)

13.3. (Gyógy)pedagógiai konzekvenciák

Az otthoni, a családi élet és az iskolai élet közötti elszigeteltség, a két világ közötti létben megélt „idegenség” felszámolása vagy legalábbis csökkentése az oktatási-nevelési folyamatban a szociális értéknek a tanítás immanens elemeként értelmezett, igen személyes, közvetlen, mély emberi kapcsolatokat kínáló működését feltételezi. Ez a (pedagógiai) tartalom és kapcsolati kultúra nem pótolható, csak kiegészíthető az iskoláinkban, intézményeinkben erre a célra előszeretettel kiszemelt szabadidős tevékenységekkel, klubokkal, szakkörökkel, életmódtáborokkal. A pedagógus, a gyerekek és – ha csak mód és lehetőség teremthető rá – a szülők együttes, konfliktusokkal nehezített és könnyített élethelyzeteket feldolgozó összetartozásában van csak esély arra, hogy az iskola által már évtizedek óta alapos kidolgozottsággal és változatos módszerekkel, de túlnyomórészt a kogníció, és kevésbé a (valódi) gyakorlati tapasztalás által közvetített értékek, normák és tudások az érzelmeken és az akaraton keresztül a viszonyulás, viselkedés és a magatartás építőkövei lehessenek.

Így vál(hat)nak *a szociokulturálisan hátrányos helyzetű családok gyermekei, a kisebbségi kultúrákban szocializálódó gyermekek, (és a tehetséges, a másképpen másmilyen gyermekek is, akikről most külön nem szóltam) kibontakozásukban, fejlődésükben a rugalmas pedagógiai rendszerek által segítették.* A tanulásban akadályozottak pedagógiája – az individuális nevelési szükséglet árnyalt értelmezése alapján a gyermeket a múltjában és a múltjával, a jelenével, sőt, a jövőjével (a lehető legönállóbb életre történő felkészítés, munkaerőpiaci esélyek stb.) együtt értelmezni kívánó, a szocializációs hatásoknak a "szokásosnál" nagyobb kényét felnyaláboló rendszerre.

Tudjuk, hogy a nagyon differenciált, egyéniesített, a többszintű (pedagógiai, szociálpedagógiai, szociális, egészségügyi stb.) preventív és segítő beavatkozásokat is kihívó és lehetővé tevő

szemlélet és gyakorlat a szűk esztendőben nem kívánatos módon a közoktatás költségeinek növekedésével jár. Viszont az *igazságosság és egyenlőség* – napjaink valóságában egyre nehezebben értelmezhető és csak bizonyos elemekben teljesíthető – filozófiájának alternatíváját teszi életképpé az iskolai praxisban: a *szabadság és az egyéniség filozófiáját* (Kozma 1998) kínálja a megújulásra.

Ez a gondolkodásmód *az egyén adottságainak maximális kibontakoztatását* jelenti, amely által *szabaddá és felelőssé* tehető. A *tehetséggondozás és az individualizált oktatás* stratégiái a gyermekek természetes adottságait és a szocializáció - sok színterű és sokszereplős - folyamatában alakuló tulajdonságait továbbépítik és amennyiben szükséges, javítják. A ténytudások, normatudások és értéktudások átadásának és kialakításának módját, ütemét és módszereit, valamint alkalmazásának területeit a tanulók *individuális nevelési szükségleteihez* igazítják. A mindenki számára szükségesnek minősített elemeket igyekeznek az *egyének életútjában, életmódjában* életre kelteni.

A közös műveltség tartalmakat, viselkedéskultúrát és motivációkat *minden gyermek másként és másra* fogja használni, állapítja meg Illyés (1999) korunk közoktatásának egyik legnagyobb kihívását, a fogyatékos és a nem fogyatékos gyermekek együtt vagy külön nevelésének kérdéskörét elemezve. „A közoktatás hasznosságát ugyan kifejezheti az átadott, elsajátított elemek elsajátításának színvonalát tükröző bizonyítvány, de az iskola valójában annyit ér, ahogyan és amilyen mértékben *az iskolai gazdagodás a gyermek egyediségében működni kezd és felhasználásra kerül.*” (Illyés, 1999, 35.)

13.4. Az iskolai nevelés céljairól és eszközeiről

A következőkben az iskolai nevelés céljaitól és eszközeitől elindulva, a méltányos oktatási környezet fogalmán át jutunk el a szexuális nevelésig. Körbejárunk számos – a téma tárgyalásához szükséges meghatározást, miközben elsősorban a nevelési folyamatot, ezen belül a gyógypedagógiai folyamatot kívánjuk megragadni. Segítségül hívunk egypár szexuális nevelési programot és a Kaláka Felkészítő Otthon Alapítvány két – különböző településeken található – lakóotthonában élő fiatalokkal történt beszélgetések részleteit. Ezek a beszélgetések általában „a felnőtt élet” kérdéseit érintették.

A tanulásban akadályozott gyermekek és fiatalok életmódjában, egyéni életútjában tapasztalható, a hatékony társadalmi beilleszkedés szempontjából deficitként jelentkező szocializációs sajátosságok széles tartalmaival az iskolai oktatás és nevelés csak akkor képes „felvenni a harcot”, ha a tanulás, az emberi kapcsolatokat, a szocializáció megannyi hatását érzékelő és figyelembe vevő, azokat súlyozni, alakítani, szintetizálni is képes, az akarati, az érzelmi és a motorikus életet is ösztönző közösségképző tevékenységként értelmezi magát.

Az iskolai nevelés célja a gyermekek/fiatalok társadalmi integrációjának – boldogulásának és boldogságának támogatása.

Ennek legfontosabb elemeit az alábbiak:

- A munkához való hozzájutás, a foglalkoztathatóság, a jövedelemhez jutás előmozdítása, ezáltal az otthonteremtés lehetőségének biztosítása

Háttérismeret: A komplex rehabilitáció az a folyamat, amely képessé teszi a fogyatékossgal élő embereket a megfelelő munka vállalására, megtartására és az előmenetelre, és ezáltal javítja a társadalomba való beilleszkedésüket, illetve újra-beilleszkedésüket (Horváth, 2010).

- A család alapításának és fenntartásának esélye (családi stabilitás)

Háttérismeret: A családi stabilitás néhány fontos feltétele

- munka és jövedelem
- szociális kompetencia
- felelős életmód
- párkapcsolati kultúra: konfliktustűrés, konszenzuskeresés
- érzelmi kiegyensúlyozottság
- szexuális kultúra

A gyermekek/fiatalok társadalmi integrációját olyan **méltányos intézményi világ**, iskolai nevelés, gyermekvédelmi intézmények (gyermekotthon, lakásotthon) támogatják, amely a munkaerőpiaci elhelyezkedés lehetőségét és az érzelmi/szexuális boldogság elérését egyaránt célként kezelik, segítik.

13.5. Az oktatási méltányosság

Az oktatási méltányosság fogalmát az alább olvasható meghatározás nem az ajánlottan vagy kötelezően elvárt osztályfokokban, iskolai végzettségben, hanem a **cselekvőképes állampolgári léthez vezető útban** definiálja.

„Az oktatási méltányosság egy olyan oktatási környezetre vonatkozik, amelyben az egyéneknek módjukban áll, hogy **képességeik és tehetségük alapján fontoljanak meg választási lehetőségeket és hozzanak döntéseket**, s ebben ne sztereotípiák, egyoldalú elvárások és diszkrimináció befolyásolják őket. Az oktatási méltányosság megvalósítása bármilyen etnikai háttérrel rendelkező fiú és lány számára lehetővé teszi, hogy fejlessze képességeit, melyek lehetővé teszik számára, hogy **produktív, cselekvőképes polgárrá váljon**. Ez az oktatási környezet nemre, etnikai hovatartozásra és szociális státusra való tekintet nélkül **gazdasági és társadalmi lehetőségeket nyit meg**.” (Education and equity in OECD Countries 1997, idézi Szabóné, 2009)

- a méltányos oktatási környezet

A gazdasági és társadalmi lehetőségek a munkaerőpiaci részvétel mellett a magánéleti boldogulást és boldogságot is magukba foglalják.

A köznevelési törvény az oktatási környezet kialakítását a személyi és a tárgyi feltételek oldaláról közelíti meg. Ezeknek a feltételeknek a megvalósulása időigényes és nem független a többi alrendszer működésétől. *A társadalmi integráció megvalósulásának nélkülözhetetlen feltételei az irányítás, a pedagógiai praxis és a munka világának szintjein dolgozó*

(szak)emberek szemléleti, felkészültségbeli és elkötelezettségbeli kondícióiban is megragadhatók.

13.6. A szexuális nevelés

A magánéleti boldogulás és boldogság elérésének, megvalósulásának egyik alapfeltétele a szexuális nevelés.

A szexuálpedagógia a pedagógiának az a szakága, amely a szexuális vagy nemi nevelést tanulmányozza és fejleszti. Gyorsan fejlődő szaktudomány, amelynek saját elmélete, módszertana és gyakorlata van, de szorosan kapcsolódik a pedagógia más ágaihoz.

A *szexuális* vagy nemi *nevelés* a szexuális viselkedés, vagyis a nemi szerep befolyásolása, irányítása. Szélesebb értelemben a szándékolatlan hatások is beletartoznak, vagyis közvetve sok minden nevel, amiről senki sem gondolja, hogy nevelő hatású (bár gyakran csak negatív értelemben az). A tudatos nemi nevelés nem egyszerűen tájékoztatás, ismeretközlés, felvilágosítás, hanem egyben a szexuális attitűdök, készségek és szokások alakítása is.

A Szexuális Nevelés Amerikai Tanácsának (SIECUS) állásfoglalása alapján a szexuális szocializáció a nemi szerepről, kapcsolatokról és intimitásról szóló informálódás, az attitűdök és értékek alakításának élethosszig tartó folyamata. Magában foglalja a (pszicho)szexuális fejlődést, a reprodukív egészséget, a nemi kapcsolatokat, a testképet és a különböző nemi szerepeket. Nemcsak a szexualitás biológiai, hanem szociokulturális és pszichológiai dimenzióira is irányul, *kognitív* (informálódás), *affektív* (érzelmek és attitűdök), valamint *viselkedési* (döntéshozatal, szokások) vonatkozásban egyaránt.

A szexuális nevelés *célja* elsődlegesen *a szexuális egészség biztosítása*. Ez utóbbit az Egészségügyi Világszervezet 1975-ben úgy határozta meg, mint „*a nemi élet testi, érzelmi, intellektuális és szociális oldalainak olyan integrációját, amely pozitívan gazdagítja és fejleszti a személyiséget, a kommunikációt és a szerelmet... mindenkinek joga van szexuális felvilágosításra és arra, hogy a szexuális kapcsolatokat ne csak a nemzés, hanem az örömszerzés lehetőségeként fogadja el.*” Más megfogalmazásban a nemi nevelés célja a szexuális kultúra átadása, elsajátíttatása, s ezzel az egyének harmonikus beilleszkedésének elősegítése, vagyis a szexuális szocializáció.

A modern *szexuális kultúra* nemcsak a szeretkezés technikájának, vagy a szexszel kapcsolatos veszélyek elhárításának készségszintű ismerete, hanem sokkal szélesebb ennél: [a nemek korszerű viszonyának ismerete és elfogadása](#). Fő ismérve, hogy a nemeket nemcsak egyenjogúnak, hanem egyenrangúnak ismeri el, s minden téren a nemek esélyegyenlőségére törekszik. ..” (Szilágyi, 2000)

A következő két film szereplői középsúlyos fokban értelmi fogyatékos fiatal felnőttek. Tudásukat és tapasztalataikat a “boldogsághoz vezető úton” alkalmazni képesek és alkalmazzák. Élethelyzeteik eltérőek. A [Szerelmesek, akik nem házasodhatnak](#) és a

[Fogyatékkal élnek, gyermeket akarnak](#) c. videofilmek két Down-szindrómás pár eltérő élethelyzetébe kínál bepillantást.

Az *esélyt* a boldogulásra és a boldogságra minden gyermek, fiatal és felnőtt számára a tanultak valódi „*gyakorlati alkalmazásának*” a *képessége és a lehetősége biztosíthatja*.

Irodalomjegyzék

ILLYÉS S. (1999): Együtt vagy külön? Kihívás a fogyatékos gyermekek intézményes nevelésében, kihívás a közoktatásban. In. Hoffmann R. (szerk.) Évkönyv a magyar köznevelésről 1998. Oktatási Minisztérium – Országos Köznevelési Tanács, 29-35.

KOZMA T. (1998): Társadalmi egyenlőtlenségek az iskolában. In. Tanulmányok a közoktatásról. Oktatási Minisztérium, 131-162.

LEBASQUE, H. (1993) : Amour et sexualité: les jeunes. In: Le Monde de l'Éducation, 206. 20-23.

NAGY J. (1997): Kötődési háló és nevelés Iskolakultúra, VII. évfolyam, 9. szám, 61-72.

SZABÓ Á-NÉ (1996) :Szexuális nevelés a tanulásban akadályozott gyermekek és fiatalok általános iskolájában. Gyógypedagógiai Szemle, 3., 218-222.

SZABÓ Á-NÉ (1999) : Első kutatási tapasztalataink a tanulásban akadályozott gyermekek és fiatalok szexuális nevelése területén. Gyógypedagógiai Szemle, 2., 85-93.

SZILÁGYI V. (2000) : Vezérfonal az intézményes szexuális neveléshez. A „Magánéleti kultúra - korszerű életvezetés” Alapítvány kiadványa. A Magyar Szexológiai Szemle 2000. évi különszáma

ZSUBRITS A. (2007): A gyermekkori kötődések motívumai. Új Pedagógiai Szemle, július-augusztus

Biblia. Ószövetségi és újszövetségi szentírás. Szent István Társulat, az Apostoli Szentszék Könyvkiadója, Budapest, 1976

14. A szexuális nevelés mint a (szociális) képességek fejlesztése 1.

According to the World Health Organization, “Sexuality is an integral part of the personality of everyone: man, woman and child; it is a basic need and aspect of being human that cannot be separated from other aspects life. “ (World Health Organization, 1975)
Az Egészségügyi Világszervezet szerint "a szexualitás szerves része minden személynek: férfinek, nőnek és gyermeknek; az emberi lét szempontjából alapvető szükséglet, amelyet nem lehet elválasztani az élet más területeitől." (Egészségügyi Világszervezet, 1975)

[Sexuality](#) and [Intellectual](#) [Disability](#)
Szexualitás és értelmi fogyatékoság

Ebben a fejezetben két szakirodalomra támaszkodunk. Az egyik a 13. fejezetben már említett, a Szexuális Nevelés Amerikai Tanácsa által készített [SIECUS program](#), a másik egy angol

képzési anyag, amely 17-18 éves fiatalok számára készült azzal a céllal, hogy szülői engedéllyel részt vehessenek egy 6-8 hetes kurzuson, amely – “utólagos, hiánypótló” – szexuális “felvilágosításukat”, és nem (igazán) a nevelésüket célozza. A kiválasztott “leckékbe” fűzve megjelennek a szociális képességek fejlesztésére vonatkozó további szakirodalmi hivatkozások is.

14.1. A szociális kompetencia

A 2. részben áttekintettük a szociális kompetencia fogalmát. Megállapítottuk, hogy a szociális kompetencia

- az embernek az a képessége, készsége, hogy az általa elvárt hatást, magatartást, cselekvést másoknál elérje, és
- az egyén szabadsága addig terjed, amíg cselekedeteivel másokat nem akadályoz, nem sért, nem korlátoz (l. részletesen az azonos című 2. részben).

Trower és mtsai (1978, idézi Zsolnai, 1995) szerint a szociális készségek olyan reakciók, amelyek képessé tesznek bennünket arra, hogy egy adott szociális interakción belül elérjük a kívánt célunkat. Fontos eleme, hogy ez szociálisan elfogadható módon történjen meg és ne mások kárára.

Nagy József (2000) szerint a szociális készségek „viselkedéstechnikai eszközök”, amelyek specifikus célú, tartalmú szociális viselkedés kivitelezésében működnek közre.

A szociális kompetenciafejlesztés tehát eszközt kínál a gyermek/fiatal számára, hogy érzelmeit és vonzalmait megértse, kifejezze, megélje, úgy közvetítse partnere felé, hogy az mindkettejük számára elégedettséget, örömet okozzon, és amennyiben a rokonszenv nem kölcsönös, visszalépjen, illetve képes legyen – hatékonyan – visszautasítani a közeledést.

14.2 A SIECUS program szerkezete, alapfogalmak és témakörök

- szerkezet

A Szexuális Nevelés Amerikai Tanácsának (SIECUS) állásfoglalása alapján a szexuális szocializáció a nemi szerepről, kapcsolatokról és intimitásról szóló informálódás, az attitűdök és értékek alakításának élethosszig tartó folyamata. Magában foglalja a (pszicho)szexuális fejlődést, a reprodukív egészséget, a nemi kapcsolatokat, a testképet és a különböző nemi szerepeket. Nemcsak a szexualitás biológiai, hanem szociokulturális és pszichológiai dimenzióira is irányul, *kognitív* (informálódás), *affektív* (érzelmei és attitűdök), valamint *viselkedési* (döntéshozatal, szokások) vonatkozásban egyaránt.

A SIECUS 5-18 éves kor között minden életkorra meghatározta az elsajátítandó ismereteket és viselkedésformákat. Ők ezt „fejlődési üzenetnek” hívják, s hangsúlyozzák, hogy rugalmasan kell kezelni; a helyi tényezőktől függően előfordulhat,

hogy egy adott ismeret vagy viselkedés az általuk javasoltnál kicsit előbb, vagy később kerül sorra. A tananyagot négy szintre bontják.

A tananyag felépítésének négy szintje:

- „középső gyermekkor” (5-8 éves kor, az iskolába kerülés körüli időszak)
- prepubertás (kb. a 8-11 éves kor)
- pubertás (kb. a 12-15 éves kor)
- ifjúkor (15-18 éves kor)

A „fejlődési üzeneteket” magasabb szinten már nem ismételik; tehát ha az egész program nem az 5-6 évesekkel, hanem csak később kezdődik, akkor pótlólag kell foglalkozni a korábbi szintek anyagával is (Szilágyi, 2006). (Szilágyi Vilmos könyvében a fogyatékos emberekről szóló fejezet elhelyezésével, a szerző gondolkodásmódjával és fogalomhasználatával nem értünk egyet. A fogyatékos fogalma a könyv pszichoszexuális zavarokat taglaló részében kerül elő, megítélésünk szerint leegyszerűsítő, és a tudományos tényeknek ellentmondó módon. Erre a fejezetre a tananyagban nem hivatkozunk. A könyv Magyarországon a szexualpedagógia témájában született legátfogóbb mű, melynek értékei a gyógypedagógus-képzés szempontjából megkérdőjelezhetetlenek.)

- kulcsfogalmak és témakörök

1. *Emberi fejlődés*

A nemi szervek anatómiája és fiziológiája; Reproductív (gyermeknemző) folyamatok ; Pubertás - és a testkép alakulása ; Szexuális identitás és orientáció

2. *Kapcsolatok*

Családok/Barátságok; Szerelem/Randevúzás; Házasság és elköteleződés; Gyermekvállalás és - nevelés

3. *Személyes készségek*

Értékrend/Döntéshozatal; Kommunikáció; Önérvényesítés; Egyezkedés/Segítségkérés

4. *Szexuális viselkedés*

Szex az egész élet során; Maszturbáció/Fantázia; Közös szexuális viselkedés; Absztinencia/Szexuális reagálás; Szexuális diszfunkciók

5. *Szexuális egészség*

Fogamzásgátlás/Abortusz; Nemi úton terjedő betegségek; Szexuális visszaélések; Reproductív egészség

6. *Társadalom és kultúra*

Szexualitás és társadalom/Nemi szerepek; Szexualitás és jogalkotás/Szexualitás és vallás; Szexualitás és a művészetek/Szexuális sokféleség; A szexualitás és a média

14.2.1. A SIECUS program témaköreinek képzési céljai

1. Emberi fejlődés

- Jellemzője a testi, lelki, szociális és intellektuális fejlődés kölcsönhatása. Az ezekkel kapcsolatos ismeretek és készségek elsajátításával a gyermek képes lesz
 - *ismerni, megbecsülni és ápolni saját testét;*
 - *információkat szerezni a gyermeknemzésről;*
 - *megérteni, hogy a szexuális fejlődés része az egyéni fejlődésnek.*
 - *s nem feltétlenül tartalmazza a közösülést és gyermeknemzést;*
 - *kölcsönös tisztelet alapján jó kapcsolatot tartani mindkét nemmel;*
 - *kialakítani saját szexuális beállítottságát és tiszteletben tartani másokét.*

2. Kapcsolatok

- Lényege: A kapcsolatok központi jelentőségük egész életünkben. Az ezekkel összefüggő ismeretek és készségek elsajátításával a tanuló képes
 - *megfelelő módon kifejezni a szeretetet és intimitást;*
 - *jelentős kapcsolatokat kialakítani és fenntartani;*
 - *elkerülni a kihasználó vagy erőszakos kapcsolatokat;*
 - *felkészülten választani élettársat és életmódot.*

3. Személyes készségek

- Lényege: Az egészséges szexualitás bizonyos személyi és kapcsolati készségek kialakítását igényli. Ezek birtokában a tanuló képes
 - *azonosulni választott értékeivel, s azok szerint élni;*
 - *felelősséget vállalni saját viselkedéséért;*
 - *határozott és megalapozott döntéseket hozni;*
 - *hatékonyan kommunikálni a családdal, társakkal, partnerrel.*

4. Szexuális viselkedés

- A szexuális viselkedéssel kapcsolatos ismeretek és készségek elsajátításával a fiatalok képesek lesznek
 - *kifejezni és élvezni nemiségüket egész életük során;*
 - *szexuális igényeiket értékrendjüknek megfelelően kifejezni;*
 - *különbséget tenni az egészséges és káros viselkedések között;*
 - *újabb információk szerzése révén fejleszteni szexuális képességeiket;*
 - *egyenrangú és felelősségteljes szexuális kapcsolatokat létesíteni.*

5. Szexuális egészség

- Az ezzel kapcsolatos ismeretek elsajátításával képessé válunk
 - *hatékonyan alkalmazni a fogamzásgátlást;*
 - *megelőzni a szexuális visszaéléseket;*
 - *a nem kívánt terhességet értékrendünknek megfelelően kezelni,*
 - *gyakorolni az egészségmegőrző szexuális viselkedést.*

6. Társadalom és kultúra

- A vonatkozó ismeretek elsajátításával képessé válunk
 - *tűrelmet gyakorolni az eltérő szexuális értékrendűekkel szemben;*
 - *szavazatunkkal befolyásolni a szexualitással kapcsolatos törvényhozást;*

- *felmérni a családi, kulturális, tömegközlelési és egyéb befolyások*
- *hatását a szexuális attitűdökre és szokásokra;*
- *előmozdítani mindenki jogát a korszerű szexuális felvilágosításra;*
- *kerülni az előítéletes és bigott viselkedést;*
- *elutasítani az egyes néprétegek szexualitásával kapcsolatos*
- *fenntartásokat, sztereotípiákat;*
- *részt venni a szexuális kultúra terjesztésében.*

14.3 Az I have the right to know program

Az *I have the right to know* program (Atkinson, D. – Gingell, A. – Martin, J.,1997) program fő elvei:

- A tanulási nehézségekkel küzdő emberek esetében is ugyanúgy fejlődik a szexualitás, a szexuális identitás és a partnerkapcsolatok alakulása, ahogy más felnőtteknél.
- A szexualitásról és a partnerkapcsolatokról történő oktatás segít megvédeni a bántalmazástól és kihasználástól.
- Egyenlő esély minden résztvevőnek nem, faj, szexuális hovatartozás nélkül.
- Kötelezettség a bizalmas kezelésre. Ez azt jelenti, hogy a résztvevők és vezetők tiszteletben tartják, hogy mindenkinek szüksége van személyes térre. Megvitatják ezt a teret, és bizalmasan betartják, ha csak engedélyt vagy más beleegyezést nem kapnak.

Irodalomjegyzék

ATKINSON, D. – GINGELL, A. – MARTIN, J. (1997) *I have the right to know*. – Course on Sexuality and Personal Relationships for People with Learning Disabilities. British Institute of Learning Disabilities.

HORVÁTH P. (2010) A komplex rehabilitáció. Előadás, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

Education and equity in OECD Countries 1997

Sexuality and Intellectual Disability <http://www.aaid.org/content/198.cfm>

SZABÓ Á.-NÉ (2009) A gyógypedagógiai megsegítés mint többszintű beavatkozás. In: PETRÓCZI E. (szerk.) *Mentális és pszichés problémák XXI. századi megoldásmódjai*. Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Kiadó, Szeged, 75-92.

SZILÁGYI V. (szerk.) (2000) *Vezérfonal az intézményes szexuális neveléshez*. Saját, korábbi írásai és a Magyar Szexológiai Szemlében megjelent SIECUS-program alapján. A „Magánéleti kultúra - korszerű életvezetés” Alapítvány kiadványa, A Magyar Szexológiai Szemle 2000. évi különszáma

SZILÁGYI V. (2006) *Szexuálpedagógia. Szexuális egészségnevelés*. Athenaeum

ZSOLNAI Anikó (1995) A szociális kompetencia fejlődése gyermekkorban. Új Pedagógiai Szemle, 1. sz. 68-74.

Fogyatékos szexes fotók (Belinda Mason, 2008. 08. 27)
<http://index.hu/gal/?dir=0808/velvet/fogyszex/>
[Hartal Éva fotói a szexuális nevelés témakörében készült gyógypedagógia mesterszakos szakdolgozatából \(2010\) ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar és Szabó Ákosné \(családi fotó\)](#)

15. A szexuális nevelés mint a (szociális) képességek fejlesztése 2.

Ebben a részben is a 13. és a 14. fejezetben bemutatott két szakirodalomra támaszkodunk. Az egyik a Szexuális Nevelés Amerikai Tanácsa által készített [SIECUS program](#) (Sexuality Information and Education Council of the United States), a másik Atkinson, Gingell és Martin I have the right to know, Jogom van tudni című, a British Institute of Learning Disabilities által kiadott foglalkozási munkafüzet.

Ez a képzési anyag 17-18 éves fiatalok számára készült, a 6-8 hetes kurzus felvétele csak szülői engedéllyel történhet. A részvétel lehetséges hozadéka “utólagos, hiánypótló” szexuális “felvilágosítás”, amely nem helyettesítheti a szexuális nevelést.

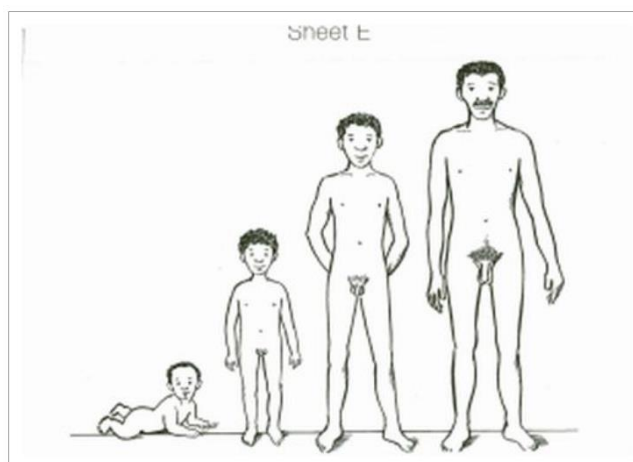
15.1. Női test, férfi test - kontúrok, különbségek

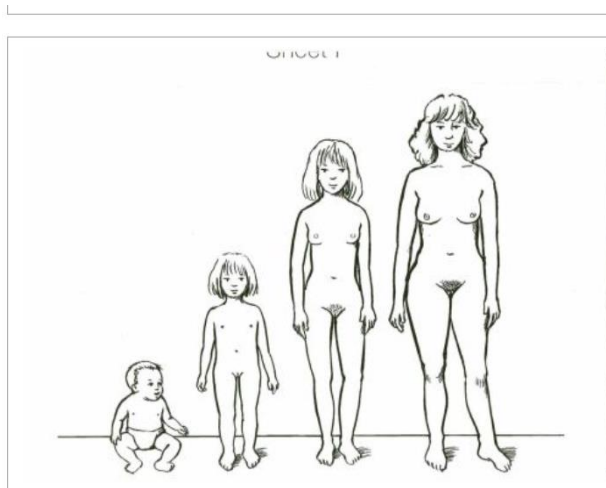
A következőkben az alfejezetek számozása a képanyag alapján történik (a képeket lásd az online tananyagban).

A női és a férfi test közötti különbségek megállapítása a tanulásban akadályozott fiatal felnőttek számára is nehézséget jelenthet, amennyiben nem egy (szexuális) nevelési folyamatban került sor a fogalmak jegyeinek pontosítására és bővítésére.

A megértés ellenőrzésére „vaktérkép szerű” kontúrképek alkalmasak, amelyekben a hiányzó részek – az elsődleges és másodlagos nemi jelleg jellemzői – kiegészíthetők. A csoportmunka keretében egyben a fiatalok – a nemi szervek megnevezésére is kiterjedő – aktív és passzív szókincse is fejlődik, gazdagodik.

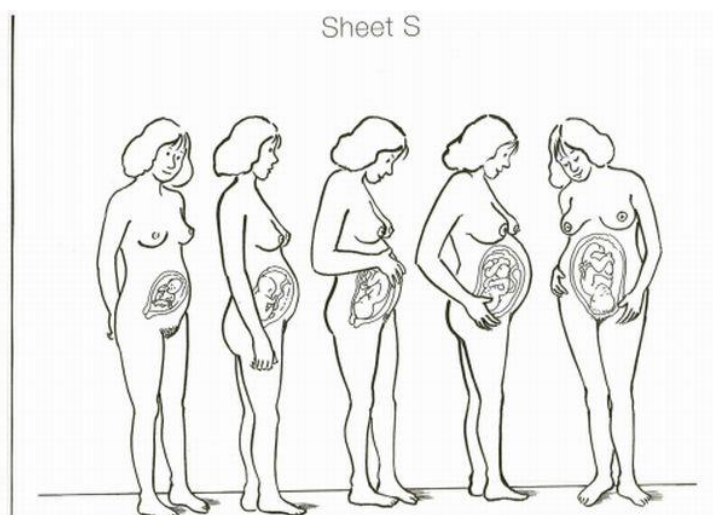
15.2. Fejlődés: arányok, elsődleges nemi jelleg





15.3. Fejlődés: terhesség

Jogom van tudni



A szexuális viselkedéssel kapcsolatos ismeretek és készségek elsajátításával a fiatalok képesek lesznek

- kifejezni és élvezni nemiségüket egész életük során;
- szexuális igényeiket értékrendjüknek megfelelően kifejezni;
- különbséget tenni az egészséges és káros viselkedések között;
- újabb információk szerzése révén fejleszteni szexuális képességeiket;
- egyenrangú és felelősségteljes szexuális kapcsolatokat létesíteni.

15.4. Az önkielégítés lányoknál és fiúknál (maszturbáció, onánia)

Cél: a cselekvésre rakódott tiltás megszüntetése, feloldása

Jogom van tudni



15.5. Az önkielégítés tevékenységéről a tiltás áthelyeződik a tevékenység helyszínére és időpontjára

Hol nem lehet önkielégítést végezni?

Háttérismeret: A szociális kompetencia az embernek az a képessége, készsége, hogy az általa elvárt hatást, magatartást, cselekvést másoknál elérje. Az egyén szabadsága addig terjed, amíg cselekedeteivel másokat nem akadályoz, nem sért, nem korlátoz (l. részletesen az azonos című fejezetben).

Jogom van tudni



A következő témák szoros összefüggésben tárgyalhatók a Kapcsolatok (B) résszel, melynek lényege: A kapcsolatok központi jelentőségűek egész életünkben. Az ezekkel összefüggő ismeretek és készségek elsajátításával a tanuló képes

- megfelelő módon kifejezni a szeretetet és intimitást;
- jelentős kapcsolatokat kialakítani és fenntartani;
- elkerülni a kihasználó vagy erőszakos kapcsolatokat;
- felkészülten választani élettársat és életmódot.

Az I have the right to know c. munkafüzet illusztrációit különösen a 3. Szeretet, szerelem témakör alaptételéhez és szintjeihez kapcsolhatjuk: a sokféle szeretet-kapcsolat egész életünk fontos része.

1. szint

A szeretet mély és meleg érzéseket jelent önmagunk és mások iránt. Magában foglalja a megbecsülést és felelősségérzetet. Sok fajtája van. Különbözőképpen fejeződik ki a szülők, családtagok, barátok vagy kedvenc háziállatok iránti szeretet.

2. szint

Bárkit sokféleképpen szerethetünk. Önmagunk elfogadása erősíti a szeretet-kapcsolatokat. Az ember képes szeretetet adni és elfogadni. A szeretet tartós hiánya kedvezőtlen.

3. szint

A szeretet nem azonos a szexuális vonzalommal. A „szerelembe esés” érzései különböznek a régebbi kapcsolatokban érzett szeretettől. Az első szerelem gyakran az élet legerősebb érzései közé tartozik. A szerelem fogalmát nehéz meghatározni. Néha nehéz eldönteni, hogy szerelmesek vagyunk-e. Sokan összetévesztik a szerelmet a féltékenységgel.

4. szint

Szeretni valakit az élet legnagyobb örömei közé tartozik. Az érett szerelemben közősek az értékek, kölcsönös az elköteleződés és intimitás. A tartós kapcsolat során a szeretet gyakran növekszik.

15.6. Homoszexuális emberek nemi aktusa

Jogom van tudni – a témához kapcsolódó képek az online anyagban megtekinthetők.

15.7. Heteroszexuális személyek nemi aktusa

Jogom van tudni – a témához kapcsolódó képek az online anyagban megtekinthetők.

A témával kapcsolatos ismeretek elsajátításával képessé válunk

- hatékonyan alkalmazni a fogamzásgátlást;
- megelőzni a szexuális visszaéléseket;
- a nem kívánt terhességet értékrendünknek megfelelően kezelni,
- gyakorolni az egészségmegőrző szexuális viselkedést.

Témakör: Szexuális visszaélések

1. szint

Teste mindenkinek saját tulajdona, s azt bárki csak az ő engedélyével érintheti meg; ez alól kivétel a szülő, vagy az orvos. A szexuális visszaélés: ha egy idősebb vagy erősebb egyén jogosulatlanul nézegeti, vagy megérinti a gyermek nemi szervét. A visszaélő gyakran titoktartást követel a gyermektől, mégis azonnal szólni kell a szülőnek, vagy más, megbízható felnőttnek. Ha egy idegen ajándékokkal stb. megpróbál rávenni egy gyermeket, hogy menjen el vele, azonnal ott kell hagyni. Fiúkkal és lányokkal egyaránt történhet visszaélés.

2. szint

A szexuális visszaélés elég gyakori, bár sokan nem szeretnek róla beszélni. Legtöbbször a gyermek rokona vagy ismerőse követi el. Az ilyen gyermekeknek szaksegítségre van szükségük.

3. szint

A szexuális erőszak bűncselekmény. Történhet testi vagy lelki erőszakkal, lényege a kényszerítés valamilyen szexuális kapcsolatra. A megerőszakolt sohasem felelős a történetekért; el kell döntenie, jelenti-e a történeteket a rendőrségnek. A megerőszakolás ellen úgy védekezhünk, hogy kerüljük a veszélyes helyzeteket, az alkohol és drogfogyasztást, valamint önvédelmi technikákat tanulunk. A szexuális zaklatás lényege a nem kívánt, tolakodó szexuális közeledés, ami szintén büntetendő cselekmény. Erőszak egy partnerkapcsolatban, sőt, házasságban is előfordulhat. Az áldozatnak azonnali segísége és gyógykezelésre van szüksége.

4. szint

A nemi erőszak kivizsgálása nem könnyű élmény az áldozatnak. A legtöbb szexuális visszaélővel gyermekkorában szintén visszaéltek.

15.8. Veszélyek, amelyekre fel lehet készülni

Erőszakos cselekmények, amelyek ellen védekezni kell!

Jogom van tudni – a témához kapcsolódó képek az online anyagban megtekinthetők.

15.9. A fogamzásgátláshoz szükséges eszközök

Jogom van tudni – a témához kapcsolódó képek az online anyagban megtekinthetők.

15.10. Családtervező klinika

Jogom van tudni – a témához kapcsolódó képek az online anyagban megtekinthetők.

15.11. A kisbaba ellátása a családban

Jogom van tudni – a témához kapcsolódó képek az online anyagban megtekinthetők.

15.12. Zárókép

Hartal Éva fotója, 2010

