

## **Attitűdformálás és szociális készségfejlesztés a pedagógusi munkában**

Furcsa Laura – Szaszko Rita  
Eszterházy Károly Egyetem, Jászberényi Campus

### **1. Bevezetés**

A pedagógusi munka egyik fontos aspektusa a diákok szociális kompetenciájának fejlesztése. A szociális készségek segítenek abban, hogy az őket érő pozitív vagy negatív érzelmeket, örömeiket vagy konfliktusokat megfelelően kezeljék, ezek megéléséből sikeresen haladjanak tovább. A XXI. század nevelési környezete, a technikai és digitális változások nem eredményeztek pozitív változásokat a szociális kompetencia tekintetében. A pedagógusnak talán ma még nagyobb szerepe van ezek formálásában, mint korábban. Ez különösen így van, ha a gyermekek családi háttere ezt megköveteli. Következésképp egyre inkább teret kaphatnak a pedagógusok és kifejezetten osztályfőnökök számára kidolgozott érzékenyítő és attitűdformáló műhelymunkák, tréningek, amelyek során a résztvevők különféle kontextusokban, saját percepcióik alapján élhetnek át különféle problémahelyzeteket, és találhatnak megoldásokat, ami által fejleszteni tudják szociális kompetenciáikat. Az elméleti keretrendszer lényegre törő bemutatása mellett e tanulmány egyik fő célkitűzése néhány, a szociális kompetencia fejlesztésére alkalmas technika és módszer bemutatása.

### **2. A szociális készségek formálásának direkt és indirekt lehetőségei**

A készségformálás közvetett és közvetlen módon is történhet a pedagógiai munkában. Közvetlen (indirekt) módon a mindennapi tevékenységek során a megfelelő, tudatos feladatválasztással sokszor fejleszthetők egyes elemek implicit módon (Zsolnai, 2012). A kooperatív technikák gyakori alkalmazása egyértelműen hozzájárul a szociális kompetencia változásához: *„a diákok a csoportban végzett munka során innovatív gondolatokat elindító kérdéseket tesznek fel, megbeszélnek, hogyan végezzék el közösen a feladatot, döntéseket hoznak, megtanulják kezelni és megoldani a tananyaggal kapcsolatban felmerült kérdéseket, valamint szociális konfliktusokat kezelnek”* (K. Nagy, 2015, 39). A kooperatív csoportmunka számos szociális kompetencia fejlesztésére ad lehetőséget, kiemelhető a kapcsolatteremtő képesség, az empátia, a megértés, a segítségnyújtás és a segítség elfogadása.

Tulajdonképpen minden társas helyzet megfelelő lehet a kívánt változás elérésére, például a kompetitív vagy az együttműködés tudatos elősegítésével. A közösségen belüli csoportnormák betartása is hozzájárul a szociális kompetencia megalapozásához. Ezeknek a feladatoknak az alkalmazása szisztematikus, tudatos feladattervezést követel a pedagógustól.

A közvetlen (direkt) módszer konkrét társas feladatok, szituációk alkalmazását jelenti a pedagógiai munkában (Zsolnai, 2012). Ez a szokásosnál több pszichológiai szakértelmet és rálátást követel a pedagógustól, tehát ismernie kell olyan foglalkozásokat, játékokat, melyek alkalmasak lehetnek a mélyebb hatás elérésére. Azonban a módszer hatékonysága miatt a diákok érzékenyebben is reagálhatnak, adódhatnak olyan pszichológiailag komplexebb, felkavaróbb helyzetek, melyek tudatos beavatkozást és kezelést követelnek meg. Fontos lehet a foglalkozás utáni lezáró beszélgetés, amelynek során a felmerülő problémák megbeszélhetők. Pedagógiai és pszichológiai feladatgyűjteményekben számos jó gyakorlatot találhatunk erre.

### **3. Attitűdformálás**

Az attitűdformálás a pedagógusi munkában szorosan köthető a szociális készségek fejlesztéséhez, különösen a folyamat során alkalmazott direkt módszerhez, mivel ezek mind a pedagógusok, mind a tanulók esetében mélyebb rétegekben történő változásokat eredményezhetnek. Jelen kontextusban az attitűd fogalma komplex módon definiálható, és a szociálpszichológiai kutatások eredményein alapul. Először is, Allport (1935) szerint, az attitűd „tanult predispozíció”, amely pozitív vagy negatív reakciót jelent valamilyen tárggyal vagy személlyel kapcsolatos relációban. Allport több mint száz attitűddefiníciót vizsgált meg, amikor áttekintette az 1935-ig terjedő attitűdelmélet és kutatás teljes egészét. Az első szociálpszichológiai definíciók szerint az attitűd egy dimenziót foglal magában, melynek előnye, hogy pragmatikus. Allport az egyszerű konceptualizálás miatt kritizálta e definíciókat, azzal érvelve, hogy ha valami vagy valaki iránt egyforma érzést mutatnak is az emberek, kvalitatív módon eltérőek lehetnek attitűdjeik (Lengyel, 1997).

Napjainkban az attitűddefiníciók háromkomponensűek, mivel affektív, kognitív és konatív elemeket tartalmaznak. Továbbá az is elmondható, hogy az attitűddefiníciókban a viselkedés predikciója alapvető elem, és valójában komplex módon nem, csak az affektív elem mérhető az attitűdök vonatkozásában (Lengyel, 1997). Fontos kiemelni azt is, hogy a szociálpszichológiai megfogalmazásokban az egyik alapidimenzió az érzelemértékelés, tehát valaki vagy valami irányában

az emberekben pozitív-negatív érzelmi skálán alakulnak ki attitűdök, amelyeknek a skálán történő meghatározása kihívást jelentő feladat. Az attitűdmérés azért is nehéz, mert az attitűd intenzitása nem feltétlen stagnál, tehát adott esetben változó lehet, habár az attitűdváltozások jellemzően nagyon lassú folyamatok (Doll és Ajzen, 1992). A különösen intenzív attitűdök stabilak, időben kevésbé változóak. Ezt nevezzük a perszeverenciának. Egy másik meghatározó attitűddimenzió a relevancia, azaz, hogy egy adott tárgyhöz, személyhez kapcsolódó attitűd mennyire fontos valaki számára, mennyire elkötelezett az adott személy az attitűdtárgy iránt. Ez a dimenzió azt mutatja, hogy az attitűd mennyire van beágyazódva valaki személyiségébe, mennyire elhivatott. Ha a relevanciadimenzió nagyon alacsony értéket mutat, akkor az átalakulhat véleménnyé (Csepeli, 2001). Doll és Ajzen (1992) hangsúlyozza, hogy az attitűdök egyik jellemzője, hogy nagyon nehezen és lassan formálhatók, és időben eléggé konstansak. A legnagyobb szilárdság azokra az attitűdökre jellemző, amelyek az egyén értékrendszeréhez mélyen kötődnek (Prislin, 1996). Lengyel (1997) kiemeli, hogy a viselkedési szándékban bekövetkezett változás nem vonja egyértelműen maga után az attitűdformálódást, csak akkor, ha valóban megváltozik a személy viselkedése, ami új kapcsolati jellemzőket eredményez, új vélemények kialakításához vezet, és végül magához az attitűd megváltozásához. Maga a viselkedésváltozás megtanulása hosszan tartó folyamat, és az attitűdformálódás a megváltozott viselkedés után jellemzően még jóval később jelenik meg.

Mindezek alapján megállapítható, hogy az attitűdök alakításához szükséges alapvető feltétel, hogy a célszemélynél változás álljon be viselkedési intenciója tekintetében, valamint a szándékon túl a viselkedésváltozás ténylegesen megvalósuljon. Mindezek következményeként a célszemély megtanulhatja, hogyan formáljon új véleményt az attitűd tárgyáról, ami idővel attitűdformálódást eredményezhet. Fontos, hogy az attitűdformálás mind az affektív, kognitív és konatív elemeket érintse, mivel ahhoz, hogy ennek eredménye lehessen, időre van szükség.

#### **4. Attitűdformáló és a szociális készségfejlesztő workshopok feladatai**

Az érzékenyítő és attitűdformáló műhelymunkák fő célkitűzése egy rövid elméleti bevezetés után olyan interaktív feladatok kipróbálása a részt vevő pedagógusokkal, amelyek alkalmazhatók az attitűdformálási folyamatok során a nevelői munkában is. Ezeket a tevékenységeket a tanítók és tanárok önreflexív módon is tudják alkalmazni önfejlesztésre, valamint diákjaik hosszabb távú attitűdformálási tevékenységeikbe is beépíthetik.

A pszichológiában számos, rajzolásra épülő feladatot és tesztet alkalmaztak már a XX. században is. Az egyik, széles körben ismert módszer a „farajzteszt” (Koch, 2015), amelyben a farajz megfelelő projekciós felületnek tekinthető. A vizsgált személy által rajzolt fa szerkezetének elemzése (gyökér, törzs, ágak etc.) segít feltárni a személyiség jellemzőit és a rajzoló percepcióit. A *diktálás képleírás* módszere segíti a lehetséges kommunikációs nehézségek és eltérő percepciók illusztrálását. A feladat során egy egyszerű rajzot kell egy önként jelentkezőnek leírni a többi résztvevőnek, figyelve a képen található elemek arányára és pontos elhelyezkedésére is. A jellemzés után a rajzokat összehasonlítják, és láthatják, hogy a gondos képleírás ellenére milyen eltérő rajzok születnek az eredeti képhez viszonyítva. Az eredmények azt mutatják, hogy a képek általában tartalmazznak minden elemet, az elhelyezkedésük is hasonlóságot mutat, azonban az arányok kivétel nélkül eltérőek. Megállapítható, hogy általában 90%-os kicsinyítésben, vagy 110%-os nagyításban jelenítik meg a rajzot a résztvevők. Ez a feladat is rávilágít arra, hogy a kommunikációs folyamatok során gondos megfogalmazás esetén is torzul a kódolt majd dekódolt információ az egyéni perspektívák és az egyéni percepciók sajátosságai miatt.

A *kritikus esetek (critical incidents)* olyan kommunikációs helyzeteket jelentenek, amelyekben a résztvevők egy olyan szituációról beszélnek, amelyben zavarban, rosszul, vagy akár nagyon jól érezték magukat, és ezért ez meghatározó élményként, tapasztalatként vésődött be náluk. Ezek a kritikus esetek sokszor kulturális különbségekből adódnak, amikor valami váratlan, nem a jól megszokott, a saját kultúránkban megszokott viselkedési formával találkozunk. Ezekhez az esetekhez a megoldásra vonatkozó javaslatok is megjelennek. E technika célja, hogy a résztvevők fejleszteni tudják azon képességüket, hogy különféle interakciók során más kultúrák szemszögéből is lássák az adott szituációt. Ezáltal lehetőség van az interkulturális tudatosság fejlesztésére, az analitikus és kritikus gondolkodás fejlesztésére. A kritikus esetek által rá lehet világítani a különbségekre, a lehetséges félreértésekre, az okokra és alternatív megoldásokra is (Flanagan, 1954; Salo-Lee és Winter-Tarvainen, 1995). A technika monokulturális szituációkra és kontextusokra is adaptálható.

Az online videók hatékonyan felhasználhatók az attitűdformálást célzó interaktív fejlesztési folyamatokban. E videókon keresztül nézhető virtuális tartalmak könnyen hozzáférhetők és motiválóak lehetnek több korosztály körében, továbbá a különféle szintű digitális kompetenciákkal rendelkező pedagógusok és tanulók számára is hozzáférhetőek lehetnek bármikor. Emellett az online videók fokozhatják a résztvevők intrinzik motivációját is (Ryan és Deci, 2000). Például egy osztályfőnöki órán felhasználható videó lehet a dán TV2 csatorna által 2017-ben készített, társadalmi érzékenységre irányuló „*Ami kö-*

zős bennünk” című rövidfilm (eredeti címe: „*Alt Det Vi Deler*” – *All that we share*), mely a közösségi médiában és a YouTube-on magyar felirattal gyorsan elterjedt. A videó elején különböző tulajdonságok szerint egy csoportba sorolt emberek a műsorvezető kérdéseire választ adva a közös ismérvek alapján látványosan kicserélődnek. A felhasznált kérdések a csoporthoz igazíthatók, így irányulhatnak konkrét sztereotípiákra, melyek megcáfolására ez a módszer kiválóan használható. A mondatok irányulhatnak általános tulajdonságokra, pl. *Lépjén előre, aki fél a kutyáktól, vagy aki tud kézen állni*. Kibővíthetők olyan érzékenyebb állításokkal, melyek alkalmat adnak a mélyebb beszélgetésekre, pl. *Lépjén előre, aki már vesztett el barátot, vagy akit már kiközösítettek*. Ez a módszer lehetőséget teremt a közös jellemzők megtalálására, ezen keresztül a szolidaritás és a tolerancia érzésének kifejezésére és megélésére.

Az *esettanulmány* módszer egy pillanatkép elemzésén alapul, amely egy valós vagy fiktív döntési helyzetet ír le tárgyilagosan, kronológiai sorrendben anélkül, hogy a problémát értelmezné, elemezné, vagy konklúzió jelenne meg benne. Az esettanulmány releváns és irreleváns információkat és hiányzó elemeket is tartalmazhat. E leírások jellemzője, hogy reflexióra alkalmasak, kérdéseket és megoldásokat generálhatnak. A módszer célja, hogy a feladatban résztvevők bele tudják magukat képzelni az esettanulmány fő karakterének helyébe. Ebben a szerepben fel kell ismerniük az adott helyzetben fontos információkat, az esetleges nehézségeket, a megfelelő megoldásokat és döntéseket, amelyek valamely kialakított stratégia mentén jelennek meg (Kowalik és Tóth, 2012). A műhelymunka során olyan esettanulmányok kerülhetnek előtérbe, amelyek interkulturális elemeket, problémahelyzeteket és attitűdformálódáshoz kapcsolódó történeteket mutatnak be.

## 5. Összegzés

Az attitűdformálás és a szociális készségek formálása a tanulási, oktatási és nevelői munka elengedhetetlen napjaink ingerekben és információkban gazdag digitális és globalizált világában mind a pedagógusok, mint a tanulók számára. Ezért a konfliktuskezelési, a problémamegoldási módszerek és technikák fejlesztése, valamint a pozitív attitűdök elősegítése prioritással bíró célkitűzés kell, hogy legyen. Számos feladattípus áll rendelkezésünkre, amelyeket a motivált pedagógus felhasználhat mind önfejlesztésre mind diákjai szociális készségeinek és attitűdjeinek fejlesztésére integrált módon is.

## Felhasznált irodalom

- Alt Det Vi Deler (All that we share) (2017). Online video. <https://www.youtube.com/watch?v=jD8tjhVO1Tc>
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology*. (798–844). Worcester, MA: Clark University Press.
- Csepeli, György (2001). *Szociálpszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Doll, J., & Ajzen, I. (1992). Accessibility and Stability of Predictors in the Theory of Planned Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 754–765.
- Flanagan, J. C. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327–360.
- K. Nagy Emese (2015). A Komplex Instrukciós Program mint státuszkezelő eljárás. *Iskolakultúra*, 25(5–6), 33–46.
- Koch, K. (2015). *Fa-teszt*. Onga: Hermit Könyvkiadó.
- Kowalik Tamás – Tóth Réka (2012). Esettanulmány alapú módszertan (Case method). ÁROP-2.2.13-2012-2012-0001 Közigazgatási Vezetői Akadémia. <https://nkerepo.uni-nke.hu/xmlui/bitstream/handle/123456789/100182/586.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lengyel, Zsuzsa (1997). *Szociálpszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Prislin, R. (1996). Attitude stability and attitude strength: One is enough to make it stable. *European Journal of Social Psychology*, 26(3), 447–477.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Salo-Lee, L., & Winter-Tarvainen, A, (Eds.) (1995). *Language & Culture in Teaching and Learning*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Department of Communication, 12.
- Zsolnai, Anikó (2012). A szociális készségek fejlesztésének nemzetközi és hazai gyakorlata. *Iskolakultúra*, 12 (9), 12–23.

## Abstract

### Attitude formation and Social Skills Development in Education

Improving students' social competences is inevitable in 21st century contexts including educational environments, learners and teachers as well. It is a challenging task in the digital age to form social awareness and alter attitudes, for which special methodology and techniques are essential. The aim of this paper

is to provide a brief theoretical framework and to explore possible ways of developing social competences to make teachers more sensitive to social issues and to form their attitudes in a positive way during a workshop session. A fundamental finding of the workshop is that in particular psychological drawing tasks, critical incidents, online videos and case studies can be efficient tools during the process of social awareness and competence development along with the formation of attitudes.