A NEM KOGNITÍV KÉSZSÉGEK **FEJLESZTÉSE A MUNKAERŐPIACI** IGÉNYEK TÜKRÉBEN

DEVELOPMENT OF NON-COGNITIVE SKILLS IN THE LIGHT OF LABOUR MARKET NEEDS

TANULMÁNYKÖTET

Döbör András - Juhász Valéria (szerk.)

SZEGEDI EGYETEMI KIADÓ

A NEM KOGNITÍV KÉSZSÉGEK FEJLESZTÉSE A MUNKAERŐPIACI IGÉNYEK TÜKRÉBEN

DEVELOPMENT OF NON-COGNITIVE SKILLS IN THE LIGHT OF LABOUR MARKET NEEDS

DEVELOPMENT OF NON-COGNITIVE SKILLS IN THE LIGHT OF LABOUR MARKET NEEDS

Essay Collection

Editors
András Döbör – Valéria Juhász

Publishing of Szeged University
Juhász Gyula Advanced Education Publishing

Szeged, 2019

A NEM KOGNITÍV KÉSZSÉGEK FEJLESZTÉSE A MUNKAERŐPIACI IGÉNYEK TÜKRÉBEN

Tanulmánykötet

Szerkesztette
Döbör András – Juhász Valéria

Szegedi Egyetemi Kiadó
Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó

Szeged, 2019

Támogatók / Supported by:
Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar /
University of Szeged Juhász Gyula Faculty of Education,
A SZAB Állampolgári Kompetenciák Munkabizottsága /
Citizen Competences Work Committe of SZAB,
Szakképzési, Felnőttképzési és Továbbképzési Intézet /
Institute for Vocational and Adult Training and Further Education,
Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék / Department of Hungarian and Applied Linguistics

HATÁRTALAN TUDOMÁNY
A MAGYAR TUDOMÁNY ÜNNEPÉNEK 2018-AS MOTTÓJA

MTA SZEGEDI AKADÉMIAI BIZOTTSÁG
ÁLLAMPOLGÁRI KOMPETENCIÁK MUNKABIZOTTSÁG

Szakmai lektor / Peer Reviewer:
Fizel Natasa

Olvasószerkesztő / Copy Editor:
Sulyok Hedvig

Angol nyelvi lektor / English Language Proofreading:
Csetényi Korinna (pp. 55–61, pp. 77–84, pp.107–112),
Tőzsér Zoltán (p. 9, pp. 15–17, pp. 25–29, pp. 39–45, pp. 93–100)

ISBN 978-615-5946-19-6 (nyomtatott)
ISBN 978-615-5946-14-1 (pdf)

© Szerzők, szerkesztők /Authors, Editors, 2019
© Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó /
Juhász Gyula Advanced Education Publishing, 2019

TARTALOM / CONTENT

Konferenciafelhívás 7

Conference invitation 9

Döbör András – Juhász Valéria

A „puha készségek"összetevői és jelentőségük a munkaerőpiaci kutatásokban, valamint fejlesztési lehetőségük bemutatása konkrét példákon keresztül. Szerkesztői előszó 11

András Döbör – Valéria Juhász

Components of "soft skills", their significance in labour market research, and the presentation of their development opportunities through specific examples. Editors' Introduction 15

Dombi Edina

A „puha készségek" (soft skills) fejlesztése és a pályaszocializáció fontossága 19

Edina Dombi

Development of "soft skills" and the significance of career socialisation 25

Döbör András

Ifjúságsegítés vs. ifjúságszervezés. Az ifjúsági szakma által igényelt kompetenciák megjelenése a képzésben 31

András Döbör

Youth helping vs. youth community coordination. Integration of youth work competences into higher education trainings 39

Csetényi Korinna

A C generáció mint szociálishálózat-építő generáció jellemzői 47

Korinna Csetényi

The characteristics of generation C 55

Juhász Valéria – Radics Márta

A kooperatív és kompetitív (társas)játékok a nem kognitív készségek fejlődésének szolgálatában 63

Valéria Juhász – Márta Radics
Cooperative and competitive (board) games for the development of non-cognitive skills 77

Nagy Angelika
A kommunikációs zavarok okai és elhárításának módjai a személyközi kommunikációban 85

Angelika Nagy
Causes of communication problems and the methods of averting them in the course of interpersonal communications 93

Újvári Edit
A kreativitás és a szociális kompetenciák jelentősége a közösségszervezési tapasztalatok tükrében. A Szeged Klebelsberg-telepi Polgári Kör Egyesület szervezeti működésének tanulságai 101

Edit Újvári
The significance of creativity and social competencies in the mirror of community-organizing experience. Implications of the institutional operation of the Szeged Klebelsberg-telep Civic Circle Organization 107

KONFERENCIAFELHÍVÁS

A konferencia időpontja: 2018. november 22.

A konferencia helye: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Tanácsterem.

A konferencia célja felhívni a figyelmet a nem kognitív képességekre, a szocioemocionális fejlődésre és fejlesztésre, amelyek a közeljövőben nagymértékben hozzájárulnak a munkaerőpiaci elhelyezkedéshez.

A konferencia témája
Az utóbbi években egyre több hazai és nemzetközi kutatás számol be arról, hogy jelentős hangsúlyeltolódás történt a munkaerőpiacon a munkáltatók által elvárt készségek szempontjából. A kutatási beszámolók szerint megnövekedett a nem kognitív készségek munkaerőpiaci értéke. A technológia, az informatika fejlődésével egyre több olyan foglalkozás szűnik meg, amelyek gépesíthetők, s ezzel egyetemben jelentősen megnövekedett a nem kognitív készségeket (is) igénylő feladatok aránya. Erre a jelenségre először David H. Autor és szerzőtársai (2003) tanulmánya irányította rá a figyelmet. Az általuk vizsgált időszakban (1960–2000) folyamatosan növekedett a nem rutin kognitív és szociális készségeket igénylő feladatok aránya, miközben csökkent a rutin és nem rutin jellegű fizikai munkafeladatok és a rutin jellegű, kognitív készségeket igénylő munkafeladatok aránya az USA munkaerőpiacán (Fazekas 2018). Ezekre a gazdasági, technológiai változásokra az oktatáspolitikának reagálnia kell összhangban James Heckman (2016) Nobel-díjas közgazdász javaslatának központi gondolatával, az életciklusokhoz illeszkedő beruházások rendszerének gondolatával, miszerint minél korábban invesztálunk az emberi képességek fejlesztésébe, annál nagyobb lesz annak a gazdasági hozama.

Irodalom

Autor, D. H. – Levy, F. – Murnane, R. J. (2003): The Skill Content of Recent Technological Change: An Empirical Exploration. *The Quarterly Journal of Economics,* 118, 4, 1279–1333. https://economics.mit.edu/files/11574 (letöltés: 2018. 08. 30.).

Fazekas Károly (2018): Nem-kognitív készségek hiánya a munkaerőpiacon. *Magyar Tudomány,* 1. https://mersz.hu/hivatkozas/matud_108 (letöltés: 2018. 08. 30.).

Heckman, J. J. (2016): *Human Development is Economic Development.* Larger Community Foundations Conference, San Diego. https://heckmanequation.org/resource/human-development-is-economic-development/ (letöltés: 2018. 08. 30.).

CONFERENCE INVITATION

Date of the Conference: 22th November, 2018.

Venue of the Conference: University of Szeged, Gyula Juhász Faculty of Education, Conference Hall.

Conference Objectives: to draw attention to non-cognitive abilities, socio-emotional improvement and development, which in the near future will influence career opportunities significantly at the labour market.

Theme of the Conference
More and more domestic and international research has reported recently that there is a significant shift of emphasis at the labour market concerning the skills requested by employers. According to research reports, the labour market value of non-cognitive skills has increased. Upon the development of technologies, informatics, more and more jobs that can be mechanised cease to exist, and in parallel with this, the rate of positions requesting (also) non-cognitive skills has increased. David H. Autor et al. (2003) were the first to draw attention to this phenomenon. In their investigated time period (1960–2000) the rate of assignments requesting non-routine cognitive and social skills constantly increased, while the rate of routine and non-routine physical work tasks and the jobs requesting routine cognitive skills decreased at the labour market of the United States (Fazekas 2018). Education policies have to react to these economic and technological changes, in accordance with the core message of the suggestion of the Nobel-prize winner economist, James Heckman (2016), which is the concept of investment systems adapted to life cycles, namely: the sooner we invest into the development of human skills, the higher their economic yield becomes.

Bibliography

Autor, D. H. – Levy, F. – Murnane, R. J. (2003) The Skill Content of Recent Technological Change: An Empirical Exploration. *The Quarterly Journal of Economics,* 118, 4, 1279–1333. https://economics.mit.edu/files/11574 (downloaded: 2018. 08. 30.).

Fazekas, K. (2018) Nem-kognitív készségek hiánya a munkaerőpiacon – Non-Cognitive Skill Shortage in Labour Market. *Magyar Tudomány,* 1. https://mersz.hu/hivatkozas/matud_108 (downloaded: 2018. 08. 30.).

Heckman, J. J. (2016) *Human Development is Economic Development.* Larger Community Foundations Conference, San Diego. https://heckmanequation.org/resource/human-development-is-economic-development/ (downloaded: 2018. 08. 30.).

A „PUHA KÉSZSÉGEK" ÖSSZETEVŐI ÉS JELENTŐSÉGÜK A MUNKAERŐPIACI KUTATÁSOKBAN, VALAMINT FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGÜK BEMUTATÁSA KONKRÉT PÉLDÁKON KERESZTÜL

SZERKESZTŐI ELŐSZÓ

Döbör András – Juhász Valéria

A 2018-ban megrendezett konferenciánk célja az volt, hogy a tanárok és az oktatók figyelmét ráirányítsuk azokra a kutatásokra, amelyek a munkaerőpiac jövőbeli alakulását, igényeit vetítik előre tendenciák formájában. Úgy véljük, hogy az oktatásnak az eddigieknél jóval gyorsabban kell reagálnia a társadalmi-gazdasági változásokra, ha fenn akarja tartani értékteremtő státuszát. Kötetünkben a konferencia hat előadójának a tanulmányát adjuk közre e témában, először magyarul, majd angol nyelven.

Jelen kötet első két fejezetében Dombi Edina átfogó tanulmányát olvashatjuk a jövő munkaerőpiaci elvárásainak tükrében a puha készségek fejlesztését megalapozó kutatásokról. A tanulmány célja, hogy rávilágítson annak szükségszerűségére és elkerülhetetlen irányára, hogy a felsőoktatási képzésekbe is be kell építeni a „puha készségek" (soft skills) – az interperszonális kapcsolatok, a magabiztosság, az önérvényesítés, a kommunikációs készségek, a problémamegoldó képesség, a kreativitás stb. – gyakorlatorientált oktatását, fejlesztését, hiszen a magasan képzettség nemcsak egy széles körű tudást (hard skills) jelent, hanem ennek piacosítási képességét, illetve ezek dinamikus értelmezését is. Ez az irány egyébként egyértelmű hangsúlyt kap a képzési és kimeneteli követelmények eredményalapú megfogalmazásában: tudás, képesség, attitűd és autonómia. Ezeket az eredményeket pedig a hagyományos oktatási keretek közt nem lehet elérni, így a felsőoktatás módszertanának is gyökeresen meg kell újulnia a megfelelő tapasztalatok gyakorlat útján történő megszerzéséhez. Az pedig már mindebből egyértelműen következik, hogy a puha készségek meghatározó szerepet játszanak az egyén személyiségének alakításában, vagyis ez az önmegismerő folyamat lesz az, ami egy tudatosan döntő, felelősségteljes, a saját sorsát alakítani képes és akaró egyén megjelenését eredményezi.

A kötet következő fejezetei, Döbör András írása magyarul és angolul – szorosan kapcsolódva az előzőhöz – egy felsőoktatási képzés, az ifjúságsegítés példáján keresztül konkretizálja azon készségeket, amelyek kijelölése a munkaerőpiaci elvárások felől

áramlott be a gyakorlatorientált szemléletű képzés kidolgozásába. A tanulmány vázolja azokat a folyamatokat, amelyek e terület külföldi, illetve hazai realizációját illetik. Bemutatja az oktatáspolitika és a szakmai, oktatási szervezetek párbeszédét, illetve annak hiányát: hogy miként alakult át az Ifjúságsegítő képzés a Közösségszervező BA-szakba. Kiemeli mindazon kompetenciákat, amelyek bekerültek, illetve kimaradtak a tartalomból a képzés kialakításakor. Néhány kulcsszó, amelyek fémjelzik az ifjúságsegítő feladatait és kompetenciáit, s amelyek belezsugorodtak a Közösségszervező BA-képzés 50 kreditnyi területére: reflektív önismeret, asszertív kommunikáció, együttműködések facilitálása, közösségi aktivitás generálása, társadalmi szerepvállalás elősegítése, befogadás, beilleszkedés elősegítése, megelőzés, korai felismerés, felelős állampolgári részvétel.

Konferencia-összefoglaló kötetünk harmadik szerzője Cseténvi Korinna, aki a fiatalok kapcsolati hálórendszeréről (C mint connection = kapcsolat) írt. A 'C generációban' tehát a C nem életkoralapú összefüggést jelöl, mint az X, Y, Z vagy alfa generáció szókapcsolatban a betűk, hanem a C azon működési mechanizmusokra utal, amelyek a leginkább jellemzővé váltak korunk kommunikációs „becsatornázottságának" következtében. A tanulmány áttekinti a digitális létformát, az online jelenlétet, az online személyiség jellemzőit, valamint azt, hogy milyen következményei vannak az információs túlterheltségnek a személyes kapcsolatokra nézve. Kiemeli annak pedagógiai jelentőségét, hogy tanítsuk meg a gyerekeket a digitális eszközök felelősségteljes használatára a kritikai gondolkodásuk fejlesztésén keresztül. Figyelmeztet az internet veszélyeire, és felhívja a szülők, pedagógusok figyelmét arra, hogy az online viselkedés szabályait is tanítani kell a gyermekeknek, folyamatosan ébernek kell lenni, hogy nehogy virtuális (vagy később ebből következően valós) zaklatás áldozataivá váljanak a körülöttünk lévők. Ugyanakkor kiemeli annak jelentőségét is, hogy ez a digitális világ mennyit segít a mindennapi élet szervezésében, mennyi lehetőséget rejt a fejlődésre. Ezeket a lehetőségeket pedig az oktatásban is ki kell aknázni: ne tiltsuk a „kütyüket" az iskolában, hanem értelmesen, a magunk hasznára fordítva kell azokat bevonni a tanítás-tanulás folyamatába.

A következő tanulmány szerzőpárosa Juhász Valéria és Radics Márta, akik reflektálván az első szerző írására, a következőket részletezik: az automatizálás velejárója, hogy a humán munka egy része technológiailag helyettesíthetővé vált és válik, tehát átalakulnak a munkaerőpiaci elvárások, s velük egyetemben változnak azok a képesség- és készségelvárások, amelyekkel meg kell birkózniuk a ma munkavállalóinak. Egyre több kutatás foglalkozik azzal, vajon milyen ismeretekre, képességekre lesz szükségük a ma iskoláskorúinak ahhoz, hogy hatékony munkavállalók és sikeres életvezetésre képes felnőttek váljanak belőlük. A nem kognitív kompetenciák közgazdasági kutatásainak eredményei felhívták a figyelmet a nevelés, a családi környezet meghatározó szerepére, a koragyermekkori fejlesztés jelentőségére az egész életen át tartó tanulás

folyamatában, valamint igazolták, hogy milyen széles körű – a gazdaság és a társadalom egészére szétterülő – hatásokkal jár a nem kognitív készségek koragyermekkori, gyermekkori fejlesztése. Longitudinális kutatások azt is igazolták, hogy a nem kognitív készségek hatékonyan fejleszthetők az alsó-, a közép-, sőt a felsőfokú, valamint a felnőttoktatásban is. A szerzők konkrét gyakorlati példák bemutatásával világítanak rá arra, hogy ezen készségek hogyan fejleszthetők játékokon, társasjátékokon keresztül. Áttekintik, hogy hazánkban milyen formában jelennek meg a társasjátékok az oktatáshoz kapcsolódva, és tudatos alkalmazásuk milyen készségeket fejleszt akár a tanórákba építve, akár a szabadidős tevékenységek egyik alternatívájaként. A gyakorlati példák egyik része komplex oktatási programok (Sakk-logika, KIP, Stratégiai Játék Klub) ismertetését tartalmazza, a másik része pedig valós társasjátékok készség- és képességfejlesztő területeit mutatja be, arra ösztönözve ezáltal mind a közoktatásban, mind a felsőoktatásban oktatókat, hogy új, tapasztalatszerző, önmegismerő, stratégiai gondolkodást, kommunikációt, diplomáciai készségeket – és még sok egyéb készséget – gyakoroltató játékokat alkalmazzanak és vonjanak be a készségfejlesztési szemléletük megvalósításába.

A könyv következő szerzője Nagy Angelika, aki a kommunikációs zavarok okairól és elhárításának módjairól szól. A tanulmány olyan gyakorlati problémát elemez, amelynek megoldási kulcsa a kommunikációs tényezők ismeretén áll vagy bukik, illetve hogy a kommunikátorok mennyire tartják szükségesnek, hogy megfejtsék, mely tényezőn állt vagy bukott kommunikációjuk sikeressége. A hétköznapi félreértések olyan, mindenkit érintő kérdések, amelyek megoldása nemcsak a kommunikáció szempontjából fontos, hanem a felek közti további kapcsolat és attitűd alakítása, formálása szempontjából is. Nagy Angelika rámutat a kommunikációs konfliktuskezelés alaptényezőire, amelyekre ha tudatosabban figyelünk, és időben kezelni tudjuk azokat, akkor a konfliktusok akár meg is előzhetők. Ilyen tényezők lehetnek például, hogy a felek nem ugyanazokat a tényeket ismerik, vagy az ismereteket nem egyformán értékelik, esetleg a konkrét témával kapcsolatban a felek érzései eltérőek. A tanulmány részletesen kitér azokra a lehetőségekre is részletesen, hogy az információ hol veszhet el a társalgás közben. Mindezen metatudások alkalmasak arra, hogy a kommunikáló felek egymás iránti attitűdje azáltal maradjon pozitív, hogy képesek a kommunikációs konfliktust okozó elemre irányítani a figyelmüket, és együttesen keressék meg a félreértés forrását.

A kötet záró írása Újvári Edit komplex kvalitatív elemzését mutatja be egy civil szervezet, a Klebelsberg-telepi Polgári Kör Egyesület működési dinamikájáról. A közösség célja: a helyi közösségi, kulturális, környezetvédelmi és sportélet fellendítése, a helyi hagyományok ápolása. A tanulmány, amely a résztvevő megfigyelés vizsgálati módszerével elemzi a nem kognitív készségek jelentőségét az önkéntes civil csoportmunkában, kiemelten tárgyalja, hogy milyen mértékben függ a közösségi életet mozgásban tartó

szervezeti működés azoktól az emberi jellemvonásoktól, amelyeket a közgazdasági, a szociálpszichológiai és a szervezeti kultúrát elemző szakirodalom a nem kognitív készségek gyűjtőfogalom alá sorol be. A közösségi életben törvényszerűen felmerülő konfliktusok kezelése elengedhetetlen, mivel ezek megoldatlansága számos esetben veszélyezteti a szervezet működését is, és éppen ebben az összefüggésben fontos tudatosítani a nem kognitív kompetenciák jelentőségét. A folyamatosan adódó konfliktusok kezelését csak az olyan, nem kognitív készségek révén lehet elérni, mint a kooperativitás, a kollegialitás, a stressztűrő képesség, az önuralom, a tolerancia vagy a pozitív beállítottság. A szerző igazolja, hogy a közösségi életet működtető eredményes önkéntes munkához szükséges összetevők például a kreativitás, az elkötelezettség, a munkabírás, a megbízhatóság, kapcsolati tőke, a lehetőségek felismerése, a motiváció, a kitartás, az önkontroll, a társas kompetenciák és a rugalmasság.

COMPONENTS OF "SOFT SKILLS", THEIR SIGNIFICANCE IN LABOUR MARKET RESEARCH, AND THE PRESENTATION OF THEIR DEVELOPMENT OPPORTUNITIES THROUGH SPECIFIC EXAMPLES

EDITORS' INTRODUCTION

András Döbör – Valéria Juhász

In the first chapter of this collection of essays you can find a comprehensive study by Edina Dombi, on the research establishing the development of soft skills in the light of future labour market expectations. The objective of the study is to draw attention to the necessity and inevitable direction of incorporating the practice-oriented teaching and development of "soft skills" – interpersonal relationships, self-confidence, self-advocacy, communication skills, problem solving ability, creativity etc. – into higher education trainings, since being highly educated does not only mean an extended range of knowledge (hard skills), but also the ability to "sell" and dynamically interpret this. This direction, anyway, is unequivocally emphasized in the outcome-based formulation of training and outcome requirements: knowledge, skill, attitude, autonomy. However, these outcomes cannot be achieved in the framework of traditional education, thus the methodology of higher education also has to go through a sweeping change in order to let appropriate experiences be achieved through practice. An apparent consequence of all this is that soft skills have a definitive role in the development of the personality of the individual, thus this process of self-discovery is the key for the evolution of a consciously-deciding, responsible individuum, being able and willing to shape their own destiny.

The second chapter of the book, an essay by András Döbör – closely related to chapter one – specifies the skills – through the example of a higher education training, namely youth work – whose assignment has sneaked into the development of practice-oriented training from the sphere of labour market expectations. The essay outlines the processes concerning the foreign and domestic realisations of this area. It describes the conversation – as well as the lack of it – between education policy and educational organizations: how Youth worker training has been converted into Community Coordinator BA course. It highlights the competences, which were included, or excluded from the content upon the formulation of the subject. A few keywords that characterize the responsibilities and competences of a youth worker, but have shrunk into the 50-credit area of Community coordinator BA course: reflective self-awareness,

assertive communication, facilitation of collaborations, generation of corporate activity, stimulation of social engagement, promotion of social reception and integration, prevention, early detection, responsible civil involvement.

The third study of our collection is Korinna Csetényi's essay about the youth's network of relations (C, as Connection). So, in "Generation C" "C" does not signify an age-based correlation as it is common by the phrases X, Y, Z or alpha generation; here, C refers to the operational mechanisms that have become most typical due to the communication-wise "channelled" nature of our age. The essay sweeps through digital existence, online presence, characteristics of an online personality, as well as the consequences of informal congestion concerning personal relationships. It highlights the pedagogical significance of teaching children the responsible use of digital tools through the development of their critical thinking. The author warns about the dangers of Internet, and draws the attention of parents and pedagogues to the necessity of teaching children the rules of online behaviour, and the importance of being constantly alert in order to protect the ones around us from being a victim of virtual (or as a later consequence, real-life) harassment. At the same time she emphasizes the significance of the assistance of digital world in organizing our daily life, and its development opportunities. Education has to exploit these opportunities: "trinkets" are not to be forbidden in school, instead they should be used for our own good by incorporating them into the process of teaching-learning in a sensible way.

The fourth essay is written by Valéria Juhász and Márta Radics – as a reflection to the first essay, they explain the following topics: it is inherent in the sphere of automation that a part of human work becomes technologically replaceable, thus labour market expectations are transformed, which brings along the change of ability and skill requirements that today's job applicants have to face. More and more research pursues to specify what kind of knowledge and skills will be required from modern students in order to become effective workers and adults to be able to lead a successful life. The outcomes of the economic research concerning non-cognitive competences draw attention to the definitive role of upbringing and family environment, the significance of early-childhood development in the process of lifelong learning, while also confirming the widely extended range of the effects – spreading over economy and society as a whole – of early-childhood and childhood development of non-cognitive skills. Longitudinal research has also confirmed that non-cognitive skills can be effectively developed in basic, intermediate, as well as in higher level adult education. The authors reveal by the presentation of specific practical examples how these skills can be developed through individual and table games. They give an outline about the applied forms of games in education, and list the skills whose development they can advance, either when integrated into school lessons or as an alternative for free time activities. Some of the practical examples explain complex educational programs (Chess-logic, CIP, Strategic Game Club), and others present the skill

and ability development areas of real cooperative games, thus inspiring the teachers and trainers both in primary and higher education to apply and include new games, which help in the practice of gaining experience, self-discovery, strategic thinking, communication, diplomatic skills – and many other abilities – during the implementation of their skill-development perspectives.

The next chapter of the book is a paper by Angelika Nagy, describing the reasons of communication problems and the methods of averting them. The author analyses a practical problem whose key of resolution depends on the knowledge of communication factors, and also on how much communication partners consider necessary to unveil the factors advancing or hindering their communication. Such issues are the everyday misunderstandings, whose solution is not only important for the sake of communication, but it also influences further relationship and attitude between the partners. Angelika Nagy points out the basic factors of communicational conflict management, which can prevent the emergence of conflicts when consciously monitored and treated in due time. Such factors can be that the partners perceive the same facts differently, their interpretation of ideas differs, or maybe they have disparate feelings about a given subject. The study gives a detailed description of the possible occasions of information loss during conversation. This sort of meta-knowledge is suitable for maintaining a positive attitude between the participants of the dialogue by enabling them to focus their attention on the element causing the communication conflict and to find the source of misunderstanding together.

The last article of the compilation presents a complex qualitative analysis by Edit Újvári about the operational dynamics of a non-government organization, the Civil Circle Association of Klebelsberg District. The objective of the association is the revival of local social, cultural, environment-protecting and sports activities, and the tendency of local traditions. The study analyses the significance of non-cognitive skills in voluntary civil teamwork by the method of participant observation, with a special emphasis on understanding that in what extent the community-invigorating operation of the association depends on the human characteristics classified under the collective term of non-cognitive skills by specialized literature analysing economic, social-psychological, and organisational culture. The handling of inevitable conflicts of communal life is indispensable, as they also jeopardize the operation of the organization in several aspects when unsolved, thus in this correlation it is especially important to emphasize the significance of non-cognitive competences. The handling of constantly emerging conflicts can only be carried out through such non-cognitive skills as cooperativeness, collegiality, resilience, composure, tolerance or positive attitude. The author confirms that the ingredients for successful voluntary work invigorating communal life are for example creativity, commitment, working capacity, reliability, relationship capital, realizing of opportunities, motivation, perseverance, self-control, social competences and flexibility.

A „PUHA KÉSZSÉGEK" (SOFT SKILLS) FEJLESZTÉSE ÉS A PÁLYASZOCIALIZÁCIÓ FONTOSSÁGA

Dombi Edina

(Dr. Dombi Edina, pszichológus, az SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet adjunktusa, ímélcíme: edinadombi@jgypk.szte.hu)

A tanulmány célja, hogy rávilágítson az ún. „puha készségek" (soft skills) fejlesztésének szükségszerűségére a felsőoktatásban. A tudásbővítés és a kognitív képességek fejlesztése mellett azok a felsőoktatási képzési programok az igazán eredményesek, amelyek az előbbi készségek széles skáláját is hatékonyan javítják, például kommunikációs és tárgyalási készségek, magabiztosság, érdekérvényesítés és az interperszonális kapcsolatok kialakításának képessége (Tobin 2006). Egy adott képzési program meghatározott kimeneteli követelménye már egyértelműen kijelöli, a hallgatónak milyen tudással, készséggel és képességgel kell rendelkeznie tanulmányai végére. Az elérendő célokhoz különböző oktatási módszerek alkalmazhatók. A tudásbővítés, az új ismeretanyag elsajátítása általában hagyományos módszereket igényel, előadások, szemináriumok keretében. Ezek gyakorlatban történő alkalmazásához azonban nélkülözhetetlen a további készségfejlesztés, felkészülés, amely a formális oktatási módszereken túl nem formális technikák alkalmazását igényli, gyakorlatok, illetve tréningek formájában.

Napjainkban a munkaerőpiaci verseny igen kiélezett, az álláskeresők többsége hasonló alapképzettséggel rendelkezik egy-egy pozíció betöltéséhez. Az a jelölt jár sikerrel, aki fejlettebb interperszonális készségekkel is rendelkezik. Ezáltal azon képzőhelyek, intézmények lesznek népszerűek a felvételizők körében, amelyek biztosítják a szakmai tudás átadását, és mellette az ún. puha készségek fejlesztésére is hangsúlyt helyeznek. Azaz a tanulás és a tapasztalás is része a képzési programnak. A puha készségek fejlesztése elsősorban önismereti munkát igényel, ahol a résztvevők felismerik, azonosítják képességeiket, tulajdonságaikat, majd tapasztalati tanulás és interakciók révén tudatosan formálják azokat (Seetha 2013). Ehhez a különböző tréninggyakorlatok, valamint a nem formális oktatási módszerek alkalmazása biztosít megfelelő keretet.

A nem formális oktatási módszerek elterjedése az 1960-as és 1970-es évekre nyúlik vissza. Már ekkor felismerték, hogy az iskolán kívüli oktatási formák a formális iskolai oktatás kiegészítéseként jól működnek, továbbá igazolást nyert, hogy a nem formális oktatás társadalmi és kulturális fejlődést kínál. Azóta elfogadott, hogy nem az iskola, nem az intézmény az egyetlen hely, ahol a tanulási folyamat zajlik. Az *oktatás* kifejezés az, amely erősen

intézményhez kötött, a *tanulás* intézményi kereteken kívül is folytatódik, egy tantermen kívüli tevékenység, mely során a hallgatók továbbtanulnak, -fejlődnek tapasztalataikból (Hamadache 1991). Coombs és munkatársai (1973) a nem formális tanulás-tanítás folyamatát a következőképpen határozták meg: a) szervezett, strukturált tevékenységeket jelent; b) kifejezetten egy célcsoport számára tervezték; továbbá c) meghatározott tanulási célok elérése érdekében szerveződik; és végül d) ezek a nem intézményesített tevékenységek az oktatási rendszeren kívül zajlanak. Ezzel szemben a hagyományos, formális oktatás szabványos és intézményes, egy rögzített tanterv szolgál alapjául. Ezt a fajta oktatási módszert az egyenletesség jellemzi, jól körülhatárolt, kiszámítható. A nem formális tanulás eltérő formákban valósul meg, rendelkezik konkrét célkitűzésekkel, azonban nagymértékű rugalmasság, önállóság és bevonódás jellemző rá. Az elmúlt néhány évtizedben vált gyakorlattá, hogy olyan, nem formális módszereket alakítottak ki, amelyek kiegészítették az iskolai oktatást, nem pedig helyettesítették azt (Hamadache 1991). Így számos országban megvalósult az a modell, mely a nem formális tanítást a formális oktatásba integrálta, a kettő közötti komplementer kapcsolatot véve alapul (Siurala 2006).

A 21. század munkaerőpiaci kihívásai gyorsan változnak. Szükség van olyan – folyamatosan fejlődő és kompetens – munkaerőre, amely a globális piacon versenyezhet. A pedagógiai pszichológia új irányú kutatásai is arra törekednek, hogy a motivációval és a tanulási eredményesség javításával fenntartsák az egész életen át tartó tanulási attitűdöt, az állandó készségfejlesztés és folyamatos fejlődés igényét. Az egész életen át tartó tanulás *(life-long learning)* koncepciója fokozott figyelmet kap a kutatók és az üzleti szektor irányából is (McCombs 1991, Aspin–Chapman 2000). Az élethosszig tartó tanulás koncepciójában a nem formális módszerek szerepe meghatározó, ezen túlmenően a puha készségek fejlesztése az egyik legfontosabb szegmens. A puha készségek meghatározó szerepet játszanak az egyén személyiségének alakításában (Schulz 2008). Az egyik legbefolyásosabb brit humánerőforrás-fejlesztő és piackutatással foglalkozó cég, a British Graduate Recruiter (AGR) jelentése arról számolt be, hogy a munkáltatók visszajelzése alapján sok diplomás álláskeresőnél hiányoznak az olyan készségek, mint például a csapatmunka vagy az együttműködés képessége. Felmérésük szerint az álláskeresők általában megfelelő képesítéssel, akadémiai ismeretekkel rendelkeznek, de hiányoznak olyan készségei, mint a hatékony kommunikáció, az érvelés, a kritikai gondolkodás (AGR 2007).

Az angol nyelvű szakirodalom megkülönböztet két kategóriát, amelyet *hard skills* és *soft skills* elnevezéssel illet. Az előbbi kategória a megszerezhető tudást és ismereteket jelenti, amely tanítható, ilyen például a számítógépes programozás és az idegen nyelvű kommunikáció. Ezek jelentik a szaktudást. A puha készségek közé pedig a személyiség jellemzőit soroljuk, olyan tulajdonságokat, mint például az empátia vagy a szociális készségek. Ezek magatartásbeli, viselkedéses komponensek, amelyeknek

személyközi kapcsolatainkban van igazán jelentős szerepük. Alkalmazzuk őket problémamegoldásban, a stratégiai gondolkodás és tervezés folyamataiban, konfliktusok kezelésében, tárgyalástechnika alkalmazása során. Ezek révén személyes hatékonyságunkat növeljük; részei a kreativitás, a rugalmasság, de számos egyéb olyan jellemzője is van, amely az együttműködésben is nélkülözhetetlen (Seetha 2013).

Az alábbiakban Schulz egy műve (2008) alapján készített listát láthatunk a puha készségek főbb jellemzőiről – a teljesség igénye nélkül:

Kommunikációs készségek	Felelősség
Kritikai és strukturált gondolkodás	Etikett és jó modor
Problémamegoldó készségek	Udvariasság
Kreativitás	Önbecsülés
Csapatmunka, együttműködés	Tárgyalástechnika
Őszinteség	Önmenedzsment
Empátia	Időgazdálkodás
Munka-etika	Konfliktuskezelés
Projektmenedzsment	Kulturális tudatosság
Üzleti menedzsment	

1. táblázat: A puha készségek jellemzői Schulz (2008) alapján.

A puha készségek meghatározása, valamint a fenti táblázatban olvasható lista alapján három készségkategóriát különíthetünk el: személyes tulajdonságok, interperszonális készségek és további készségek vagy ismeretek. Mindezek közül a legfontosabbak a szakirodalom szerint a kommunikációs készségek, a kritikai és strukturált gondolkodás – mindkettő együtt jár a problémamegoldó képességekkel – és a kreativitás. Ezek adják az alapját a felmerülő problémahelyzetek hatékony kezelésének, menedzselésének (Schulz 2008).

Összességében azt mondhatjuk, hogy a puha készségek fejlesztése azért indokolt, mert az a munkaerőpiaci igényekhez, elvárásokhoz igazodik, ahol önmagában nem elegendő a jó képesítés, a megfelelő szaktudás. A puha készségek elsajátítása és csiszolása növeli a versenyképességet a jelöltek között. A munkaadók a szakképzettség mellett azokat a jelölteket preferálják, akik a fenti készségek birtokában vannak, és azokat hatékonyan alkalmazzák. Ebből következik, hogy a felsőoktatási intézmények számára

ajánlott a puha készségek fejlesztésének integrálása az adott képzés hálótervének kialakítása során. A Bologna-rendszerű képzési struktúra bevezetése óta a felsőoktatási intézmények mindinkább arra törekednek, hogy képzési kínálatukat összehangolják a munkaerőpiaci igényekkel, ezáltal saját hatékonyságukat, eredményességüket is növelik (Teichler 2003, Elias–Purcell 2004). Nyilvánvaló az is, hogy nem könnyű a hálótervet, a képzési kínálatot a munkaerőpiac gyorsan változó igényeihez igazítani. Ugyanakkor jól látható, hogy a puha készségek fejlesztésének helye van az oktatásban – a szakmai tudás bővítése mellett.

A hallgatók személyes kompetenciáinak növelése, személyiségfejlesztése állandó munkaerőpiaci igényként van jelen (Andrews–Higson 2010). Fontos tehát a puha készségek fejlesztésére vonatkozó tudatosság növelése, a hallgatók ösztönzése az önismereti, személyiség- és készségfejlesztő kurzusok iránt. Ennek lehetősége a hálótervek kialakítása során a pályaszocializációs modul bevezetése. A modul több féléven keresztül egymásra épülő kurzusokat kínál a hallgatók számára, amelynek bevezetése az önismereti tudatosság, majd a személyiségfejlesztés és célzott készségfejlesztés, ezt követően a pályamotiváció, pályaorientáció teszi lehetővé az életpálya tervezését, a tudatos felkészülést a választott szakma irányába, valamint a további szakmai fejlődés megalapozását az életpályafejlődés keretében. Míg a pályaszocializációs modul alapozó kurzusai a személy érdeklődési körét, képességeit, értékrendszerét emelik ki, a pályaorientáció már célzottan a választott pályához való viszony alakulását, a szükséges kompetenciák és készségek elsajátítását célozza meg. Ezáltal a felsőoktatási képzés végére a hallgatók eljuthatnak a pályaérettség szintjére, ami azt jelenti, hogy képessé válnak a tanult szakmában helytállni. Ekkor kezdődik számukra a pályakezdés szakasza (Szabó 1994).

Irodalom

AGR (2007) British A*ssociation of Graduate Recruiters.* https://ise.org.uk (letöltés: 2018. 09. 10.).

Andrews, J. – Higson, H. (2008) Graduate employability. Soft skills versus hard business knowledge: A European study. *Higher Education in Europe,* 33/4. 411–422.

Aspin, D. N. – Chapman, J. D. (2000) Lifelong learning: concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education,* 19/1. 2–19.

Coombs, P. H. – Prosser, R. C. – Ahmmed, M. (1973) *New paths to learning for rural children and youth. Non-formal education for rural development.* New York: International Council for Educational Development.

Elias, P. – Purcell, K. (2004) Is mass higher education working? Evidence from the labour market experiences of recent graduates. *National Institute Economic Review,* 190/1. 60–74.

Hamadache, A. (1991) Non-formal education. A definition of the concept and some examples. *Prospects,* 21/1. 112–124.

McCombs, B. L. (1991) Motivation and lifelong learning. *Educational Psychologist,* 26/2. 117–127.

Schulz, B. (2008) The Importance of soft skills: Education beyond academic knowledge. *NAWA Journal of Language and Communication,* 2/1.146–154.

Seetha, S. (2013) Necessity of soft skills training for students and professionals. *International Journal of Engineering, Business and Enterprise Applications,* 4/2. 171–174. http://iasir.net/IJEBEApapers/IJEBEA13-153.pdf (letöltés: 2018. 10. 30.).

Siurala, L. (2006) Non-formal learning as an educational approach. In Festeu, D. – Humberstone, B. (eds.) *Non-formal education through outdoor activities guide, Buckinghamshire. European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning.* 5–23. http://www.eoe-network.eu/fileadmin/PDFs/NFE_FesteuHumberstone_.pdf (letöltés: 2018. 11. 10.).

Szabó I. (1994) *Bevezetés a szociálpszichológiába.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Teichler, U. (2003) The future of higher education and the future of higher education research. *Tertiary Education and Management,* 9/3. 171–185.

Tobin, P. (2006) Managing Ourselves – Leading Others. ICEL 2006. *Inspiring Leadership: Experiential Learning and Leadership Development,* 12. 36–42.

DEVELOPMENT OF "SOFT SKILLS" AND THE SIGNIFICANCE OF CAREER SOCIALISATION

Edina Dombi

(Dr. Edina Dombi, psychologist, lecturer of the Applied Pedagogy Institute of SZTE JGYPK, e-mail address: edinadombi@jgypk.szte.hu)

The objective of the study is to draw focus on the necessity of the development of the so called "soft skills" in higher education. Beyond knowledge development and the improvement of cognitive abilities, really successful education training programs are the ones that effectively improve the above mentioned skills – such as communication and negotiation skills, self-confidence, enforcement of rights and the ability to form interpersonal relationships (Tobin 2006). The specific outcome requirements of a given training program clearly set out the knowledge, skills and abilities to be achieved by the students by the end of their studies. In order to achieve to required goals, diverse educational methods can be used. Knowledge development, acquisition of new knowledge usually requires traditional methods in the framework of presentations and seminars. However, for the practical application of these, further skill development, preparation is indispensable, which, beyond formal educational methods, require the use of non-formal techniques in the form of exercises and trainings.

Nowadays, labour market competition is quite vigorous, as most of job applicants have almost identical basic training upon application for a given position. The successful candidate is the one, who also possesses more advanced interpersonal skills. Thus, applicants will prefer training locations, institutes granting the provision of professional knowledge, while also laying emphasis on the development of the so-called soft skills. In other words, both learning and experiencing are parts of the training program. The development of soft skills primarily requires practice of self-awareness, where the participants recognize, identify their abilities and characteristics, and then consciously shape them through experience-based learning and interactions (Seetha 2013). The appropriate framework for this is provided by diverse training exercises, as well as by the application of non-formal educational methods.

The spread of non-formal educational methods dates back to the 1960's and 70's. By that time, it was already recognized that extracurricular educational methods provide useful supplement for formal education, and it was also confirmed that non-formal education offers social and cultural development. Since then, it became accepted that

school is not the only institution to incorporate learning process. The term education is strongly connected to an institution, but learning continues beyond institutionalized borders, being an extracurricular activity, in the course of which students further improve and develop from their experiences (Hamadache 1991). Coombs et al. (1973) have defined the process of non-formal learning-teaching as: a) it means organized, structured activities; b) it is designed specifically for a target group; and further on c) it is organized with the objective of accomplishing specific learning objectives; and finally d) these non-institutionalized activities occur outside of the system of education. Contrary to this, traditional, formal education is standardized, institutionalized, and based on a specific curriculum. This kind of method of education is characterized by consistency, it is well-defined and predictable. Non-formal learning is materialized in different forms, it also has specific objectives, but at the same time it is characterized by a large extent of flexibility, self-sufficiency and involvement. It became a regular practice in the last couple of decades that non-formal methods are created in order to supplement institutionalized education, instead of trying to replace it (Hamadache 1991). Thus, in several countries, a model integrating non-formal education into formal was implemented, based on the complementing relationship of the two (Siurala 2006).

Labour market challenges of the 21st Century change fast. There is a need for a – constantly developing and competent – workforce, which is able to compete on global market. The new directions of the researches in pedagogic psychology also pursue to maintain lifelong learning attitude and the need for constant skill expansion as well as continuous development through motivation and the improvement of learning efficiency. The conception of life-long learning also receives special attention both from the direction of researchers and the business sector (McCombs 1991, Aspin–Chapman 2000). In the concept of life-long learning, non-formal methods have a definitive role, and beyond that, the development of soft skills is one of the most important sections. Soft skills also play a definitive role in the development of the personality of the individual (Schulz 2008). A report from one of the most influential British human resource development and market research company British Graduate Recruiter (AGR) gave an account that based on employer feedback, many job applicants with higher education degree lack such skills as the ability of teamwork or cooperation. According to their survey, job applicants usually have appropriate qualification and academic knowledge, but at the same time they lack such skills as effective communication, reasoning and critical thinking (AGR 2007).

English-language specialized literature distinguishes two categories, which they label as hard skills and soft skills. The former category means obtainable knowledge and cognitions, which are teachable, such as computer programming and foreign language communication. These are the elements of professional knowledge. In the cluster

of soft skills we find personal characteristics, with such qualities as for example empathy, or social skills. These are behavioural components, whose role is especially significant in interpersonal relationships. These are also applied during problem solving, in the processes of strategic thinking and planning, handling of conflicts and upon the application of negotiation techniques. These help to improve our personal efficiency; they include creativity and flexibility, but they also have several further characteristics that are also indispensable for cooperation (Seetha 2013).

The following is a non-exhaustive list about the main characteristics of soft skills, based on a work of Schulz (2008):

Communication skills	Responsibility
Critical and structured thinking	Etiquette and good manners
Problem-solving skills	Politeness
Creativity	Self-esteem
Teamwork, cooperation	Negotiation techniques
Sincerity	Self-management
Empathy	Time management
Work ethics	Conflict management
Project management	Cultural awareness
Business management	

Table 1: Characteristics of soft skills according to Schulz (2008)

According to the definition of soft skills and the above list, we can discern three skill categories: personal characteristics, interpersonal skills and further abilities or cognitions. According to specialized literature, the most important of these are communication skills, critical and structured thinking – both include problem-solving abilities – and creativity. These constitute the foundation for the efficient handling and management of the emerging problematic situations (Schulz 2008).

On the whole, we can assert that the development of soft skills is reasonable because it befits labour market needs and expectations, where good qualifications and appropriate vocational knowledge is not sufficient. Acquiring and polishing of soft skills improves competitiveness against other applicants. Beyond professional qualification, employers prefer applicants possessing and efficiently applying the above skills. It follows that the integration of soft skill development during the formation of the curriculum of a given

training is strongly suggested for higher education institutions. Since the introduction of Bologna-style education structure, higher education institutions pursue more and more to synchronize their training content with labour market needs, thus improving their efficiency and virtue (Teichler 2003, Elias–Purcell 2004). It is also obvious that it is not easy to adjust network plans and training content in order to fit the fast-changing needs of labour market. At the same time it is clear that development of soft skills deserves place in education – besides the development of professional knowledge.

Improvement of the students' personal competences and their personal development became a constant labour market need (Andrews–Higson 2010). Thus, it is important to raise awareness to the development of soft kills and to motivate pupils to participate in self-discovery, personality- and skill development courses. An opportunity for this is the introduction of a career-socialisation module during the formation of network plans. The module offers courses complementing each other through several semesters, whose introduction facilitates life-course planning, conscious preparation for the chosen profession, and establishment of further professional development in the framework of life-course development, at first by self-awareness, later by personality development and targeted skill development, followed by career motivation and -orientation training. While the basic courses of career socialisation module highlight a person's circle of interests, abilities, values, career orientation purposefully aims for forming a relationship with the chosen profession and for achievement of necessary skills and competences. Thus, by the end of higher education training, students reach maturity in their profession, which means that they are able to successfully persist in their chosen profession. That is when their phase of starting their profession begins (Szabó 1994).

Bibliography

AGR (2007) British A*ssociation of Graduate Recruiters.* https://ise.org.uk (downloaded: 2018. 09. 10.).

Andrews, J. – Higson, H. (2008) Graduate employability. Soft skills versus hard business knowledge: A European study. *Higher Education in Europe,* 33/4. 411–422.

Aspin, D. N. – Chapman, J. D. (2000) Lifelong learning: concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education,* 19/1. 2–19.

Coombs, P. H. – Prosser, R. C. – Ahmmed, M. (1973) *New paths to learning for rural children and youth. Non-formal education for rural development.* New York: International Council for Educational Development.

Elias, P. – Purcell, K. (2004) Is mass higher education working? Evidence from the labour market experiences of recent graduates. *National Institute Economic Review,* 190/1. 60–74.

Hamadache, A. (1991) Non-formal education. A definition of the concept and some examples. *Prospects,* 21/1. 112–124.

McCombs, B. L. (1991) Motivation and lifelong learning. *Educational Psychologist,* 26/2. 117–127.

Schulz, B. (2008) The Importance of soft skills: Education beyond academic knowledge. *NAWA Journal of Language and Communication,* 2/1.146–154.

Seetha, S. (2013) Necessity of soft skills training for students and professionals. *International Journal of Engineering, Business and Enterprise Applications,* 4/2. 171–174. http://iasir.net/IJEBEApapers/IJEBEA13-153.pdf (downloaded: 2018. 10. 30.).

Siurala, L. (2006) Non-formal learning as an educational approach. In Festeu, D. – Humberstone, B. (eds.) *Non-formal education through outdoor activities guide, Buckinghamshire. European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning.* 5–23. http://www.eoe-network.eu/fileadmin/PDFs/NFE_FesteuHumberstone_.pdf (downloaded: 2018. 11. 10.).

Szabó I. (1994) *Bevezetés a szociálpszichológiába.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Teichler, U. (2003) The future of higher education and the future of higher education research. *Tertiary Education and Management,* 9/3. 171–185.

Tobin, P. (2006) Managing Ourselves – Leading Others. ICEL 2006. *Inspiring Leadership: Experiential Learning and Leadership Development,* 12. 36–42.

IFJÚSÁGSEGÍTÉS VS. IFJÚSÁGSZERVEZÉS

AZ IFJÚSÁGI SZAKMA ÁLTAL IGÉNYELT KOMPETENCIÁK MEGJELENÉSE A KÉPZÉSBEN

Döbör András

(Dr. Döbör András, a SZAB Állampolgári Munkabizottságának elnöke, az SZTE JGYPK dékánja, a Szakképzési, Felnőttképzési és Továbbképzési Intézet igazgatója, főiskolai docens, ímélcíme: dobor@jgypk.szte.hu)

AZ IFJÚSÁGSZAKMAI KÉPZÉS EVOLÚCIÓJÁNAK ÉS HELYZETÉNEK RÖVID ÁTTEKINTÉSE MAGYARORSZÁGON ÉS EURÓPÁBAN[1]

Magyarországon az 1999-ben megalakult Ifjúsági és Sportminisztérium és vezetője, Deutsch Tamás miniszter foglalkozott először önállóan az ifjúsági szakterület kormányzati irányításával, koordinálásával. Ekkor fogalmazódott meg először Magyarországon az ifjúsági munka tartalma, feladata, az ifjúsági munkát végzők professzionális felkészítésének és elismerésének igénye.

A 2001-es keltezésű hivatalos OKJ-azonosító[2] bejegyzését követően készült el az ELTE Tanító és Óvóképző Kara kezdeményezésére és szakmai együttműködésével az ifjúsági és sportminiszter, valamint az oktatási miniszter által kiadott első miniszteri rendelet[3], amely tartalmazta az *Ifjúságsegítő Felsőfokú Szakképzés* szakmai és vizsgakövetelményeit, illetve meghatározta a szakképesítéssel betölthető foglalkozásokat: FEOR 3419 Egyéb pedagógusok, FEOR 3717 Kulturális szervező munkatárs, FEOR 3715 Szociális, gyermek- és ifjúságvédelmi ügyintéző.

E jogszabály alapján 2003-ban indult el, majd a következő években egyre több felsőoktatási intézmény (elsősorban óvó- és tanítóképzéssel foglalkozó egyetemi/főiskolai karok) és – a felsőfokú szakképzések sajátosságaként – középiskola indított ifjúságsegítő felsőfokú szakképzést. A frissen bevezetett képzés tapasztalatait még alig összegezték,

---

[1] *Az áttekintő fejezet az Ifjúságsegítő alapképzés szaklétesítési kérelme* című MAB-dokumentum alapján került összeállításra, készítették: Birinyi Márk, Bencze Sándorné, Döbör András, Horváth Ágnes, József István, Ladáné Dauda Györgyi, Pinczésné Palásthy Ildikó, T. Molnár Gizella, Reisz Teréz, Tóbiás László, Vincze Szilvia.

[2] OKJ 55 8419 02.

[3] 7/2002. (V. 25.) ISM – OM együttes rendelet.

amikor beindult a felsőoktatást és a szakképzést egyaránt megújítani szándékozó, az uniós csatlakozással nyert forrásokra támaszkodó megújítási folyamat. A Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program (HEFOP) keretében kiemelt projekt foglalkozott mind a felsőoktatási, mind a szakképzési oldalról az ifjúságsegítő felsőfokú szakképzéssel. 2006-ban Pécsett dolgozták ki és indították el felsőoktatási képzésként a már diplomával rendelkezőknek az *Ifjúsági szakértő szakirányú továbbképzést.* A képzés célja az ifjúsággal foglalkozó intézmények, szervezetek munkatársainak speciális, szakmai képzése.

A megújult Országos képzési jegyzékben kiadott új oktatási miniszteri rendelet[4] alapján a szakképzési struktúra szellemében alakult át az Ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés képzési szerkezete is.[5] A szakmai és vizsgakövetelményeket meghatározó, immáron a szociális és munkaügyi miniszter által kiadott rendeletek[6] az alábbi FEOR-besorolást tartalmazták: FEOR 3419 Egyéb pedagógusok, FEOR 3315 Szociális és gyermekvédelmi ügyintéző, FEOR 3311 Szociális asszisztens, FEOR 3412 Gyermek- és ifjúsági felügyelő, FEOR 3713 Kulturális szervező munkatárs, FEOR 3719 Egyéb kulturális foglalkozások. Az ifjúságsegítő szakképzéshez egy ajánlott központi program is készült,[7] és 2012-ben a moduláris rendszerű képzés vizsgáztatási tapasztalatai alapján kissé módosult a szakmai és vizsgakövetelményeket tartalmazó rendelet, melynek alapján a 2012-ben induló évfolyamok a korábbinál kevesebb vizsgafeladat megoldásával teljesíthetik a követelményeket, csökkentve ily módon a vizsgáztatás időtartamát is.

2013-tól az OKJ átalakítása miatt felsőfokú szakképzés már nem indulhatott, így a felsőoktatási képző intézmények a 2012 őszén kiadott képzési és kimeneti követelmények (KKK)[8] alapján a *felsőoktatási szakképzések* sorába illesztve indíthatták a képzést. Az ifjúságsegítő képzés a *Szociális és ifjúsági munka felsőoktatási szakképzés* egyik *szakirányaként* volt indítható, ezzel a szak korábbi önállósága megszűnt, és ez mindenképpen presztízsveszteséget jelentett az ifjúsági szakmának. A befogadó szakokhoz való illeszkedése sem volt egyértelmű, így a megszerezhető kreditek beszámítása több területen és több képző intézményben csak erős kompromisszumok révén volt megoldható. Az OKJ átalakítása és ezáltal a korábbi ifjúságsegítő szakképzés státuszának változása önmagában is indokolta az alapképzés (BA) létesítését, hisz így lehetővé vált volna a felsőoktatási szakképzésben már megszerzett kreditek jogszabályban előírt módon történő beszámítása.

---

[4] 1/2006 (II.17) OM-rendelet.

[5] A szakképesítés azonosító száma: OKJ 55 762 01 0000 00 00.

[6] 15/2008. (VIII. 13.) SZMM-rendelet, illetve 18/2009. (IX. 10.) SZMM-rendelet.

[7] *Magyar Közlöny,* 2008/133. szám (IX. 12.) Hivatalos értesítő 2008/37. számában közleményként, jóváhagyási szám: 14430-2/2008.

[8] 39/2012. (XI. 21.) EMMI-rendelet A felsőoktatási szakképzések képzési és kimeneti követelményeiről. A rendeletet a 18/2016. (VIII. 5.) EMMI-rendelet 17. § b) pontja hatályon kívül helyezte 2016. augusztus 13. napjával.

Az ifjúságsegítő szakma és képzés professzionalizálódásának jeleként eközben már a 2009-ben elfogadott Nemzeti Ifjúsági Stratégia (továbbiakban: NIS) a 2010-ben elfogadott első cselekvési terv[9] 4.10. és 4.11 pontjaiban kimondta, hogy:

> „Jogszabályban szükséges megfogalmazni az állami és önkormányzati feladat- és hatáskörbe tartozó ifjúsági feladatokat, a munkavégzéshez szükséges elvárásokat, valamint az ifjúságsegítői szakképzéssel összefüggő szabályokat."

A 2012–2013-as évekre vonatkozó második cselekvési terv pedig – az ifjúsági szakma és az ifjúsági civil szervezetek munkájának elősegítése céljából – úgy fogalmazott, hogy:

> „Meg kell vizsgálni az ifjúságsegítő szakképzéssel kapcsolatos jogszabályi környezetet, s javaslatot kell tenni ennek összehangolására az ifjúságsegítők foglalkoztathatósága érdekében. BA-szintű ifjúságszakmai képzést kell indítani."

Az ifjúságsegítők foglalkoztathatóságának érdekében pedig előírta, hogy:

> „(...) sport, ifjúsági ügyek kapcsán pontosan meg kell határozni az önkormányzat által ellátandó feladatok, nyújtandó szolgáltatások körét, a feladatellátási folyamat szabályozását és a feladatellátáshoz szükséges személyi, tárgyi és anyagi feltételrendszert. A kistérségi szintű ifjúsági koordinátori modellprogram tapasztalataira építetten folytatni kell az ifjúságügyi intézményrendszer kistérségi szintjének kialakítását."

Ennek határidejeként 2013. december 31-ét jelölte meg.[10]

A BA-szintű képzés így – a tervek szerint – a végzett szakembereknek a közszféra, továbbá az állami feladat ellátására feladatellátási szerződést kötött társadalmi és civil szervezeteknél való jogszerű alkalmazására teremtené meg a lehetőséget.

2013 tavaszán a kormányzati támogatásnak köszönhetően Ifjúságsegítő BA-konzorcium jött létre a Szegedi Tudományegyetem (T. Molnár Gizella, Döbör András) vezetésével[11], és kidolgozásra került a szaklétesítési dokumentum, amely a képzést a *pedagógusképzési tudományterületre* javasolta besorolni.

---

[9] A Nemzeti Ifjúsági Stratégiát az Országgyűlés a 88/2009. számú OGY-határozattal, a 2010–2011. évekre szóló első cselekvési tervét a Kormány a 1012/2010. (I. 22.) Korm. határozattal fogadta el.

[10] Az 1590/2012. (XII. 17.) Korm. határozat a Nemzeti Ifjúsági Stratégia 2012–2013. évekre vonatkozó cselekvési tervéről negyedik, *Az ifjúsági szakma és az ifjúsági civil szervezetek munkájának elősegítése* c. fejezete, 4.1. és 4.2. bekezdés.

[11] A szakalapítási kérelmet kidolgozó konzorcium tagjai: a Szegedi Tudományegyetem, a Debreceni Református Hittudományi Egyetem, az Eötvös Loránd Tudományegyetem, a Kaposvári Egyetem, a Károli Gáspár Református Egyetem, a Kecskeméti Főiskola, a Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézete, a Nyíregyházi Főiskola, a Nyugat-magyarországi Egyetem, a Pécsi Tudományegyetem, valamint a Szent István Egyetem.

A konzorcium – javaslatának kidolgozása előtt – feltárta és megvizsgálta a nemzetközi példákat. Az ifjúságsegítők felsőoktatásban folyó képzésének önállóságát tekintve az Európai Felsőoktatási Térségben *két modell alakult ki.* Az egyik modellben *valamely képzés keretén belül* (tartalmi elemekben vagy szakirányként) jelenik meg az ifjúságsegítők képzése. Tipikusan ilyen „befogadó szak": a szociális munka (pl. Belgium) és a szociálpedagógia (pl. Dánia), azonban a neveléstudományi (Ausztria), a sport és népművelői képzésben is találhatunk erre példákat (pl. Franciaország). A képzések jellemzően 4 (pl. Ausztria), illetve 3+2 (BA és MA) évesek (pl. Norvégia). A másik modellben az ifjúságsegítők képzése *önállóan* jelenik meg: felsőfokú szakképzésben (Hollandia), BA- és MA- (Egyesült Királyság, Írország), illetve posztgraduális képzésben (pl. Finnország).

A képzések az ifjúsági munka feladatát is különbözőképpen fogalmazzák meg, azonban vannak közös pontok is, ilyen a társadalmi részvétel ösztönzése, az integráció, a prevenció, a személyiség fejlesztése, a kirekesztés és kisodródás elleni küzdelem. A képzési programokban, attól függően, hogy mely szakma (szociálpedagógia, szociális munka, közösségnevelés) jelenti a befogadót, különböző területekre fektetik a hangsúlyt.

A tervezett magyar Ifjúságsegítő BA az önálló képzés modelljét követte volna a tervek szerint (az ifjúsággal való releváns foglalkozás a korosztályra koncentráló felkészültséget, professzionális, önálló képzést és képzettséget igényel), hangsúlyt fektetett volna a gyakorlati képzésre, figyelembe vette volna a – mintának tekintett – ír képzés rendszerét, és épített volna az ifjúságsegítő felsőfokú szakképzésben részt vevő (többségében óvodapedagógus- és tanítóképzést folytató) intézmények/karok tízéves tapasztalataira. A Magyar Akkreditációs Bizottság és az Oktatási Hivatal azonban elutasította a kezdeményezést. Helyette 2015 őszén a kormány a Közösségszervező *bölcsész tudományterületi* alapképzésbe (BA) integrálta az ifjúságszakmai tartalmakat.[12] Ezzel a szociális és ifjúsági munka (FOSZ) megszűnt, utolsó indítása 2017 februárjában volt lehetséges. A Közösségszervező BA-alapszak ifjúsági közösségszervező szakirányát sikeres MAB-akkreditációval 2017 szeptemberétől indíthatták a felsőoktatási intézmények.[13]

[12] 139/2015. (VI. 9.) Korm. rendelettel A felsőoktatásban szerezhető képesítések jegyzékéről és új képesítések jegyzékbe történő felvételéről.

[13] A tanulmány megjelenésének időpontjában a Közösségszervező BA-képzést is szabályozó képzési és kimeneti követelményeket szabályozó hatályos rendelet: 18/2016. (VIII. 5.) EMMI-rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI-rendelet módosításáról.

AMI BEKERÜLT, ÉS AMI KIMARADT
AZ IFJÚSÁGI SZAKMA ÁLTAL IGÉNYELT KOMPETENCIÁK AZ IFJÚSÁGSEGÍTŐ ÉS A KÖZÖSSÉGSZERVEZŐ KÉPZÉSBEN

E fejezetben szeretném összehasonlító elemzéssel bemutatni a létrejött Közösségszervező BA-alapszak képzési és kimeneti követelményeiben megfogalmazott kompetenciákat, valamint az ifjúsági szakma által – a korábban bemutatott módon – a részletesen kidolgozott szakindítási anyagban megfogalmazott kompetenciákat, azon területekre koncentrálva, melyek eltérést mutatnak. Kiemelten fókuszálok tehát az új, „bekerült", korábban nem megfogalmazott kompetenciaterületekre, és a „kimaradt" kompetenciákra, amelyek meghatározó jelentőségűek lehetnének, és amelyeknek az oktatásba, kurzusokba történő beemelése a képzést akkreditáló intézmények felelősségévé vált.

A tervezett önálló Ifjúságsegítő BA szakindítási kérelmében kidolgozott KKK-tervezetben – az elmúlt évtizedek szakmai alapvetésein és képzési tapasztalatain alapulva – meghatározásra került a képzés célja. Olyan ifjúsági korosztállyal foglalkozó szakemberek képzése a cél,

> „(...) akik képesek – a fiatalok sajátos helyzetének ismeretében – közösségi aktivitás generálására, a fiatalok társadalmi szerepvállalásának elősegítésére, a különböző társadalmi csoportok együttélésének és együttműködésének 'facilitálására', valamint fejlesztő-segítő beavatkozásra", továbbá „képesek az alapvető emberi jogokon, a társadalmi szolidaritáson alapuló, korszerű (non-direktív) tevékenység végzésére az ifjúsági korosztályra jellemző pedagógiai, közösségi és művelődési színtereken."

Fontos alapvetésként fogalmazta meg a dokumentum, hogy olyan ifjúságsegítő szakemberek felkészítése a cél, akik:

> „reflektív önismerettel és asszertív kommunikációval rendelkeznek az ifjúsági szakmában alapvető, releváns információforrások és technológiák, segítő-tanácsadó módszerek, irányítási és adminisztrációs feladatok ellátásához." Az ifjúságsegítő „minőségi támogatást nyújt a fiatalok hangjának, véleményének hallhatóvá tételében, a személyes és társadalmi kiteljesedésben, a befogadás és beilleszkedés segítésében a megelőzés, a beavatkozás eszközeivel".[14]

Ezzel szemben a három szakma (művelődésszervező, andragógus és ifjúságsegítő) kompetenciáit magába olvasztó Közösségszervező KKK így fogalmazza meg a képzés célját:

[14] *Ifjúságsegítő alapképzés szaklétesítési kérelme* című MAB-dokumentum alapján került összeállításra, készítették: Birinyi Márk, Bencze Sándorné, Döbör András, Horváth Ágnes, József István, Ladáné Dauda Györgyi, Pinczésné Palásthy Ildikó, T. Molnár Gizella, Reisz Teréz, Tóbiás László, Vincze Szilvia.

> „Kulturális, humán, közösségi alapú társadalom- és gazdaságszervező munkát végző szakemberek képzése, akik el tudják látni művelődési, egyházi, civil, vállalkozói és nonprofit szervezetek, állami vagy önkormányzati intézmények, integrált, többfunkciós szervezetek, intézmények működtetését, képesek helyi, közösségi szinten a művelődés, az ifjúság, a felnőttképzés társadalmi és gazdasági helyzetének fejlesztésével összefüggő állami feladatellátást megszervezni, meghatározott intézményszintek esetében azt irányítani." Továbbá: „A közösségszervező szakember a közösségi művelődés, az ifjúságsegítés és a humánfejlesztés területén, településeken, intézményekben, szervezetekben, közösségekben és a közösségi művelődés, az ifjúsági szolgáltatás, valamint a felnőttképzés különböző színterein közvetlen tervező, szervező, értékelő, irányító, illetve animátori, koordinátori munkaköröket, feladatokat lát el."[15]

Összehasonlítva a képzési cél meghatározásának kulcsszavait, kulcstételeit, érezhető az a változás, amely a szakma által megfogalmazott célokat egy közös szak olvasztótégelyébe helyezte át. A közösségi aktivitás generálását, a fiatalok társadalmi szerepvállalásának elősegítését, a különböző társadalmi csoportok együttélésének és együttműködésének „facilitálását" és a fejlesztő-segítő beavatkozást végző *ifjúságsegítő* helyett az *ifjúsági közösségszervező* szakemberek képzésének célja annyi lett, hogy *el tudják látni szervezetek, intézmények működtetését,* és képesek az *állami feladatellátást megszervezni,* az ifjúságsegítés és ifjúsági szolgáltatás különböző színterein tervező, szervező, értékelő, irányító, illetve animátori, koordinátori munkaköröket, feladatokat látva el.

A Közösségszervező BA-alapszak Ifjúsági közösségszervező szakirányának kompetenciáit – avagy az újonnan bevezetett terminológia szerint – „tanulási eredményeit" elemezve először mindenképpen szót kell emelni egy pozitív, új, korábban részletesen ki nem fejtett tartalomról, mely a 2010 óta regnáló kormány céljaival összhangban, fontos nemzetstratégiai érdeket hivatott szolgálni.

Az ifjúsági közösségszervező tudása alpontban az első fontos kompetenciaként került be, hogy a közösségszervező szakember:

> „ismeri az ifjúsági korosztály fejlődésének egészségszempontú támogatása lehetőségeit, egészséges személyiségfejlődését segítő, illetve veszélyeztető körülmények körét, a megelőzés, a korai felismerés, a korrekció lehetőségeit és módszereit, elősegítve azt, hogy az ifjúság értéknek és a sikeres élet részének tekintse a családot és a gyermekvállalást, és aktívan készüljön a szülői szerepre."

[15] 18/2016. (VIII. 5.) EMMI-rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI-rendelet módosításáról.

A korábbi képzések családpszichológiai vagy családszociológiai kurzusai ugyan érintették/érinthették tematikáikban a gyermekvállalás és szülői szerepre való készülés témakörét, azonban ilyen kiemelt módon eddig a téma nem volt jelen a képzésben.

Ami pedig kimaradt, az három korábban kiemelt terület, amelynek ismeretét az ifjúsági szakma megfogalmazta és kérte, illetve a szakemberektől el is várja ezek ismeretét:

1. Értelmezze az *önkéntes* tevékenységet az egyén és a társadalom szempontjából!
2. Ismerje a *demokrácia* fogalmát, a demokráciához kapcsolódó fogalmakat; a demokratikus részvétel színtereit, az *aktív participáció módozatait* korosztályos szervezetekben (DÖK, HÖK)!
3. Ismerje a *nemzeti és európai állampolgári kultúra* alapelveit!

A „kimaradt" kompetenciákkal kapcsolatos tudásanyag természetesen az intézményi szabadságnak és az intézményi sajátosságok megjelenítésének köszönhetően beemelhető a kurrikulumokba, pl. az alapozó társadalmi ismeretek vagy az ifjúsági munka területeivel és szintjeivel foglalkozó kurzusok, illetve az állampolgári részvétel formáit és lehetőségeit tárgyaló kurzus tematikájába.

Az ifjúsági közösségszervező képességei alpontban is kimaradt néhány fontos, a tervezett Ifjúságsegítő BA-képzés kompetenciahálójában kiemelt fontossággal kezelt téma, amelyet a képzőknek más kurzusokba beemelve – vagy a szabadon választható kreditek terhére – kell pótolniuk, és amely kompetenciákat az ifjúsági szakma megfogalmazott az ifjúságsegítő képzés evolúciója során.

Az ifjúságot segítő szakembernek nem elég pusztán ismernie az állampolgári részvétel lehetőségeit, de fejlesztenie is kell a fiatalok „felelős állampolgári részvételét" helyi, országos, európai színtereken, képesnek kell lennie a „helyi ifjúságpolitika alakításában való közreműködésre", és a fel kell tudnia készíteni a „fiatalokat a közéletben való részvételre".

Az ifjúságsegítőnek a képzési tervet kidolgozó konzorcium szakembereinek együttes véleménye alapján támogatnia kell „a fiatalok közösségeit és szervezeteit az érdekeik, szándékaik megfogalmazásában", valamint „közvetítenie kell a fiatalok és a helyi közügyek szereplői" között. Képesnek kell lennie továbbá „a tevékenységéhez szükséges, hiteles információk megtalálására, a tények kritikai érzékkel való kezelése, az előítéletek és a részrehajlás, a manipuláció különböző formáinak felismerésére, megalapozott ítéletalkotásra épülő döntéshozatalra."

Összegezve a fentieket elmondhatjuk, hogy az ifjúsági szakma több évtizedes vágya, a felsőoktatási alapdiplomát (BA) adó ifjúságszakmai képzés megvalósult, amely elvégzése esetén lehetőséget ad a mesterszintű továbbtanulásra, és ezáltal szakirányú

egyetemi mesterfokozatú diploma (MA)[16] megszerzésére, továbbá akár doktori képzésbe való későbbi becsatlakozásra is.

Az önálló Ifjúságsegítő BA ötletének elvetése, valamint a képzés Közösségszervező BA szakirányába történő olvasztása, ily módon a képzésen belüli, kifejezetten ifjúságszakmai speciális kompetenciák és tudáselemek 180 kreditről 50 kreditre történő csökkentése újabb problémákat vethetnek fel. A megvalósuló képzési tartalomért ugyan a képzést a KKK alapján kidolgozó intézmények felelnek, és lehetőségük van az intézményi sajátosságok és szabadon választható stúdiumok megjelenítésére, azonban összességében a Magyar Akkreditációs Bizottság akkreditációjának – amelynek alapja ez a dokumentum – meg kell felelniük. Ráadásul a képzést akkreditáló felsőoktatási intézmények – a sikeres akkreditáció reményében – a szakirányok kurzusainak tekintetében is megállapodtak egy kb. 70%-os azonosságban, így a mozgástér jóval szűkebbé vált a képzés, a szakirányt kidolgozó szakemberek számára.

Az ifjúsági szakma által igényelt kompetenciák teljes körű megjelenését a képzésben tehát nem a KKK – mint alapdokumentum – garantálja, hanem az a képzést végző felsőoktatási intézmények szakmai felelőssége és lehetősége is.

[16] Pl. Közösségi és civil tanulmányok MA.

YOUTH HELPING VS. YOUTH COMMUNITY COORDINATION

INTEGRATION OF YOUTH WORK COMPETENCES INTO HIGHER EDUCATION TRAININGS

András Döbör

(Dr. András Döbör, President of the SZAB Citizens Workgroup, deacon of the SZTE JGYPK, director of the Institute for Vocational and Adult Training and Further Education of SZTE JGYPK, associate professor, e-mail address: dobor@jgypk.szte.hu)

A BRIEF OVERVIEW OF THE EVOLUTION AND SITUATION OF YOUTH-PROFESSION TRAINING IN HUNGARY AND IN EUROPE

In Hungary, the autonomous governmental direction and coordination of the vocational sphere of youth work was introduced by the Youth and Sports Ministry and its leader, Minister Tamás Deutsch. It was the first occasion in Hungary to formulate the content and objectives of youth work, together with the need of the professional training and recognition of the experts dealing with the subjects..

The first ministerial decree, issued after the registration of the official OKJ identification in 2001, was formulated by the Youth and Sports Minister and the Minister of Education upon the initiative and professional cooperation of ELTE Teacher and Kindergartner Faculty, contained the vocational and examination requirements of Professional Youth Helper Training and defined the professional qualifications obtainable by the training: FEOR 3419 "Other Pedagogues", FEOR 3717 "Cultural Organisation Cooperative", FEOR 3715 "Social, Children- and Youth Protection Administrator". Based on this legislation, from 2003 onwards, more and more higher education institutions (mainly university/high school faculties specialized in teacher and kindergartner training) and – as a particularity of high level vocational trainings – secondary schools has started their high-level youth helper vocational training courses. The experiences of the freshly introduced training had been merely summarized, when a reformation process, aiming for the renewal of both higher education and vocational trainings with the use of support gained by EU accession started. In the framework of Human Resource Development Operative Program (HEFOP), a specialized project dealt with superlative youth helper training in the aspects of both higher education and vocational trainings. Youth specialist

vocational continuing educational training was conceived and started at Pécs, as a higher education course for students already having a professional degree. The objective of the course is the specialized vocational training of the cooperatives of institutions, organisations dealing with youth.

Based on the new ministerial decree issued in the renewed National Training Registry, the training structure of superlative youth helper course was reorganized to fit into vocational training structure. The regulations defining vocational and examination requirements, now issued by the Minister of Social Issues and Labour contained the following FEOR classifications: FEOR 3419 "Other pedagogues", FEOR 3315 "Social and children's protection administrator", FEOR 3311 "Social assistant", FEOR 3412 "Children- and youth supervisor", FEOR 3713 "Cultural organisation cooperative", FEOR 3719 "Other cultural professions". A suggested central program was also conceived for youth helper vocational training, and in 2012, the regulations concerning professional and examination requirements were slightly modified based on the examination experiences of modular trainings, as a result of which, after 2012, the participants of the training could also fulfil the requirements by completing less examination tasks, thus shortening the duration of examination period. After 2013, due to the reformation of National Training Registry (OKJ), no more superlative vocational trainings could start, thus according to the Training and Finishing Requirements (KKK) issued in fall 2012, higher education training institutions could initiate their courses as higher education vocational trainings. Youth helper training could be started as a possible specialization of Social- and youth worker higher education training, thus terminating the independence of the subject, which, by any means was a loss of prestige for youth worker profession. Integration into the receptive subjects was also inconclusive, thus in several areas and training institutions, the inclusion of obtainable credits was only possible through strong compromises. The reformation of OKJ and the resulted change in the status of the former youth worker vocational training by itself justified the establishment of basic educational training (BA), as with this, the inclusion of credits already obtained in higher education could have been possible according to the actual regulations.

Meanwhile, as a sign of the professionalization of youth helper profession and training, the National Youth Strategy (NIS) approved in 2009, in points 4.10 and 4.11 of the first action plan accredited in 2010, declared the following statements:

> "Youth policy objectives belonging to central- and local government functions and competences, as well as necessary requisitions for work activities and the rules concerning youth helper training have to be legislated."

Second action plan, concerning 2012–2013 – in order to help the activities of youth profession and youth NGOs, determines:

> "Legal environment concerning youth helper vocational training has to be examined, and a plan has to be made for its synchronisation in order to promote the employment of youth helpers. A BA-level youth profession training has to be started."

In favour of the employment of youth helpers it also stipulated that:

> "(...) the sphere of services and responsibilities to be provided by local governments, the regulations of the implementation process and the personal, material, and financial set of assumptions concerning sports and youth issues have to be precisely defined. Based on the experiences received from sub-regional youth coordinator model program, the establishment of sub-regional youth polity has to be continued."

A deadline for this was set to 31st December, 2013.

Thus – as planned – a BA-level training would create an opportunity to legally employ graduated professionals in the public sector, as well as at social- and non-government organizations contracted to perform governmental functions.

In the spring of 2013, owing to government support, a Youth Helper BA-Consortium was founded, led by the Science University of Szeged (Gizella T. Molnár, András Döbör), and a document was formulated suggesting the classification of youth trainings in the vocational sphere of pedagogue training.

Prior to the formulation of its suggestions, the consortium disclosed and examined international examples. Concerning the independence of higher education youth helper trainings, there are two existing models in the Higher Education Region of Europe. In the first model, youth helper training appears within a larger sphere of education, as a set of content-based elements, or as a specialisation. Typically, such "inclusive departments" are: social work (e.g. Belgium) and social pedagogy (Denmark), however, there are other examples in the sphere of educational sciences (Austria), and sports- and cultural manager education (France). These trainings typically last for 4 (Austria) or 3 + 2 (BA + MA – e.g. Norway) years. According to the second model, youth helper education appears as an independent training: in higher vocational education (Netherlands), BA- and MA- (United Kingdom, Ireland), or post-gradual (Finland) trainings.

These trainings also have different interpretations about the objectives of youth work; however, there are common goals, such as motivation for social participation, integration, prevention, personal development, strive against discrimination and exclusion. In the diversity of training programs, depending on the nature of the recipient profession (social pedagogy, social work, cultural development), different areas are emphasized.

According to the original plans, the planned Hungarian BA would have followed the model of independent training (relevant engagement with youth requires competences

concentrating on a specific age group, as well as professional, independent training and education), emphasizing practical development, with special attention on the Irish educational model – considered as a sample – and would have built upon the decade-long experiences of the institutions/departments (mostly involved in kindergartner and teacher training) participating in higher level youth helper vocational education. However, Hungarian Accreditation Committee (MAB) and the Office of Education have rejected the initiative. Instead, in fall, 2015, the government integrated youth profession contents into Community Coordinator basic training (BA) in the sphere of academic sciences. As a result of this, social and youth work training (FOSZ) ceased to exist, with its last chance of initiation in February 2017. According to the successful MAB accreditation, higher education institutions could start youth coordinator specialisation of Community Coordinator BA basic training from September 2017.

WHAT IS INCLUDED, AND WHAT IS EXCLUDED
REQUIRED COMPETENCES OF YOUTH PROFESSION IN YOUTH HELPER AND COMMUNITY COORDINATOR TRAINING

In this chapter, through a comparative analysis I aim to present the competences included in the training and accomplishment requirements of the existing Community Coordinator BA basic course, and the competences defined in the aforementioned, detailed department-starting documentation; concentrating on the areas of deviation. Thus, I have an emphasized focus on new, "in-taken", previously non-defined competence areas, and on the "left-out" competences, that could have a definitive significance, and whose inclusion into education and courses became the individual responsibility of the institutions accrediting the training. The KKK program scheme developed in the documentation initiating an independent Youth Helper BA-course – according to the professional principles and training experiences of previous decades – includes the definition of the training objective. The objective is to train such professionals dealing with the young age group:

> "(...) who – recognizing the distinct situation of youth – are able to generate corporate activity, to promote the social participation of youth, to 'facilitate' the coexistence and cooperation of different social groups, and to implement developing-helping interventions" moreover "are capable of the accomplishment of modern (non-directive) activities on the pedagogic, social and cultural scenes typical to younger age groups."

An important principle of the document is that the objective is the development of such youth helper professionals, who:

> "possess reflective self-awareness and assertive communication necessary for the accomplishment of relevant information sources and technologies, helping-counselling methods, and for directive and administration responsibilities." A youth helper "provides quality assistance in making the voice and opinion of youth audible, in personal and social fulfilment and in the support of receptiveness and integration using the tools of prevention and intervention" .

On the contrary, the community coordinator KKK, incorporating the competences of three professions (cultural manager, andragogist and youth helper) defines the objective of the training as follows:

> "Development of such professionals working on the field of cultural, human, community-based social- and economy organizing responsibilities, who are able to operate cultural-, ecclesiastic-, non-government-, business-oriented or non-profit organisations, as well as government- or local government institutions, integrated, multi-functional organisations and institutions; and are capable of the coordination – and in case of a certain level of institutions, direction – government responsibilities concerning the development of social and economic situations of education, youth policy, adult education, on local, community level." Moreover "A community coordinator expert is responsible for direct planning, organizing, evaluating, controlling functions, as well as for the role of animator and coordinator in the spheres of corporate education, youth helping and human development at various settlements, institutions, organisations, communities, and in diverse scenes of corporate education, youth services and adult training."

Upon comparison of the keywords, key elements of training objectives, one can sense the change, which has put the objectives determined by professional representatives into the melting pot of one shared educational department. Instead of training youth helpers pursuing the promotion of social participation of youth, the 'facilitation' of the coexistence and cooperation of different social groups and the implementation of developing-helping interventions, the objective of the development of youth community coordinator experts, is that they would merely be capable of operating organisations and institutions, and to coordinate the implementation of government responsibilities, by performing planning, organising, evaluating, controlling tasks as well as animating and coordinating functions. Upon analysing the competences – or, according to the newly introduced terminology – "education outcomes" of community coordinator BA basic course, firstly, by any means, we have to mention a positive, previously unexplained content,

which, in accordance with the objectives of the present government reigning since 2010, is dedicated to serve an important national strategy interest.

In the sub-point entitled the knowledge of youth community coordinator, the first important competence is that the community coordinator expert:

> "knows the support opportunities concerning the healthy development of the young age group, the set of circumstances exhorting or hindering healthy personal development, the possibilities and methods of prevention, early recognition, and correction, fostering that youth would consider family and children as a value, and an element of successful life, thus promoting their active preparation for parenthood."

Although the thematic of family-psychology or family-sociology courses of previous trainings (could have) touched upon the subject of preparation for parenthood, the subject did not have such an emphasized role in the course of the trainings so far.

The missing part is the three previously highlighted areas, whose knowledge was drafted and specifically requested by the representatives of youth profession, and whose knowledge is required from professionals anyway:

1. Be able to interpret voluntary activity from the aspect of the individual and the society.
2. Know the idea of democracy and the set of ideas attached to it; the scenes of democratic involvement and the modalities of active participation in the organisations connected to respective age groups (DÖK, HÖK).
3. Know the principles of national and European civil culture.

Due to institutional independence and characteristics, naturally, the knowledge concerning the "excluded" competences can be integrated into the curriculums, for example into the thematic of courses dealing with essential social skills, areas and levels of youth work or discussing the forms and possibilities of civil involvement.

The sub-point entitled the skills of youth community coordinator, also misses some important subjects that had special importance in the competence network of the planned Youth Helper BA training, whose absence has to be compensated by either integrating them into other courses or at the expense of optional credits, as representatives of youth profession have clearly drafted these competences in the course of the evolution of youth helper education.

For experts helping youth, the mere knowledge of the possibilities of civil involvement is insufficient, as they also have to develop "responsible civil involvement" of young people on local, national and European stages, while being capable of performing "cooperation in the development of local youth policy" and preparing young people "for the participation in the public sphere". According to the univocal opinion of the

consortium of professionals taking part in the development of the training curriculum, youth helpers have to support "the communities and organisations of young people in the declaration of their interests and intentions" while "mediating between the youth and the participants of local public affairs". They also have to be able to "find relevant, creditable information for his professional activity, handle facts with a critical sense, recognize the diverse forms of preconceptions, bias and manipulation, and make decisions built upon established assessments".

As a conclusion to the aforementioned facts, we can declare that the several-decade-old dream of youth professionals has finally come to pass, in a form of a youth profession training granting a higher education degree (BA), which upon its completion also provides an opportunity for further learning in masters level, thus for the achievement of a vocational university masters degree (MA), and even for a later reconnection into doctoral training.

However, the rejection of the idea of an independent Youth helper BA, together with the integration of the training into community coordinator BA specialisation, thus reducing the number of youth work specific special competences and skill elements from 180 to 50 credits can raise further problems. While – in accordance with the KKK – the establishment of the actual training content is the responsibility of the institutions, who have the opportunity to include their institutional characteristics as well as optional studies, on the whole they all have to comply with the accreditation of the Hungarian Accreditation Committee, which is based on this actual document. Moreover, the higher education institutions accrediting the training – in the pursuit of successful accreditation – have agreed to have about 70% identity concerning specialisation courses, thus providing even less available space for the professionals responsible for the development of the training and specialisations content. Thus, the complete inclusion of the competences required by youth work in the training is not granted by the KKK – as an essential document – instead it is the professional responsibility and opportunity of the higher education institutions facilitating the training.

A C GENERÁCIÓ MINT SZOCIÁLISHÁLÓZAT-ÉPÍTŐ GENERÁCIÓ JELLEMZŐI

Csetényi Korinna

(Dr. Csetényi Korinna, az SZTE JGYPK Humántudományi Intézet Modern Nyelvek és Kultúrák Tanszék Angol Szakcsoportjának docense, ímélcíme: korinnac@jgypk.szte.hu)

BEVEZETÉS

Tanulmányom fókuszában az információs kor és a C generáció jellemzői állnak. Ezen generáció tagjaira nem korcsoportként tekintünk, mint az X, Y vagy Z generáció esetében. A C generációt a digitális eszközök szinte folyamatos használata jellemzi, illetve összeköti őket az állandó online jelenlét is. Szülőként és tanárként sem hagyhatjuk figyelmen kívül ezt az új életteret, akkor sem, ha esetleg mi nem veszünk benne részt ilyen mértékben.

Írásomban áttekintem a generációk hagyományos, demográfiai mutatók szerinti felosztását, majd rámutatok az online és offline világ közötti különbségekre, és hogy milyen radikális változásokat, új magatartásformákat hozott magával az információs technológia fejlődése. Kitérek a digitális életstílus, az online létezés, tér és személyiség meghatározó vonásaira, illetve az információáradat és az állandó ingerelárasztás néhány következményére, ami főként a társas kapcsolatokban, illetve az interperszonális kommunikációra gyakorolt hatásában mutatkozik meg.

Bizonyára sok oktatóban felmerül a kérdés, hogyan tudnának hatékonyabb módszerekkel tanítani, konfliktusmentes tanulási környezetet létre hozni, illetve motiválni a serdülőket az iskolai oktatás keretei közt.

Az információs kort, annak jellemzőit, technikai vívmányait nem lehet figyelmen kívül hagyni, hiszen mindezek mindennapi életünk részévé váltak. Beleszólnak szokásainkba, átalakítják a kommunikációs csatornákat, sőt, a személyiség fejlődésére is kihatással vannak. A technológiai fejlődés nagyban hozzájárult komfortérzetünk növekedéséhez, nem kell már térképet böngésznünk, rádión hallgatni az időjárás-előrejelzést, és a távolban lévő barátokkal, rokonokkal is naponta érintkezhetünk, de az oktatásra is jelentős hatást gyakorol. Ám a túlzásba vitt eszközhasználatnak hátulütői is vannak.

GENERÁCIÓK

Az alábbiakban ismertetem a 20. század második felében születettek generációs jellemzőit. Az évszámhatárokat tekintve a szakirodalom nem egységes: eltérhet kezdő- és végpontjaiban.

Baby boomereknek az 1945–64 között születetteket hívjuk. Őket az X generáció követi, akik 1965 és 1979 között jöttek a világra. Ez utóbbiakra MTV-generációként is szoktak utalni, mert rájuk gyakorolta a legnagyobb hatást az 1981-ben elindult televíziós zenei csatorna. Az X generációt követően beszélünk digitális generációkról: az Y (1980–94), a Z (1995–2010), illetve a 2010 után született alfa nemzedékről.

A digitális generációk életüknek egy korai szakaszától – vagy akár egész életükön át – egyaránt kapcsolatban vannak digitális eszközökkel és a közösségi médiával, melyek gondolkodásbeli különbségeket hoznak magukkal, s ezek viselkedésükre és érzéseikre is hatást gyakorolnak. Mivel ők e közegben nőttek fel, és nem is ismernek mást, *digitális bennszülöttként* is szoktak rájuk hivatkozni, míg – az előző okfejtés mentén – az őket megelőző generációk (és a tanárok, szülők többsége ide tartozik) lennének a *digitális bevándorlók,* akik felnőttként is tanulják ezen eszközök használatát. Ők egy másik, offline világban nőttek fel, más módon szocializálódva, megtapasztalva még a „lassú időt", mely az érési folyamatokra sokkal jótékonyabb hatással volt, mint a mai világ felgyorsult tempója.

ONLINE TÉR ÉS A KÖZÖSSÉGI MÉDIA

A digitális generációk számára az online létezés – mely folyamatos jelenlétet, állandó elérhetőséget követel – már szinte magától értetődő. Számukra az online tér egy „kulturális, társadalmi élettér" (Tari 2015: 177); jelen kell lenni, mert ez a csoportnorma felől érkező elvárás. Aki megpróbál ezzel szembehelyezkedni, a kiközösítést kockáztatja, és lemarad a hírekről, élményekről, hiszen a kommunikáció, az információáramlás nagy része ezeken a csatornákon keresztül történik. Számukra már a „beszélgetés" szó sem csak a hagyományos értelemben használatos, hiszen a Messengeren, sms-ben, Viberen lefolytatott textalapú kommunikációt, csetelést is így hívják (az angol 'chat' szó is „beszélgetés"-t jelent).

SZÜLŐI ÉS TANÁRI HOZZÁÁLLÁS

Sokszor tapasztaljuk, hogy bizonyos szituációk kapcsán a „bezzeg az én időmben" attitűd óhatatlanul előhívódik, ám ez a hozzáállás nem vezet a problémák konstruktív megoldásához. A szülők és pedagógusok részéről megértést kell tanúsítani, és nem lekezeléssel, értetlenkedéssel vagy elnéző felsőbbrendűségi tudattal kell az ifjúsághoz közelíteni. Ezek a fiatalok ebbe a korba születtek, élnek az új eszközökkel és az általuk nyújtott lehetőségekkel.

Az eszközöktől való eltiltás, azok démonizációja nem életszerű a mai világban. Fiatalabb gyermekek esetében, akik még nem rendelkeznek saját okostelefonnal, az időkorlátozás (az internet-hozzáférést, a géphasználatot illetően) egy kompromisszumos megoldás a szülő részéről. Serdülőknél már inkább a felelősségteljes eszközhasználatra, a kritikai szűrők beépítésére és a kritikus gondolkodásra kell a hangsúlyt fektetni. Ez mind a szülőknek, mind a tanároknak a feladata kell, hogy legyen.

Megan A. Moreno az internethasználatot illetően egy három komponensből álló modellt vázol fel, melynek részei az egyensúly, a határok kijelölése és a beszélgetések (Moreno 2015: 49). Az online és offline világok közötti egyensúly megtalálása alapvető fontosságú mind a gyermekek, mind a felnőttek számára: a való életben töltsünk időt barátainkkal és szeretteinkkel, válasszuk a személyes kommunikációt a digitális eszközök (csetelés, sms-ek) nyújtotta lehetőségek helyett. Moreno (2015: 50) szerint egyensúlyzavar áll fent azon tinédzserek életében, akik éjszakába nyúlóan játszanak számítógépes játékokat (gyakran az alvásidő rovására), akik mindent elhisznek, amit online olvasnak, anélkül hogy az olvasottak igazságtartalmát megkérdőjeleznék, és akik okostelefonjuk nélkül vagy internetkapcsolat hiányában szorongást élnek át. (Erre a jelenségre, a kimaradástól való félelemre használjuk a FoMo rövidítést, mely az angol *fear of missing out* szavakból áll össze.) Moreno konkrét tanácsa az, hogy a szülők jelöljenek ki olyan napszakokat, amikor otthon nem engedélyezik a digitális eszközök használatát, például a közös étkezések idején. Az iskolákban is élhetünk hasonló módszerekkel: sok intézményben a telefonokat összeszedik az első óra előtt, és a tanulók csak a nap végén kapják azokat vissza.

A határok kijelölésével kapcsolatban Moreno megjegyzi (Moreno 2015: 53), hogy a fiatalok gyakran könnyebben megértik ezt a fogalmat, ha a felnőtt konkrét példákat hoz fel arra, hogy miért fontos bizonyos határok betartása. Egyszerű kérdésekkel indíthatunk egy ilyen jellegű beszélgetést: Ha egy idegen ismerősnek jelöl a Facebookon, visszajelölöd? Milyen fotókat és videókat töltesz fel magadról? Tisztában vagy azzal, hogy a munkaadók rutinszerűen megnézik az állásra jelentkezők internetes profiljait egy állásinterjú előtt? Magánjellegű információt (lakcím, telefonszám) megosztasz a profilodon? Szoktál nem megfelelő tartalmakat nézegetni a neten? Mit tudsz a biztonsági beállításokról?

A fiatalok már megtanulták szüleiktől és tanáraiktól a civilizált élet szabályait. Meg kell érteniük, hogy ugyanazon szabályok érvényesek az online világban is: ne álljanak szóba idegenekkel, és tisztelettel és kedvesen bánjanak az emberekkel (közös felelősségünk például, hogy jelentsük, ha tudomást szerzünk arról, hogy valakit online bántalmaznak)!

A harmadik alkotóelem a nyílt kommunikáció. A fiataloknak érezniük kell, hogy nyitottak vagyunk a beszélgetésekre, és hogy bármilyen problémával vagy kérdéssel nyugodtan fordulhatnak egy felnőtthöz (legyen az szülő, tanár vagy orvos). Álljunk mindig készen arra, hogy segítsünk nekik, tanácsot adjunk, vagy csak egyszerűen hallgassuk meg őket (lehet, hogy rosszul érzik magukat, mert negatív megjegyzéseket kaptak, vagy összezavarodtak, mert nem az életkoruknak megfelelő tartalmakkal szembesültek)!

Az őszinte beszélgetések kapcsán újra felmerülhetnek a biztonságos internethasználat szabályai: megnézhetünk például együtt néhány profilt, aminek kapcsán megkérdezhetjük a véleményüket bizonyos fotókat vagy kommenteket illetően, illetve hogy a közösségi médiában feltüntetett tartalmak szerintük mennyire tükrözik hűen az adott ember személyiségét. Ha sikerül ezt a modellt megvalósítanunk hétköznapi életünkben, nagy lépést tettünk a biztonságos és egészséges internethasználat irányába.

ONLINE SZEMÉLYISÉG

Az alábbiakban térjünk vissza az online térnek, az online létezésnek néhány további jellemzőjére. Az úgynevezett *online személyiség* más karakterjegyekkel bír, mint *offline énünk:* „impulzívabb, türelmetlenebb, indulatosabb" (Tari 2015: 188). Az emberek hajlamosabbak online többet elárulni magukról, még akár bizalmas információkat is (Moreno 2015: 115). Felnőttként ugyanúgy megtapasztalhatjuk, hogyan oldódik az önkontroll az internetes felületeken, és milyen gyakran a feszültséglevezetés a célja az üzenetváltásoknak, kommenteknek és véleményütköztetéseknek. Szilárd énhatárokkal, kialakult énképpel és egészséges, jó önértékeléssel rendelkező felnőtteknek is nehéz néha bizonyos tartalmakkal szembesülni, csoportos támadásokat, negatív kritikákat, le- és beszólásokat „túlélni". Gondoljunk csak bele, milyen lelki sérüléseket szenvedhetnek a még fejlődésben lévő kiskamaszok és a serdülők, akik a kortárs csoportokat tekintik meghatározó közegüknek!

Az online térben hamarabb jelennek meg az érzések, ezért projektív felületként kell rá tekintenünk, ahol a „tudattalan érzelmek és fantáziák, vágyak és motivációk lecsapódhatnak" (Tari 2011: 245). Meg kell értetnünk a felnövekvő generációkkal, hogy az online cselekedeteknek offline következményei vannak. Riasztó statisztikákat olvashatunk arról, mennyire megnőtt a tinédzserkori depresszió mértéke. Míg a szülő esetleg örül is annak, hogy a gyerek nem jár el otthonról, nem csavarog, biztonságban van a szülői ház négy fala között, addig nem gondol arra, hogy az online térben tett bolyongásnak is megvannak a maga veszélyei. Sokan esnek áldozatául a zaklatás (bullying) valamilyen formájának, szexuális ragadozók környékezhetik meg őket, vagy egyszerűen „csak" annyi történik, hogy idő előtt szembesülnek felnőtteknek szóló tartalommal, melynek feldolgozására még nem rendelkeznek megfelelő eszközökkel, érzelmi apparátussal.[17]

[17] Sajnálatos módon a tinédzserek körében nagyon magas a depressziós megbetegedések száma. A szülőknek komolyan kell venniük, ha a gyermekük ismételten negatív posztokat jelenít meg lelkiállapotát és érzelmeit illetően a Facebook- vagy Twitter-profilján, mert ezek a depresszió tünetei lehetnek (Moreno 2015: 156).

AZ ONLINE KOMMUNIKÁCIÓ

A különböző kommunikációs applikációk rohamos terjedésével a társas interakciók, a 'face to face' szituációk száma jelentősen csökkent. Bár a csoporthoz tartozás érzését felerősíthetik ezek a platformok, továbbá rendkívül gyors és hatékony módjai az információ megszerzésének és megosztásának (a hiányzó osztálytárs számára az órai anyagot és a házi feladatot azonnal küldik lefotózva), sok minden fel lett áldozva a technológia oltárán. A metakommunikáció teljes hiánya, az érzelmi reakcióknak emotikonokkal való helyettesítése egyrészt nehezíti az írott szöveg megértését, másrészt ahhoz is vezet, hogy a mai serdülőknek kevesebb gyakorlatuk van a valós életben zajló társas helyzetek és érintkezések lebonyolításában. Ez megint egy olyan pont, ahol az iskola, az oktatók, a tanárok – az általuk oktatott tárgy jellegéből adódóan is – segíthetnek a tanulóknak: vitafórumok, szerepjátékok, drámaszituációk alkalmazásával az osztályterem olyan tereppé válhat, ahol lehetőség adódik a személyközi kommunikációs képességek és a társalgások gyakorlására, akár egyéni, akár csoportos keretek között.

OKTATÁS

A következőkben néhány olyan pontot érintek, amelyek az oktatáshoz közvetlenebbül kapcsolódnak. A poroszos, tekintélyelvű nevelési rendszer, melyben a legtöbb mai szülő és tanár szocializálódott, ma már nem tűnik működőképesnek. A tanár már nem az a tekintélyszemély, aki régen volt. Az otthon esetleg elhanyagolt, figyelmet, időt nem kapó kamasz gyakran az iskolában ragadtatja magát olyan cselekedetekre, melyekkel a figyelem felkeltésén kívül más célja nincs (ilyen, órát bomlasztó tevékenység például a megbotránkoztató szavak bekiabálása). Szemléletváltásra van szükség a pedagógusok részéről: „el kell engedni" a régi beidegződéseket és emlékeket, mert azokat az elvárásokat már nem lehet fenntartani. A rugalmatlan hozzáállás csak frusztrációt szül, tehetetlenséget eredményez, és a generációs szakadék további elmélyüléséhez vezethet. E nemzedékek figyelméért meg kell küzdeni, motiválni és megtámogatni kell őket a tanulási folyamatban, hogy az értelmet nyerjen számukra. Motiváció hiányában nehéz meggyőzni őket, nem könnyen látják be, miért is kellene egy adott tananyagot elsajátítaniuk, hiszen okostelefonjukon másodpercek alatt hozzájutnak szinte bármilyen információhoz.

Ebben a tekintetben a nyelvtanárok kivételezett helyzetben vannak: az idegen nyelvekre szinte nem is tantárgyként tekintenek a gyerekek. A nyelv eszköz számukra, amelynek segítségével sok fontos célt el tudnak érni: a külföldi tanulmányút, ösztöndíj, munkavállalás már mind megvalósítható: a nyelv a „kulcs" hozzá. A filmek, a zene,

a divat jóvoltából ömlik rájuk az idegen nyelv (itt leginkább az angol nyelv dominanciájával számolhatunk), így az oktató biztos lehet abban, hogy tanítványai nem csak az óra keretén belül találkoznak a nyelvvel.

Érdemes tisztában lenni azzal is, mi foglalkoztatja a mai generációkat: melyek a kedvenc sorozataik, kik a kedvenc YouTube-sztárjaik, milyen sportolókat, énekeseket követnek a Twitteren vagy az Instagramon. Legyünk „képben"! Egy közös referenciakeret kialakítása sokat segít a kapcsolódási pontok kialakításában, abban, hogy úgy érezzék, a felnőtt, a szülő megértéssel, érdeklődéssel és nem lenézéssel közelít hozzájuk, az ő világukhoz. Ha azt látják, tettünk feléjük egy lépést, utána talán elfogadóbb közeggel találkozunk, nagyobb befogadó készséggel, amikor mi mutatunk be nekik valamit, akár a mi „régi" világunkból.

Mivel a kamaszok folyamatos információáradathoz vannak szokva, a képek, felugró ablakok, villogó reklámok és a hiperlinkek által rájuk zúdított ingerek világában élnek, melyek a figyelmük azonnali megragadását, majd szétszórását célozzák meg, nem kell azon csodálkozni, hogy a frontális oktatás és a fehér alapon fekete betűk számukra „agyhalál", hogy egy pszichológus kolléga szavait idézzem.

A nyelvóra – sok más tárgyhoz képest – flexibilisebb. Itt élni lehet az új lehetőségekkel: az óra menetébe például beiktathatunk egy-egy rövidebb videót, kitérhetünk így a világ történéseire is, reflektálva vele a jelenkorra; így, ennek kapcsán megint azt érezheti a diák, az óra anyaga kapcsolódik a valósághoz.

A digitális kor magával hozta a figyelem terjedelmének csökkenését is, melynek egyik oka az állandósult ingerelárasztás. Hosszabb ideig egy adott dologra koncentrálni már nem megy zökkenőmentesen az új generációknak. A különböző feladattípusok közötti váltások, egy-egy vicc, személyes anekdota, esetleg egy nem túl hosszú videó levetítése segíthet a figyelem fenntartásában. Rövidebb feladatokkal, dinamikusabb óravezetéssel könnyebb lekötni őket, mintha monoton módon új szavak hosszú sorát írnák ki szótárfüzetükbe, vagy egy új nyelvtani szerkezetet gyakorolnának gépiesen feladatlapokon vagy a munkafüzetben. Próbáljuk meg az online világot integrálni az óra menetébe, adjunk teret az eszközöknek akkor, amikor ezek elősegítik a munkánkat!

A diákoknak is adjunk lehetőséget arra, hogy megmutassák, miben jók! Sikerérzettel tölti el őket, ha segíthetnek, akár abban, hogy hogyan csatlakoztassuk a különböző eszközöket, hiszen legtöbbjük jobban ért a technikához, mint mi – ezzel a tudással olykor akár a tanóra is „megmenthető". Ha lehetséges, vonjuk be őket döntési folyamatokba, például együtt válasszunk ki egy filmet vagy könyvet, amit aztán közösen dolgozunk fel!

Hozzunk létre tanulói csoportokat egy-egy projekt idejére! A tanulók nyitottak a kooperatív munkára, és az így strukturált óráknak rengeteg pozitív hozadéka van (például a csoportkohézió, az osztálylégkör, az empátia vonatkozásában). Természetesen a tanulásszervezés nem egyszerű, sok munkát igényel, de megéri a befektetett energiát.

A kreativitást igénylő, csapatorientált feladatokat, ahol együtt kell dolgozni a siker érdekében, jobban kedvelik, mint a hagyományosakat. Egyúttal együttműködési készségüket, illetve a már említett társas helyzeteket is gyakoroljuk velük.

Az sem utolsó szempont, ha a tanár örömét leli a tanításban, a tudása átadásában (Tari 2011: 317). Ezt „leveszik" a gyerekek, és serkentőleg hat rájuk, s ahogy egy fiatal megjegyezte egy óra kapcsán: „tanárnő lelkesedése rendkívül ragadós, és ez nagyon jó érzés". A kamaszoknak pozitív élményekre van szükségük, és az iskola, az osztályterem is olyan közeg, ahol ezekre szert tehetnek, és mindez építő jelleggel hat személyiségük fejlődésére.

A felgyorsult életmód egyre újabb helyzeteket, körülményeket alakít ki, és ehhez nekünk, pedagógusoknak kell alkalmazkodnunk, amennyiben a tanulási környezet optimalizálása a célunk: rugalmassággal, türelemmel és tudatos figyelemmel (Tari 2011: 342). Ne felejtkezzünk el arról, hogy a kamaszok életének legfőbb támaszai a felnőttek – még az információs korban is (Tari 2015: 18)!

Irodalom

Breton, David Le (2010) *Serdülők világa.* Budapest: Pont Kiadó.

Moreno, M. A. (2015) *Szex, drogok, Facebook.* Budapest: Móra Kiadó.

Tari A. (2011) *Z generáció.* Budapest: Tericum Kiadó.

Tari A. (2015) *#yzGenerációk online.* Budapest: Tericum Kiadó.

Tari A. (2017) *Bátor generációk.* Budapest: Tericum Kiadó.

Ennek a cikknek egy korábbi változata már megjelent a következő kötetben: Legyen élmény a nyelvtanulás! Élményalapú, informális, idegennyelv-tanítási módszertan *(2018), az EFOP-3.2.14-2017-00001 támogatásával.*

THE CHARACTERISTICS OF GENERATION C

Korinna Csetényi

(Dr. Korinna Csetényi, associate professor of the Department of Modern Languages and Cultures of SZTE JGYPK, e-mail address: korinnac@jgypk.szte.hu)

GENERATIONS

In my article, I am going to focus on the Information Age and the characteristics of Generation C. This generation is not defined on the basis of their age (as it happens in the case of more traditional designations, like generation X, Y or Z): its members belong due to their almost constant online presence and use of digital devices. Parents and educators cannot afford the luxury of ignoring this new reality, even if they choose not to be connected all the time.

Following a brief survey of the various types of generations, which are defined demographically, I would like to expand upon the differences between the online and offline worlds and those radical changes occurring in our behaviour and perception of the world caused by the development of information technology. I examine the digital lifestyle, online presence and the characteristics of online personality, and how the consequences of information overload can appear in relationships, interpersonal communications and within the learning environment.

Teachers always strive to create a learning environment free of conflict, using the most efficient methods and approaches to motivate students, especially teenagers, whose respect and trust are becoming harder to win, especially in the era of Information Technology. This era's characteristic features and technological advances cannot simply be disregarded; they have become an integral part of our lives, whether we like it or not: Information Technology has an effect upon our habits and changes communication channels, even influencing personal development. It has greatly contributed to increased levels of comfort: smartphone applications make life easier, whether used for staying in contact with friends and relatives from all over the world, navigation, or checking the weather forecast. However, there is also a downside to an excessive use of such devices, and their effect upon education and learning is of great concern.

As a starting point, it is useful to supply a list of the various generations. The dates should be viewed flexibly: slightly differing years as the beginning or the end of the given period might be found in the available literature.

"Baby boomers" are those people born between 1945 and 1964. They are followed by Generation X, born between 1965 and 1979, who are sometimes referred to as the MTV generation, because they were heavily influenced by the Music Television channel, which started broadcasting in 1981. The following generations are commonly referred to as digital generations: Y (1980–94), Z (1995–2010), and the youngest ones, born after 2010, called the Alpha.

Digital generations have shared their space with digital devices and social media from the earliest phase of their lives, and this has influenced their behaviour, feelings and way of thinking. Since they have grown up surrounded by these gadgets and have never known the pre-digital world, they are sometimes referred to as *digital natives,* while the previous generations (to which most of their parents and teachers belong) are the so-called *digital immigrants* (who are still learning how to use these devices). The latter grew up in a different, offline world, and were socialized in a different way and experienced "slow time", which had a particularly beneficial effect upon the maturation process (as opposed to today's accelerated speed of life).

For the digital generations, an online presence – which demands constant availability – is almost a given. The online environment is "a cultural, social environment" for them (Tari 2015: 177); one has to be "present" because this is almost dictated by group norms. If someone tries to resist this, it is like swimming against the current: s/he risks becoming an outsider or missing out on news and events, since most communication and information travel down this path nowadays. Today, even the words "talk" and "chat" have different connotations for teenagers, since they consider the messages exchanged via Messenger, Viber or mobile phones – which are all text-based – as a form of "talking".

PARENTS AND TEACHERS

Parents and teachers should attempt to be understanding, considerate, tolerant and open, instead of approaching young people with disdain, contempt, incomprehension or a sense of superiority. Certain situations might easily provoke the "back in my days" attitude, but this seldom leads to a constructive resolution of the given problem. Young people cannot be blamed for having been born into this age; they just use these new devices and take advantage of the opportunities provided by them.

Prohibiting them from using these gadgets (mobile phones, iPads), or demonizing these devices are no longer viable options. Setting a time limit for Internet access or computer use might be a solution with younger children who do not yet have a mobile phone and this would also show compromise on the part of the adult. In the case of teenagers, however, it is more advisable to emphasise the responsible use of technological devices, the importance of critical thinking and the development of critical filters – and this task is the duty of parents and educators.

One study advises a three-component model for healthy Internet use: balance, setting of boundaries and communication (Moreno 2015: 49). Finding a balance between the online and offline worlds is essential: children (and adults) should spend time with their friends in real life, hang out together, talk with them face-to-face instead of simply chatting and exchanging brief messages and emoticons via their digital devices. According to Moreno, teenagers who play computer games late into the night, even depriving themselves of sleep; who believe everything they read online, without ever questioning their truth value; who experience anxiety when they are without their smartphones or just by not being online (provoking the so-called FoMO reaction: fear of missing out), all exhibit symptoms of imbalance in their lives (Moreno 2015: 50). One explicit piece of advice given to parents is to set times that are off-limits for media use, eg. dinner time. The same can be implemented at schools: in fact, in many institutions, the phones are collected by the teacher in the morning and the children get their devices back only after the lessons.

As for the setting of boundaries, the second pillar in the model suggested by Moreno, sometimes children grasp this concept more easily if adults give them specific examples to make them understand why certain boundaries need to be respected and not transgressed. Simple questions might serve as a starting point for discussion: do you accept people who are complete strangers as friends on Facebook? What kind of photos or videos do you upload? Are you aware that it has become common practice for employers to check the prospective candidate's internet profiles before a job interview? Do you ever share private information (home address, telephone number, for example) on your profile? Do you ever deliberately look for inappropriate content? What do you know about privacy settings?

We, as parents and teachers, have already educated our children on the rules of appropriate, civilized behaviour in life. They need to understand that the same rules apply in the online world: you should not talk to strangers and you should treat people with respect and kindness (it is part of one's communal responsibility, for example, to report to an authority figure if someone is being cyberbullied).

The third pillar is open communication. Children should feel that they can always turn to responsible adults (parents, teachers or doctors). We should always be approachable and ready to help them, give them advice or just simply listen to them (they might feel bad about certain mean comments they received, or feel embarrassed because of some inappropriate content they might have come across involuntarily). Sincere conversations might trigger long conversations about Internet safe practice: we might, for example, take a look together at the profiles of other people, asking our child about his/her opinion of certain photos or comments, and whether the content posted on social media reflects truthfully the character of that person. If we succeed in implementing this model into our daily lives, it will go a long way towards guaranteeing safe and healthy Internet use.

ONLINE PERSONALITY

We should also examine the different characteristics of online existence. The so-called *online personality* is different from the *offline personality;* it is "more impulsive, impatient and vehement" (Tari 2015: 188). Studies have shown that people are apt to reveal more about themselves, even confidential information, when they are online (Moreno 2015: 115). Adults can also experience how easy it is to lose self-control while using the Internet: all too often, the exchange of messages and opinions, and the associated comments have but one purpose: to relieve tension. Even adults with strong, stable ego boundaries, a clear, firm sense of self, and of healthy self-esteem, might find it difficult to face certain content or to cope with negative feedback, anonymous attacks and critical remarks. It must be even harder for the vulnerable preteens and teenagers, who are still developing and who consider peer groups as the most defining factor in their lives.

Emotions are apt to be provoked more quickly in the online world, which is often used as a site for projection, where various "unconscious feelings and fantasies, desires and motivations" can appear (Tari 2011: 245). It is highly important to make upcoming generations understand that online behaviour has offline consequences. While parents might be happy that their child is not staying out, that s/he spends more time in the safe haven of home within the four walls of his/her room, they should be aware of the dangers of "wandering" in the online world. Many children become victims of bullying, fall prey to sexual predators, or stumble upon inappropriate content without having the adequate coping mechanisms or emotional apparatus to deal with these appropriately.[18]

ONLINE COMMUNICATION

As a result of the widespread use of communication devices and applications, people engage in social interactions and face-to-face situations less frequently. Although various platforms might create a sense of belonging, and are undoubtedly very effective, efficient and speedy means of information exchange and sharing (saving a lot of time and energy for everyone), a lot has been sacrificed on the altar of technology. The complete absence of meta-communication and substitution of emotional reactions with emoticons, make it more difficult to interpret or understand written texts (with a greater chance

[18] Unfortunately, the rates of teenage depression, these days, are alarmingly high. Parents should take it seriously if their child is repeatedly posting negative comments (regarding his/her state of mind and feelings), on his/her Facebook, Twitter profiles because this might be a symptom of depression (Moreno 2015: 156).

of misunderstanding), and teenagers today are not very well-versed in and have fewer opportunities to practise real life social interactions. Schools and teachers might actually help in this regard: debating teams, discussion groups, role-playing and drama acting might turn the classroom into a place where students can practise interpersonal communication skills and dialogues, both individually and in groups.

EDUCATIONAL ISSUES

Next, I would like to turn my attention to certain issues directly connected to education. The Prussian educational system, the environment in which most parents and teachers were socialized in Hungary, does not seem appropriate these days. Students often do not show respect towards their elders and teachers, regardless of their age and experience (qualities which used to guarantee respect in the past). Teachers are no longer the authority figures they once were and sometimes even the home environment is complicit in this. The parent often derides the school's evaluation system or judgment (for example, in the case of a bad mark or a warning-letter from the headmaster), thus undermining the teacher's authority, and they are ready to attack the teachers, completely ignoring self-reflection and self-examination (upon to what extent the family environment might be responsible in a given situation).

Neglected teenagers, those who do not receive enough attention and quality time at home, are apt to commit such deeds at school with the sole purpose of provoking attention (e.g. disruptive behaviour, shouting, using swearwords during lessons). Unfortunately, parents often turn against the teacher and consider him/her an enemy instead of understanding that cooperation with the school and supporting its views would ultimately benefit the child. This does not necessarily mean better grades, but improvements in psychological well-being and the development and strengthening of the ego.

A change of perspective seems to be necessary: teachers should try to let go of old memories and habits, because most of those expectations will not be met (with only a few exceptions), thus creating a feeling of disappointment. An inflexible attitude will lead to frustration, a feeling of helplessness and a further widening of the generation gap. Shouting teachers, who lose patience, are not taken seriously by students, who might even ridicule them behind their backs. Winning the attention of these digital generations is not easy: they need to be motivated and teachers have to make them understand how learning can benefit them. Without proper motivation it is difficult to convince them why certain things need to be learnt, since almost any kind of information is at their disposal via the Internet.

In this regard, language teachers are in a special situation, since students often think of foreign languages as if they were not "real" subjects. They consider languages as necessary tools: scholarships, educational grants and working abroad are all real possibilities for them – if you speak the language. Owing to their interest in films, music and sports, students are constantly exposed to foreign languages (primarily English), so the classroom environment might not even be the main place where they meet it.

Teachers and parents should try to be well-informed and up-to-date in the teenagers' milieu. It is a good idea to know what they are interested in: their favourite TV shows, YouTube stars, sportsperson, singers or actors they follow on Twitter or Instagram. Having a common frame of reference helps in the building of connections and bonding, in making teenagers feel that the adult approaches them and their world with understanding and curiosity, not contempt. If they see adults taking steps towards them, they might later be more receptive, open and accepting when we want to show them something from the "old" world.

Since teenagers are used to a constant flow of information, living in the stimulus-rich world of images, pop-up windows, flashing advertisements and hyperlinks, which all strive to catch and then disperse their attention, frontal teaching and black letters on white paper are just "killing" them. Language classes are more flexible compared to other subjects. The teacher can utilize new, digital possibilities or can play the students short videos (maybe connected to current world affairs), which prompt discussions about contemporary society, so the students can feel that the lesson is connected to the real world.

The digital era, unfortunately, brought about a decrease in attention span. One reason for this is the constant flood of information and stimuli, and a consequent increase in digital consumption. Staying focused on one task has become something of a challenge for these generations. If the teacher switches between different types of exercises, makes a joke or tells an anecdote, or plays them a song (as a gap-filling exercise), these techniques can help maintain attention. Shorter tasks will engage the students' attention better than the monotonous job of copying long lists of unknown words into their vocabulary books, or practising new grammar with structure drills. Teachers should attempt to integrate the online world into the lesson, and use the digital devices constructively.

Students should also be given a chance to show what they are good at since this gives them a sense of satisfaction and success, even through something as simple as helping the teacher to connect various IT devices. Most students are more skilled and knowledgeable in this regard (for example, when the classroom audio equipment failed during one of my lessons, a student resolved the problem by connecting his own portable loudspeaker to his phone). Teachers should also try to involve students in the decision-making process, for example, by choosing a film, a book or a topic together for later discussion.

Students are usually receptive to cooperative learning and lessons relying on this methodology have many benefits (improvement in group cohesion, classroom atmosphere and empathy) so, for the sake of project work, groups should be established. Classroom management is admittedly not easy and requires effort and energy, but it is worthwhile. Students prefer creative tasks involving group work to traditional tasks. This way, they can also practise interpersonal communication and cooperation.

One more aspect worth mentioning is connected to the personality of the teacher: if he/she finds joy in teaching, in imparting his/her knowledge (Tari 2011: 317), students feel this and it works as an incentive. As one student remarked in his course evaluation at the end of the term: "your enthusiasm is really catchy and it is a very good feeling". Teenagers need positive experiences and the school environment and the classroom can provide such opportunities, which, in turn, have beneficial effects upon personality development.

We are living in a new world and there is no turning back: teachers have to adapt to the changing circumstances if their goal is the optimization of the learning environment. This requires flexibility, patience and conscious attention (Tari 2011: 342). We should always keep in mind that the most important supporters of teenagers are adults – even in the Information Age (Tari 2015: 18).

Bibliography

Moreno, M. A. (2015) *Szex, drogok, Facebook.* Budapest: Móra Kiadó.

Tari A. (2011) *Z generáció.* Budapest: Tericum Kiadó.

Tari A. (2015) *#yzGenerációk online.* Budapest: Tericum Kiadó.

A version of this article has already been published as a chapter in a language teaching methodology reference book, entitled Legyen élmény a nyelvtanulás! Élményalapú, informális, idegennyelv-tanítási módszertan *(2018), funded by the EFOP-3.2.14-2017-00001.*

A KOOPERATÍV ÉS KOMPETITÍV (TÁRSAS)JÁTÉKOK A NEM KOGNITÍV KÉSZSÉGEK FEJLŐDÉSÉNEK SZOLGÁLATÁBAN

Juhász Valéria – Radics Márta

(Dr. Juhász Valéria, az SZTE JGYPK Humántudományi Intézet Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének tanszékvezető főiskolai docense, ímélcíme: juhaszvaleria@jgypk.szte.hu;

Radics Márta, az SZTE JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézetének gyakorlati oktatást segítő munkatársa, ímélcíme: radicsmarta@jgypk.szte.hu)

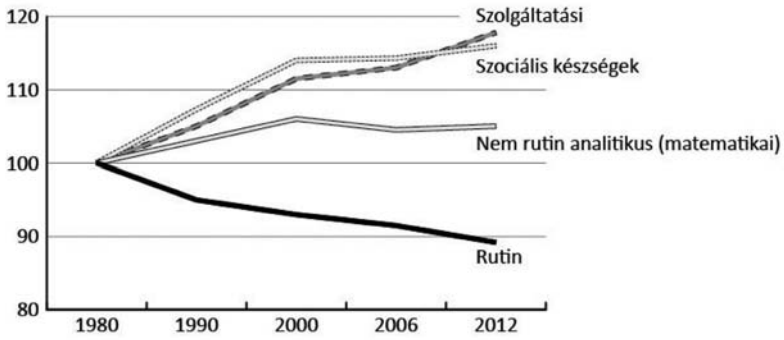
A NEM KOGNITÍV KÉSZSÉGEK SZEREPE A MUNKAERŐPIACON ÉS AZ OKTATÁSBAN

Napjaink technológiai lehetőségei és informatikai megoldásai olyan sebességgel fejlődnek, amelyre számos ágazat csak meglehetős fáziskéséssel képes reagálni. Változik a gazdaság ágazati és szakmaszerkezete is, új szakmák jelennek meg, illetve a meglévőek átalakulnak. Az automatizálás velejárója, hogy a humán munka egy része technológiailag helyettesíthetővé válik. Ennek hazai munkaerőpiaci hatásairól készített kutatást az MKIK Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet 2016-ban. Arra keresték – többek között – a választ, hogy a foglalkoztatott munkaerő mekkora hányadát érintheti ez a folyamat. A FEOR-jegyzékben található 438 szakmából 55 olyat találtak, ami kisebb-nagyobb részben azonnal automatizálható lenne. Ez 2016-ban több mint félmillió dolgozót (513 433 fő) érintett (Nábelek et al. 2016). „Az automatizálhatónak ítélt szakmák közül a legtöbben intézményi takarító és kisegítő (74 479 fő), rakodómunkás (53 941 fő) és mechanikai gépösszeszerelő (31 738 fő) munkakörben dolgoznak" (Nábelek et al. 2016: 24), de érintettek többek között a pénztárosok, a bútorasztalosok, a festő és mázolók, a targoncavezetők, az analitikus könyvelők (28 935) is.

A munkaerőpiaci igények változásai miatt egyre több kutatás foglalkozik azzal, vajon milyen ismeretekre, képességekre lesz szüksége a ma iskoláskorúinak ahhoz, hogy hatékony munkavállalók és sikeres életvezetésre képes felnőttek váljanak belőlük.

Az automatizációból következő szakmákon belüli feladatok tartalmi átrendeződése magával vonja a nem kognitív készségeket igénylő feladatok arányának és fontosságának a változását is (Schanzenbach 2016, Edin et al. 2017, Fazekas 2017). Autor és munkatársai (2003) az USA munkaerőpiacán egy 40 évet (1960–2000) átölelő időszakban áttekintették,

hogy hogyan alakult a rutinjellegű és a nem rutinjellegű fizikai és kognitív, illetve szociális készségeket igénylő munkafeladatok aránya. Kutatásuk arra az eredményre jutott, hogy ez idő alatt folyamatosan növekedett a nem rutin kognitív és a szociális készségeket igénylő feladatok aránya, miközben folyamatosan csökkent a rutin és nem rutin jellegű fizikai munkafeladatok, valamint a rutin jellegű kognitív készségeket igénylő munkafeladatok aránya (Fazekas 2017: 8). Valamelyest árnyalja ezt a képet Deming kutatása (2015/2017, idézi Fazekas 2017) az 1980–2012 közötti időszakra vonatkozóan. A költségek mérséklése érdekében folyamatosan csökken azon feladatok aránya, amelyek könnyen automatizálható, kognitív rutinfeladatnak számítanak. Ezzel párhuzamosan folyamatosan növekszik az aránya azoknak a feladatoknak, amelyeknek elvégzése nem kognitív, érzelmi-szociális készségeket igényel, illetve amelyek a szolgáltatásokhoz kapcsolódnak (1. ábra). Ennek az a magyarázata, hogy az egyre terjedő robotizáció egyelőre nem érinti a magas kooperációs készségeket és az érzelmi intelligenciát igénylő feladatokat.



1. ábra: A munkafeladatok jellegének változása az USA gazdaságában 1980–2012 között (Forrás: Fazekas [2017], Demming [2015], Schanzenbach et al. [2016] alapján)

Ahogy a fenti ábrából is látható, a szakmaváltozások hangsúlyeltolódásokat eredményeznek a munkaerőpiaci elvárásokban is, ahol újabb és újabb készségek kerülnek előtérbe. Azonban megjegyezzük, hogy a nem kognitív készségek vizsgálata, kvantitatív elemzése komoly nehézségekbe ütközik. A nem kognitív jelzővel illetett készségcsoport megnevezésében sincs közmegegyezés. A szakirodalomban használják a karakterkészségek (character skills), a puha készségek (soft skills) kifejezéseket, míg az OECD-kutatásokban többnyire a nem kognitív vagy szociális-érzelmi kifejezéssel illetik ezt a készségcsoportot (Heckman et al. 2013, Heckman–Kautz 2012, OECD 2015a, b, Fazekas 2017). Nehezen határozhatóak meg azok a személyiségjegyek, amelyekkel pontosan definiálhatók lennének ezek a készségek. A közgazdasági elemzések között elfogadottnak mutatkozik

a *Big Five* fogalomjegyzék, mely öt csoportba osztja az emberek nem kognitív készségeit: extrovertáltság, konszenzuskészség, lelkiismeretesség, érzelmi stabilitás, nyitottság, melynek tartalmát az 1. táblázat mutatja be.

Lelkiismeretesség	**Konszenzuskészség**	**Kiegyensúlyozottság**	**Nyitottság**	**Extrovertáltság**
Megbízhatóság	Együttműködő készség	Önbizalom	Kreativitás	Akaratosság
Jellemszilárdság	Kollegialitás	Stressztűrő képesség	Kíváncsiság	Vidámság
Rendezettség	Nagyvonalúság	Mértékletesség	Globális tudatosság	Kommunikációs készség
Állhatatosság	Őszinteség	Rugalmasság	Pozitív beállítottság	Barátságosság
Tervezettség	Becsületesség	Öntudatosság	Képzelőerő	Vezetési készség
Pontosság	Jóindulat	Önbecsület	Innovációs készség	Élénkség
Felelősségtudat	Hitelesség	Önuralom	Tolerancia	Szociális készség

1. táblázat: A Big Five készségcsoportokba tartozó nem kognitív készségek (Forrás: Roberts et al. [2015: 10], idézi Fazekas [2017])

A nem kognitív kompetenciák közgazdasági kutatásainak eredményei „felhívták a figyelmet a szülői nevelés, a családi környezet meghatározó szerepére, a koragyerekkori fejlesztés jelentőségére az egész életen át tartó tanulás folyamatában. Másrészt igazolták, hogy milyen széles körű – a gazdaság és a társadalom egészére szétterülő – hatásokkal jár a nem kognitív készségek koragyerekkori, gyerekkori fejlesztése. A gyermekkorban mért nem kognitív készségek hatással vannak – többek között – a felnőttkorban mért iskolázottságra, a tinédzserkori terhességek gyakoriságára, a dohányzás, a bűnözés valószínűségére" (Borghans et al. 2008, Bowles et al. 2001, Knudsen et al. 2007, idézi Fazekas 2017: 12).

„A World Economic Forum (WEF 2015) 16 olyan készséget azonosított, amelyre a 21. században szüksége van a diákoknak. Ezeket három csoportba sorolta:

– Jártasságok (literáció): olvasás, számolás, tudományos, digitális-pénzügyi és kulturális jártasság;
– Kompetenciák: kritikai gondolkodás/problémamegoldás, kreativitás, kommunikáció és együttműködés;

– Jellemvonások: kíváncsiság, kezdeményezőképesség, kitartás, alkalmazkodóképesség, kulturális és társadalmi tudatosság" (Bartha–Sáfrányné 2018: 25).

2016-ban a World Economic Forum (WEF 2016) olyan kiadványokat jelentetett meg, amelyekben a fent említett 16 készséget fejlesztő oktatási stratégiákat, gyakorlatokat és az inspiráló környezet megteremtésére irányuló javaslatokat gyűjtött össze.

Longitudinális kutatások igazolták, hogy a nem kognitív készségek hatékonyan fejleszthetők az alsó-, a közép-, sőt a felsőfokú és felnőttoktatásban is. A hatáselemzések leírják, hogy a megfelelő célokat kitűző, jól végrehajtott fejlesztőprogramok gyakran komolyabb változásokat érnek el, mint a diákok kognitív készségeinek fejlesztését célzó intézkedések (Heckman–Kautz 2013, Losel–Beelmann 2003, idézi Fazekas 2017). A tanulók nem kognitív készségeinek fejlesztése a pedagógusok részéről teljesen más tudást és motivációt igényel, mint a kognitív készségek fejlesztése. Nagyon fontos például, hogy az ismeretek átadása során a tanárok mennyire képesek mozgósítani a tanulók képzelőerejét, kooperációs készségét, kulturális toleranciáját, kitartását és állhatatosságát. Egyre több az olyan kezdeményezés, amely a pedagógiai folyamatokra van hatással a nem kognitív készségek fejlesztése érdekében. Az Egyesült Államokban a The Brookings Soft Skills Report Card segíti a pedagógusokat a szociális-érzelmi készségek értékelésében, ily módon is ösztönözve a tanárokat e területek fejlesztésére (példa az értékelőlapra: Whitehurst 2016).

A PISA tesztjeit a matematikai, szövegértési és természettudományos ismeretek felmérése mellett 2018-tól kiegészítik a globális kompetenciák mérésére irányuló tesztekkel, amelyek – többek között – azt is mérik, hogy a tanulók képesek-e eredményes együttműködésre a különböző kultúrákban szocializálódott emberekkel (Whitehurst 2016, OECD 2015a). Kiemelkedő szerepet kap az információk értékelése és kiválogatása is, ti. az, hogyan kezelik a fiatalok a médiából rájuk ömlő információ- és híráradatot.

Az oktatásunk szerkezete és az alkalmazott módszerek – főbb vonalaikat tekintve – csaknem évtizedek óta változatlanok. Ugyanakkor az alternatív megoldások, ahol intenzíven alkalmazzák a technológiát, és a pedagógusok szerepe közelebb áll a mentori szerephez, hatékonyabbnak bizonyulnak például a kritikai gondolkodás és a kommunikációs készségek fejlesztése szempontjából (Malek et al. 2014, idézi Bartha–Sáfrányné 2018). Az ilyen jellegű oktatás alapelemei az építő és ösztönző egymásrautaltság, az egyenlő részvétel és egyéni felelősségvállalás (Bartha–Sáfrányné 2018: 25). A személyre szabott tanulás egyénként kezeli a tanulókat: az egyén erősségeire és a személyiségére fókuszál.

A nem kognitív készségeket az oktatás keretein belül játékpedagógiai módszerekkel hatékonyan lehet fejleszteni. A következőkben áttekintjük, hogy hazánkban a társasjátékok milyen formában jelennek meg az oktatáshoz kapcsolódva, és tudatos alkalmazásuk milyen készségeket fejleszt akár a tanórákba építve, akár a szabadidős tevékenységek egyik alternatívájaként.

A TÁRSASJÁTÉKOK ALKALMAZÁSA OKTATÁSI PROGRAMOKBAN

A tapasztalatok azt mutatják, hogy az iskolákban a szabad játék elsősorban már csak a szabadidős tevékenységekben jelenik meg, mint például szünetek vagy testnevelésórák. Iskolai keretek között pedagógiai szempontból nem könnyű olyan valódi játékhelyzeteket teremteni, amelyben megmarad a diákok szabadsága, és indirekt módon valósulnak meg az előre kitűzött oktatási feladatok és pedagógiai célok. A pedagógusoknak idő, tudás vagy ötlet hiányában időnként kihívást jelent, hogyan lehet a tananyagot játékokon keresztül (nem csupán játékosan) feldolgozni. A pedagógus részéről gyakorlati tapasztalatot, játékpedagógiai szemléletet, játékismeretet és kreativitást is igényel ennek megoldása. Hazánkban is ismerünk jó gyakorlatokat, melyek közül bemutatunk néhányat.

A Hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskolában kidolgozott hejőkeresztúri modell három fő programra épül: ezek a Komplex instrukciós program, a Logikai táblajáték program és a Generációk közötti párbeszéd program. Az iskolában a tanulók kötelezően, tanórai keretek között és nem kötelező formában is, tanórai kereteken kívül logikai és táblajáték-foglalkozásokon vesznek részt. A foglalkozások kiemelt célja a problémaérzékenységre és problémamegoldásra való nevelés, valamint az, hogy a tanulók tevékenyen vegyenek részt a tanítási és tanulási folyamatban. K. Nagy (2014) szerint a diákok számára az igazi motivációt a sikerélmények biztosítják, hiszen sikerek esetén a tanuló úgy érezheti, hogy szinte minden feladatot meg tud oldani, s ebben az iskolának is nagy felelőssége van. A foglalkozásokon túl a különböző táblajátékos versenyeken való részvétel célja, hogy a gyerekekben tudatosuljon: kitartó munkával a teljesítmény növelhető. Sokszínű tapasztalatszerzésre és komplex személyiségfejlesztésre ad lehetőséget a játékhelyzetek megteremtése. A táblajátékos foglalkozásokon számtalan nem kognitív készség is intenzíven fejlődik. A „nevelési célok között szerepel az intellektuális képességek fejlesztése mellett a különböző viselkedésformák kialakítása, mint amilyen a nyerő és vesztő helyzetek, a kitartás, az elszántság, a célorientáltság, a merészség, a kockázatvállalás és megfontoltság, a határozottság, a felelősségvállalás, a szabályok betartása. Idesoroljuk a kudarctűrés, a türelem, a kapcsolatteremtés, az empátia, az együttműködés, a szociabilitás, az udvariasság, a fegyelmezettség, a rendszeretet és nem utolsósorban a sikerorientáltság, talpraesettség fejlesztését is" (K. Nagy 2014: 13). A táblajátékfoglalkozások nagyon népszerűek az iskolában. A logikai és táblajátékok mellett megjelennek kártyajátékok, keresztrejtvények, sík- és térbeli kirakójátékok, dobókockás játékok és a logikai rejtvények is. A foglalkozásokra nem csak a legjobb tanulók járnak. A tanulói összetétel nagyon vegyes képet mutat mind a képességek, mind az életkor tekintetében. Az iskolában a játékokat nem csupán páros munkaformában alkalmazzák, hanem frontális, egyéni és csoportmunkában, személyre szabottan, de része a könyvtári munkának és az e-learningnek is (K. Nagy 2014).

Az Európai Parlament 2012-ben nyilatkozatot adott ki a sakkoktatás iskolai bevezetésének támogatásáról. Ezt követően Polgár Judit (é. n.) kidolgozott egy új, képességfejlesztő sakk-kerettantervet az általános iskolák első négy évfolyama számára. A sakk 2013-tól új, választható tantárgyként szerepel a Nemzeti alaptantervben. A Sakk-logika oktatási program tantárgyközi kapcsolatokat teremt a sakk, a logika és az informatika bizonyos területein. A tantárgy a sakk játékrendszerén keresztül egyszerre fókuszál a nevelési, a fejlesztési és az oktatási területekre is (51/2012. [XII. 21.] számú EMMI-rendelet 7. melléklete[19]). A Sakkpalota honlapján a program bemutatásában a szerző kiemeli, hogy a digitális társadalomban a megváltozott adatfeldolgozási folyamatok során egyes kompetenciák elsajátítása létszükségletté vált, s ez megvalósítható a stratégiai táblajátékokban rejlő lehetőségek kihasználásával is. Kiemeli a matematika, a logika, a problémamegoldás, az olvasás, a szóbeli kifejezőkészség, valamint a már tárolt információk mozgósításának és kombinálásának fejlődési lehetőségeit a sakkozás elsajátításával, illetve ezeknek a tanulásban játszott szerepét is (sakkpalota. hu).

A Városligeti Magyar–Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola tanára, Papp Zoltán (2016) stratégia-taktika szakkört, a „Stratégiai Játék Klubot" vezeti az intézményben, hetente egyszer háromórás alkalommal. Tapasztalata szerint a személyes kontaktust igénylő társasjátékoknak nehéz felvenniük a versenyt a számítógépes játékokkal. Míg a gyermekek a számítógépes játékokban képesek a folyamatos támadásra, ezt személyesen, a játszótárs ellen felvállalni és tőle elviselni lelki terhet jelent számukra. Megfigyelte, hogy a kiváló tanulmányi eredményeket elérő tanulóknak gyakran alacsony a kudarctűrő képességük. A játékok hatására növekszik a tűrőképességük, kitartásuk, fejlődik a személyiségük önvédelmi képessége, s eközben tapasztalatokat szereznek a szövetségesek keresésében, a velük való együttműködésben és a stratégiai-taktikai ismeretekben is. A szakkör a stratégiai és a taktikai játékokra épül. A stratégiai játékok folyamatrendszerében megjelenik a helyzetelemzés, az értékelés és a mérlegelés. Hosszú és középtávú célokat is meg kell jelölniük. A taktikát a pontos helyzetfelismerés mellett inkább a rövid távú célmegjelölés, a hatékony eszköz- és eljárásválasztás jellemzi. A szakkör célja többek között az, hogy a tanulók számára olyan igényes szórakozási formát mutasson, amely során döntési helyzetek sokaságával találkozhatnak. Papp (2016) szerint az iskolai nevelés-oktatás új lehetőségeit aknázhatnánk ki olyan játékokkal, amelyek képzetes vagy valós formában tartalmazzák például az erőbeosztás, az értékfelismerés, a mérlegelés, a feladatmegosztás vagy a testbeszéd elemeit. A szerző vallja, hogy a játéknak nem kiegészítenie kellene az oktatást, hanem abból kellene kiindulnia, hiszen a gyermekeknek ez az elsőleges tevékenységi formája.

[19] A miniszter által egyes iskolatípusra, pedagógiai szakaszra, tantárgyra, vagy egyes sajátos köznevelési feladat teljesítéséhez készített kerettantervek. 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI-rendelet 7. melléklete (http://kerettanterv.ofi.hu/07_melleklet_miniszter/index_miniszter.html [letöltés: 2019. 06. 17.]).

Egy kelet-magyarországi zsákfaluban, az Igazgyöngy Alapítvány szárnyai alatt működik a Toldi Tanoda. „A tanoda (...) fiatalok önkéntes részvételére és egyéni szükségleteire építő innovatív szemléletű hátránykompenzáló kezdeményezés (...). A tanoda olyan, a személyiségfejlődés egészét szem előtt tartó komplex szolgáltatást nyújt, amelyet a közoktatási rendszerben kevésbé sikeres, a társadalmi perifériára szoruló gyermekek és fiatalok korlátozottan vagy egyáltalán nem érhetnek el" (Fejes–Szűcs 2016: 13). A 2013-ban induló Toldi Tanodában az ötödik év végén már láthatóvá vált a pedagógusok komplex munkájának eredménye. A diákok tanulmányi eredményei javultak (L. Ritók 2017). A tanoda foglalkozásai a kezdetekben négy fő terület köré csoportosultak: drámajáték, kézműveskedés, sport és társasjátékok.

A tanodában Lencse Máté vezetésével kezdték el alkalmazni a társasjátékokat; tapasztalataik a ped2.hu oldalon blog formájában is követhetőek. Kezdetben a társasjátékok jó eszköznek bizonyultak arra, hogy fejlesszék a gyerekek türelmét, és kialakítsanak egyfajta játékkultúrát. A későbbiekben a gyerekek motiváltsága és kíváncsisága révén újabb és konkrétabb célok jelentek meg a játékok alkalmazására, mint például a matematikai kompetencia, az olvasási motiváció vagy a kommunikáció fejlesztése. Ekkor már az adott céloknak megfelelően választották ki a társasjátékokat. Fontos szempont volt az is, hogy sokféle játékot és mechanizmust ismerjenek meg a gyerekek (Jesztl–Lencse 2018).

Lencse szerint „(...) társasjátékokkal dolgozni indirekt pedagógia, a fejlesztési célok nincsenek kihangosítva a gyerek felé, a legtöbb elem járulékos. Pedagógusként a keretek biztosítása, a gyerekek megismerése és a folyamat támogatása a feladatunk" (Lencse 2016: 101). A pedagógiai célokat úgy lehet elérni társasjátékozás közben, hogy olyan játékokat kínálunk fel, amelyek közül bármelyiket is választja a gyermek szabad akaratából, biztosan megvalósulnak az előzetesen kitűzött célok. Ehhez egy olyan optimális környezet kialakítása szükséges, amely a belső motivációra épülő, önkéntes játékválasztás lehetőségét teremti meg. Konkrét példákon keresztül mutatja be, hogyan kapcsolható össze a társasjátékok lehetséges fejlesztő hatása a Nat-ban (2012) meghatározott kulcskompetenciákkal. A társasjátékozás során a gyerekek szociális és kognitív képességei észrevehetően fejlődtek, ennek nyomon követésére kidolgozták a 11 szempontból álló naplózási módszert. A fejlődés követése a felsorolt területeken történik:

– kihívások keresése,
– szabálykövetés,
– a saját játékról való tudás,
– fókusz,
– mennyiségek mintázatának felismerése,
– döntéshozatal,

– kockázatvállalás,
– prioritássorrendek kialakítása,
– erőforrás-kezelés,
– diplomáciai készségek,
– kommunikációs jelek értelmezése.

Minden területen belül 1–6 fejlettségi szintet határoztak meg, melyet minden foglalkozást követően – gyermekenként és területenként – egy naplóban rögzítenek, így követhetővé válik az egyéni fejlődés (Jesztl–Lencse 2018).

A NEM KOGNITÍV KÉPESSÉGEKET FEJLESZTŐ TÁRSASJÁTÉKOKRÓL

A társasjátékoknak alapvetően két nagy csoportját különböztethetjük meg aszerint, hogy az a cél eléréséhez a játékosoktól versenyt vagy együttműködést kíván-e meg. A kompetitív, egymás elleni versenyre épülő játékok mindenki által ismertek, ősi játékoknak számítanak. Az iskolákban is gyakran alkalmaznak kompetitív játékokat, legyenek azok absztrakt vagy logikai játékok. A korábban említett hejőkeresztúri modell Logikai táblajáték programja is elsősorban ilyen játékokra épül. Az absztrakt jelentése 'általános értelemben elvont, a valóságtól elvonatkoztatott'. Társasjátékoknál azonban akkor használjuk az absztrakt jelzőt, ha a játék nélkülözi a történetet, a témát, vagy a szabály egyszerű, elegáns mechanizmusokból épül fel, tehát kerüli a sok apró, egyedi bonyolítást. Van, hogy akkor használjuk, ha a játék tisztán stratégiai, logikai, nincs benne szerepe a véletlennek (MATE 2013). Teljes információs játéknak is gyakran nevezik őket, mert „semmilyen információ nincs rejtve a játékosok elől (pl. ilyen a sakk, ellentétben a kártyajátékokkal), és a játék a véletlen elemet is nélkülözi" (MATE 2013).

A kooperatív játékok a köztudatban az utóbbi évtizedekben terjedtek el. „Olyan játék, ahol a játékosok együtt, a »játék ellen« játszanak; csak kooperációval, összedolgozással van esélyük a győzelemre (pl. Rettegés Arkhamban), együtt győznek – vagy együtt veszítenek. Egyes altípusokban a játékosoknak lehetnek egyéni céljaik is, amelyek nyíltan vagy titokban szembeállítják őket a többséggel (»árulók«). A kooperatív játékok egy másik csoportjában egy játékos (»mesélő«) mintegy a játékkal van, a többiek pedig mind ellene; ilyenkor a mesélőre más szabályok vonatkoznak, mint a többiekre (pl. Odalent)" (MATE 2013). A kooperatív játékokban gyakran jól érezhetik magukat azok a játékosok is, akik egyébként nehezen tűrik a kudarcokat, hiszen itt a csalódás nem egyéni szinten jelentkezik. Viszont hátránya lehet az, hogy sok játék esetében egyetlen játékos (az alfa

játékos) képes levezényelni a teljes játékmenetet, ezzel jelentősen csökkentve a többi játékos aktivitását, hiszen ők szinte csak asszisztálnak ilyenkor a játékhoz.

A társasjátékokat Rosenzweig László (é. n.) öt csoportba sorolja, ami alkalmas egy általános kategorizációra. A *gazdálkodós játékok* során a játékosok célja, hogy a rendelkezésre álló erőforrásokat minél hatékonyabban használják fel, ehhez döntési helyzetek sorozata vezet. A *harcolós játékokban* a cél többnyire területek meghódítása, a többi játékos leigázása különböző méretű saját katonai egységek bevetésével. A *mókázós játékokat* elsősorban partyjátékként ismeri a köznyelv, mivel minden esetben könnyed, egyszerű szabályú, sokszor vicces helyzeteket teremtő játékokról van szó. Nem fontos, hogy a résztvevők összeszokott társaságnak számítsanak, pont ezért alkalmas gyakran jégtörésre, csapatépítésre is. A *logikai játékokban* egyszerű szabályok alapján következetes döntésekkel tudunk nyerni. A játék dinamikáját nem befolyásolja egy-egy történet, téma, ami az újrajátszhatóságot növeli. Rosenzweig külön csoportba sorolja a *kooperatív játékokat.*

A csoportok áttekintése alapján kirajzolódhat, hogy minden játékban más és más mechanizmus kerül előtérbe, illetve ezek vegyesen is megjelennek. A korábban leírt társasjátékos gyakorlatokban közös, hogy kiemelik a nem kognitív képességek hatékony fejlődési lehetőségét, mint például együttműködés, kitartás, felelősségvállalás és döntéshozatal.

Érdekes megfigyelni, hogy a Mintzberg-féle vezetői szerepek mennyire összecsengenek a játékok mechanizmusaival és a társasjátékozás által fejlesztetett, gyakran megfogalmazott nem kognitív területekkel. Mintzberg továbblépett a vezető kommunikációs szerepének hangsúlyozásán, és rendszerezte a vezetőkkel szembeni szerepelvárásokat (Bende 2015).

Interperszonális szerepek	**Információs szerepek**	**Döntési szerepek**
Protokolláris (nyilvános megjelenés)	Információszerző	Vállalkozói
Vezetői (főnöki)	Információterjesztő	Zavarelhárító (problémakezelő)
Kapcsolatteremtő és -ápoló	Erőforrás-elosztó	Tárgyaló-megegyező
		Szóvivő

2. táblázat: Mintzberg-féle vezetői szerepek (Forrás: Mintzberg [1975], idézi Berde [2015: 16])

A szerepelvárások közül kiemelendő az *információszerzői szerep,* melyben összeadódik a külső és belső információgyűjtés, -összesítés, -értékelés és -elemzés fontossága. Ezek alapján lesz képes dönteni a vezető az üzleti ajánlatokról, választani fejlesztési lehetőségek és cselekvési alternatívák közül. A szervezetek eredményes működéséhez fontos a megszerzett információk optimális szétosztása is, amely csak abban az esetben

lehet sikeres, ha a halmazból képes kiszűrni a releváns információkat. Ez – az ellentétes érdekek és motivációk miatt – lehet nagyon összetett folyamat is. A *zavarelhárító szerephez* kapcsolódóan elmondható, hogy egy-egy zavar elhárításához alaposan kell ismerni a szervezetben zajló folyamatokat, azok kapcsolatát és összefüggéseit, mivel a zavar bekövetkezhet emberi, technikai, technológiai, szerkezeti, működési, irányítási problémák formájában egyaránt. Az *erőforrás elosztói szerepben* mindig a saját csoport érdekeit és fejlesztését kell figyelembe venni, mivel az erőforrások (pl. pénz, ember, eszköz, anyag) korlátozott mennyiségben állnak csak rendelkezésre. „Elvárás a határozottság, a gyors, megalapozott döntéshozatal, a szervezeti érdek és a részérdekek megértése, átlátása, a manipuláció és befolyások, ráhatások felismerése. Ehhez a folyamatok naprakész ismerete mellett a korábbi felosztások elveinek figyelembevétele is szükséges" (Berde 2015: 25). A t*árgyaló-megegyező* szerepben a megegyezés mindig egy eredményes tárgyalás eredménye.

> „A sikeres tárgyaló elvárásaiban a határozottság, a domináns magatartás, érdekérvényesítő képesség jelenik meg elsősorban. Elvárás, hogy a vezető a tárgyalások során olyan kommunikációt folytasson, olyan tárgyalási technikákat alkalmazzon, melyben érvényre tudja juttatni a szervezete érdekeit. A megegyezésre törekvés is csak akkor fogadható el, ha az a szervezet szempontjából előnyös. Az alkalmazkodás, az értelmes kompromisszumok megkötése is elfogadható ebben a szerepelvárásban" (Berde 2015: 25).

A táblázatban összegzett és fentebb részletezett szerepelvárások teljesítése sokféle tulajdonság és személyiségjegy meglétét kívánja meg. Sőt, néha egymással ellentétes tulajdonságok meglétét is igényli. A különböző mechanizmusú társasjátékokban valódi kockázatok nélkül próbálhatók ki a különböző szerepekben való viselkedések, illetve tapasztalható meg azok eredményessége, hatékonysága.

Nézzünk egy példát a diplomáciai készségek fejlesztésére – melyre az élet számos területén szükségünk van – társasjátékokon keresztül! A diplomatikus szó jelentése A magyar nyelv értelmező szótára szerint:

> „(...) olyan személy, akit az emberekkel való érintkezésben diplomácia jellemez, aki tapintatos, hajlékony modor és tárgyalásmód, látszólagos egyetértés, elismerés és engedmények eszközeit használva halad célja felé vagy igyekszik megegyezést létrehozni. (...) Az egyenes válasz elől kitérő, kétértelműen óvatos v. tartózkodó jellegű" (Bárczi–Országh 1962).

A társasjátékozás közben optimális diplomáciai helyzetben a játékos figyel arra, hogy adekvát módon szólítsa meg játékostársát, ismerje fel a saját és a másik érdekeit, mivel erre fog épülni egy-egy megegyezés, üzletkötés, azaz egy akció (Jesztl–Lencse 2018).

A diplomáciai készségek gyakorlását az olyan társasjátékok teszik lehetővé, melyekben a játék lehetőséget ad a különböző erőforrásokkal való gazdálkodásra tárgyalások, szóbeli megegyezések alapján. Ilyen játékok például a Bohnanza, a Pandemic vagy a sokak által ismert Catan.

A Bohnanza (Babszüret) Uwe Rosenberg egyszerű szabályokon alapuló, 12 éves kortól ajánlott közkedvelt kártyajátéka. A játékosok babot termelnek a földjeiken, amit minél nagyobb haszonnal igyekeznek eladni. Minél több babot sikerül termelni egy fajtából, az eladás során annál nagyobb nyereséget érhetünk el. Előfordul, hogy idő előtt le kell szüretelni a babot, és alacsony áron vagy haszon nélkül kell eladni. A játékosok célja, hogy a kereskedés során minél több babtallért szerezzenek. A játékban intenzívebb tárgyalásokat generál, hogy az éppen soron nem lévő játékosoknak is lehetőségük van termésük begyűjtésére és eladására.

A Pandemic (Matt Leacock) egy nyolcéves kortól, 2–4 játékos számára ajánlott kooperatív társasjáték. E játékot 2009-ben jelölték a Spiel des Jahres-díjra, 2015-ben a Magyar társasjátékdíjra, továbbá 9 másik elismerést és jelölést is kapott. A játékban egy járványelhárító csapat tagjaként kell halálos járványok ellenszérumát felfedezni, mielőtt még azok világszerte elterjednének. A csapat tagjainak be kell járniuk a világot, és harcolniuk kell az újabb és újabb kitörő fertőzésekkel. Minden játékos speciális szakértelemmel segíti a játék menetét, a siker érdekében össze kell dolgozniuk, még mielőtt lejárna az idő. Ebben a játékban hátrányt jelenthet, ha van egy olyan alfa játékos, aki átveszi az irányítást, és szinte levezényli a játékot. Az akciók végrehajtása során elengedhetetlen, hogy a játékosok kommunikáljanak egymással, megosszák tudásukat és együttműködjenek a cél elérése érdekében.

A Catan telepesei (Klaus Teuber) egy világszerte ismert, népszerű stratégiai játék. 10 éves kortól ajánlott, 3–4 játékos játszhatja. 1995-ben Németországban megkapta a Spiel de Jahres címet, 1996-ban pedig az Egyesült Államokban szerezte meg az Év táblás játéka díjat. A játék célja: az újonnan felfedezett Catan szigetén megszerezni települések létrehozásával – amelyeket aztán városokká fejlesztenek – az uralmat. Catan hatszög alakú földterületekre oszlik. Mindegyik mező valamilyen nyersanyagot termel, egyszer az egyik nyersanyagból bőséges a készlet, másszor pedig a másikból. Élénk cserekereskedelemmel új lehetőségek nyílnak meg mindenki előtt. Hamarosan szűkössé válik az élet a szigeten, ezért a nyersanyagok és a hatalom megszerzéséért verseny veszi kezdetét. A nyersanyagkártyákkal a játékosok kereskedni tudnak egymás között is a nyersanyagokkal. Számos kiegészítő is készült a játékhoz; a Catan Junior variáns 6 éves kortól – kalózos témakörben – vezeti be a játék rejtelmeibe a kisebbeket.

Mindhárom játék jól fejleszti – a diplomáciai készségek mellett – az erőforrások kezelését, valamint számtalan döntéshozatali lehetőséget rejt magában (Jesztl–Lencse 2018), melyek szintén fontos szerepet töltenek be a nem kognitív készségek fejlesztése terén, illetve a munkaerőpiacon is.

ÖSSZEGZÉS

Napjainkban a technológiai fejlődés hatására egyre több munkakör automatizálódik, új foglalkozások, karriertípusok jelennek meg, nő a szociális készségeket igénylő feladatok aránya. Az iskolai végzettség mellett felértékelődik az olyan, nem kognitív készségek szerepe, mint például a kooperativitás, a stressztűrő képesség, a kíváncsiság, a kreativitás, amelyek a munkaadók számára is egyre fajsúlyosabbá válnak. Longitudinális kutatások bizonyították, hogy a nem kognitív készségek hatékonyan fejleszthetők az oktatásban is az alsófokú képzéstől kezdődően (Heckman–Kautz 2013, Losel–Beelmann 2003, idézi Fazekas 2017); így a nevelési-tanítási folyamatoknak is alkalmazkodniuk kell a dinamikusan változó környezet igényeihez. A hazánkban megvalósuló társasjátékos projektek – az eddigi tapasztalatok alapján – sikeresnek bizonyulnak a nem kognitív készségek hatékony fejlesztésében. A bemutatott foglalkozásokban közös, hogy nem csupán a diákok gondolkodása fejlődik a játék során, de az pozitív hatással van a viselkedésükre és a résztvevők egymáshoz fűződő kapcsolataira. Mindez játékhelyzeteken belül történik, de az ebben szerzett tapasztalatok olyan kognitív sémákat alakítanak ki, amelyek könnyen előhívhatóvá válnak valós élethelyzetekben is. A gyerekek rutint szereznek például a kudarckezelés, a mérlegelés, a diplomáciai készségek és a helyzetelemzés területén is, amit az iskolában és azon kívül is hatékonyan fognak tudni hasznosítani. A fent részletezett nem kognitív készségek, melyeket Mintzberg (1975) összegzett, a vezetői szerepekben is megjelennek. A társasjátékok kategorizációja alapján a többféle mechanizmust jelző játékok többféle készséget is fejlesztenek, így a foglalkozásokon érdemes minden kategóriából válogatni. A játékokon keresztül fejleszthető készségek közül egyet, a diplomáciai készségeket kiemelve bemutattunk néhány olyan társasjátékot, amely eredményesen fejlesztheti e területet nemcsak a gyerekek, de a felnőttek körében is.

Irodalom

Autor, D. H. – Levy, F. – Murnane, R. J. (2003) The skill content of recent technological change: An empirical exploration. *The Quarterly Journal of Economics,* 118/4. 1279–1333. https://doi.org/10.1162/003355303322552801 (letöltés: 2019. 03. 15.).

Bárczi G. – Országh L. (1962) *A magyar nyelv értelmező szótára.* Budapest: Akadémiai Kiadó. https://www.arcanum.hu/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-a-magyar-nyelv-ertelmezo-szotara-1BE8B/ (letöltés: 2019. 03. 20.).

Bartha Z. – Sáfrányné Gubik A. (2018) Oktatási kihívások a technikai forradalom tükrében. *Észak-magyarországi Stratégiai Füzetek,* 15/1. 15–29. https://matarka.hu/koz/ISSN_1786-1594/vol_15_no_1_2018/ISSN_1785-1594_vol_15_no_1_2018_015-029.pdf (letöltés: 2019. 06. 10.).

Berde Cs. (2015) *A vezetés alapjai.* Debrecen: Center-Print Nyomda. https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/216875/file_up_8_MUNDO_A%20vezet%C3%A9s%20alapjai_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y (letöltés: 2019. 03. 20.).

Borghans, L. – Duckworth, A. L. – Heckmann, J. J. – Ter Weel, B. (2008) The economics and psychology of personality traits. *Journal Human Resources,* 43/4. 972–1059. https://doi.org/10.1353/jhr.2008.0017 (letöltés: 2019. 03. 15.).

Bowles, S. – Gintis, H. – Osborne, M. (2001) The determinants of earnings: A behavioral approach. *Journal of Economic Literature,* 39/4. 1137–1176. https://www.umass.edu/preferen/gintis/jelpap.pdf (letöltés: 2019. 03. 15.).

Deming, D. J. (2015/2017) *The growing importance of social skills in the labor market.* NBER Working Paper Series. Working Paper, 21473. https://doi.org/10.3386/w21473 (letöltés: 2019. 03. 15.).

Edin, P. – Fredriksson, P. – Nybom, M. – Öckert, B. (2017) *The rising return to non-cognitive skill.* IZA DP No. 10914. http://ftp.iza.org/dp10914.pdf (letöltés: 2019. 03. 15.).

Fazekas K. (2017) *Nem kognitív készségek kereslete és kínálata a munkaerőpiacon.* Budapest: MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaságtudományi Intézet. http://econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1709.pdf (letöltés: 2019. 03. 15.).

Fejes J. B. – Szűcs N. (2016) A tanodaszféra és a TanodaPlatform kapcsolódási pontjai. In Fejes J. B. – Lencse M. – Szűcs N. (szerk.) *Mire jó a tanoda? A Tanodaplatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek.* Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. https://motivaciomuhely.hu/wp-content/uploads/2016/04/Mire-j%C3%B3-a-tanoda_webfinal.pdf (letöltés: 2019. 03. 15.).

Heckman J. J. – Humphries, J. E. – Kautz, T. (2013) *The Myth of Achievement Tests: The GED and the Role of Character in American Life.* Chicago: University of Chicago Press. https://doi.org/10.7208/chicago/9780226100128.001.0001 (letöltés: 2019. 03. 15.).

Heckman, J. J. – Kautz, T. (2012) Hard evidence on soft skills. *Labour Economics,* 9/4. 451–464. https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014 (letöltés: 2019. 03. 15.).

Jesztl J. – Lencse M. (2018) *Társasjáték-pedagógia.* Budapest: Demokratikus Ifjúságért Alapítvány. http://mek.oszk.hu/18800/18806/18806.pdf (letöltés: 2019. 03. 15.).

K. Nagy E. (2014) *Gondolkodásfejlesztés táblajátékokkal.* Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_33_net_teljes.pdf (letöltés: 2019. 03. 15.).

Knudsen, E. I. – Heckman, J. J. – Cameron, J. – Shonko, J. P. (2006) Economic, neurobiological, and behavioral perspectives on building America's future workforce. *Proceedings of the National Academy of Sciences,* 103/27. 10155–10162. https://doi.org/10.1073/pnas.0600888103 (letöltés: 2019. 03. 15.).

L. Ritók N. (2017) Toldi Tanoda. *Heti Világgazdaság,* hvg.hu https://nyomorszeleblog.hvg.hu/2017/08/06/589-toldi-tanoda/ (letöltés: 2019. 03. 15.).

Lencse M. (2016) Társasjátékok és kulcskompetenciák. In Fejes J. B. – Lencse M. – Szűcs N. (szerk.) *Mire jó a tanoda? A Tanodaplatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek.* Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. https://motivaciomuhely.hu/wp-content/uploads/2016/04/Mire-j%C3%B3-a-tanoda_webfinal.pdf (letöltés: 2019. 03. 15.).

Losel, F. – Beelmann, A. (2003) Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: A Systematic Review of Randomized Evaluations. *Annals of the American Academy,* 587/1. 84–109.

Malek, N.P. – Hall, J.C. – Hodges, C. (2014) *A review and analysis of the effectiveness of alternative teaching methods on student learning in economics.* No 14–27, Working Papers from Department of Economics, West Virginia University. https://econpapers.repec.org/paper/wvuwpaper/14-27.htm (letöltés: 2019. 03. 15.).

MATE (2013) *Szójegyzék.* http://tarsasjatekos.hu/szojegyzek/ (letöltés: 2019. 03. 20.).

Mintzberg, H. (1975) *The manager's job.Folklor and Facts.* N. J.: Harward Business Review.

Nábelek F. – Sturcz A. – Tóth I. J. (2016) *Az automatizáció munkaerő-piaci hatásai. Járási munkaerő-piacok automatizációs kitettségének becslése.* Budapest: MKIK Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet. MKIK GVI Kutatási Füzetek. 4.

OECD (2015a) *Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success.* OECD Education Working Paper, No. 110. http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2014)9&docLanguage=En (letöltés: 2019. 03. 15.).

OECD (2015b) *Skills for social progress: The power of social and emotional skills.* Paris. OECD. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/skills-for-social-progress_9789264226159-en#page3 (letöltés: 2019. 03. 15.).

Papp Z. (2016) Stratégiai-taktikai társasjátékok az iskolában. *Új Köznevelés,* 72/10. http://folyoiratok.ofi.hu/uj-kozneveles/strategiai-taktikai-tarsasjatekok-az-iskolaban (letöltés: 2019. 03. 15.).

Polgár J. (é. n.) *Sakk Alapítvány (PJSA)* honlapja https://www.thejpcf.com/index.php/hu/tevekenysegek/oktatas (letöltés: 2019. 03. 15.).

Roberts, R. D. – Martin J. E. – Olaru G. (2015) *A rosetta stone for non-cognitive skills. Understanding, assessing, and enhancing noncognitive skills in primary and secondary education.* Asia Society-Professional Examination Service, http://asiasociety.org/files/A_Rosetta_Stone_for_Noncognitive_Skills.pdf (letöltés: 2019. 03. 15.).

Rosenzweig L. (é. n.) *Társasjáték kalauz.* http://www.szellemlovas.hu/tarsasjatekok/tarsasjatekkalauz.pdf (letöltés: 2019. 03. 20.).

Schanzenbach, Whitmore D. – Nunn, R. – Bauer, L. – Mumford, M. – Breitwieser, A. (2016) *Seven facts on non-cognitive skills from education to the labor market.* Washington: The Hamilton Project, Brookings Institute, Economic Facts. http://www.hamiltonproject.org/assets/files/seven_facts_noncognitive_skills_education_labor_market.pdf (letöltés: 2019. 03. 15.).

WEF (2015) *New vision for education: Unlocking the potential of technology.* World Eco-nomic Forum, Switzerland. http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf (letöltés: 2019. 03. 15.).

WEF (2016) *New vision of education: fostering social and emotional learning through technology.* World Economic Forum, Switzerland. http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf (letöltés: 2019. 03. 15.).

Whitehurst, G. J. (2016) Grading soft skills: The Brookings Soft Skills Report Card. *Evidence Speaks Reports,* 2/4. Brookings Institute, https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/12/es_20161215_whitehurst_evidence_speaks.pdf (letöltés: 2019. 03. 15.).

COOPERATIVE AND COMPETITIVE (BOARD) GAMES FOR THE DEVELOPMENT OF NON-COGNITIVE SKILLS

Valéria Juhász – Márta Radics

(Dr. Valéria Juhász, associate professor of the Institute of Applied Humanities, head of the Department of Hungarian and Applied Linguistics of SZTE JGYPK, e-mail address: juhaszvaleria@jgypk.szte.hu;

Márta Radics, lecturer of the Institute of Special Needs Education of SZTE JGYPK, e-mail address: radicsmarta@jgypk.szte.hu)

THE ROLE OF NON-COGNITIVE SKILLS ON THE LABOUR MARKET AND IN EDUCATION

Technological innovations and information technology are developing so fast these days that many sectors of the economy can only react with significant delay. The sectoral and the trade structures of the economy are changing, too: new trades keep appearing, while existing ones are being transformed. Automation brings about the possibility that certain parts of human labour will be replaced by technology.

The Hungarian Chamber of Commerce and Industry conducted a research in 2016 concerning the effects of these changes on the labour market. Among many other questions they wanted an answer to this particular question: How many per cent of the labour force may be affected by automation? Out of 438 trades, 55 could be more or less immediately automated. In 2016 this meant more than half a million workers (513 433) (Nábelek et al. 2016).

More and more research concentrate on what kind of knowledge and skills the students of today will need to become effective labour force and successful adults in everyday life.

Automation has brought other novelties as well. The tasks within the trades have also changed, which in turn meant a change in the proportion and importance of tasks requiring non-cognitive skills (Schanzenbach 2016, Edin et al. 2017, Fazekas 2017). Autor et al. (2003) examined a 40-year-period (1960–2000) regarding the US labour market to see how the proportion of tasks requiring routine and non-routine physical, cognitive and social skills changed. They found that during that period the proportion of tasks requiring non-routine cognitive and social skills was continuously rising,

while the proportion of the routine and non-routine type of physical tasks and tasks requiring routine cognitive skills was continuously decreasing (Fazekas 2017: 8).

Deming's (2015/17) research of the 1980–2012 period slightly modifies this finding. The proportion of tasks that can be easily automated and considered cognitive routine tasks is continuously being decreased, in order to cut costs. In parallel, the proportion of tasks that require mathematical and scientific knowledge first increases, then stagnates; the proportion of tasks that require non-cognitive emotional-social skills and are connected to the service sector, continuously increases. The reason for this is that although robotics is becoming more and more widespread, so far it has not had an effect on tasks requiring higher cooperation skills and emotional intelligence.

The changes in trades create a shift in emphasis in what is required from employees: new skills will be needed.

The quantitative analysis of non-cognitive skills is quite difficult. There is no consensus among researchers regarding what to call the skills referred to as non-cognitive. Available literature uses expressions such as "character skills", "soft skills", while in OECD research they are referred to as non-cognitive or socio-emotional skills (Heckman et al. 2013, Heckman–Kautz 2012, OECD 2015a, b, Fazekas 2017). It is also hard to define the characteristic features of these skills. Economic analyses tend to use the 'Big Five' terminology. This divides human non-cognitive skills into five categories: Conscientiousness, Openness to experience, Extraversion, Agreeableness, and Neuroticism.

Economic research on non-cognitive competencies has shed light on the decisive role of parenting and family background, and the significance of early childhood development in life-long learning. The widespread effects of developing non-cognitive skills in (early) childhood, affecting all the economy and society, have also been proved. Non-cognitive skills measured in childhood have effects on performance at school, frequency of teenage pregnancy and the probability of smoking and criminal deeds, among others (Borghans et al., 2008, Bowles et al., 2001, Knudsen et al., 2007 quoted by Fazekas 2017: 12).

Longitudinal research has demonstrated that non-cognitive skills can be effectively developed at primary and secondary school, and even in adult education. According to impact assessments, development programmes with proper goals and with good implementation often bring about more serious changes than other measures aiming at the development of students' cognitive skills (Heckman–Kautz 2013, Losel–Beelmann 2003 quoted by Fazekas 2017).

The development of students' non-cognitive skills requires a different type of knowledge and motivation from the teachers. It is important how the teachers activate their students' imagination, cooperative skills, cultural tolerance, stamina and perseverance. There are more and more initiatives that have an effect on educational methodology in order to improve non-cognitive skills.

The PISA tests, measuring mathematical skills, reading comprehension and knowledge in sciences, have been supplemented with tests which measure general competencies to assess if the students can cooperate successfully with people of different cultural backgrounds, for example (Whitehurst 2016, OECD 2015a). The ability to evaluate and select information is also very important, that is, how the young deal with the information flow coming from the media.

The structure of Hungarian education and the methods employed (in the mainstream) have not changed for almost decades. However, alternative solutions, where technologies are used intensively and the teachers' roles are closer to that of 'mentors', have proved to be effective in improving critical thinking and communication skills, for example (Malek et al. 2014 quoted by Bartha–Sáfrányné 2018).

Non-cognitive skills can be effectively developed in education with game pedagogy. In the following, it will be shown how (board) games are used in the Hungarian public education, and what kind of skills can be developed with their help (either when integrated into the lessons or as after-school activities).

USING (BOARD) GAMES IN EDUCATIONAL PROGRAMMES

It seems that games chosen freely only appear in free-time activities, for example in breaks and P.E. lessons. Within the framework of a school, it is not easy to establish a real game situation in which the students' freedom exists and educational tasks and pedagogical objectives are realised indirectly. Due to lack of time, knowledge or idea, it is challenging for teachers to cover the curriculum with the help of games. This requires creativity, experience, knowledge of game-based pedagogy and of various games on the part of the teacher. In the following, some of the good practices used in Hungary will be presented.

The Hejőkeresztúr Model is built on three main programmes: Complex Instruction Programme, Logical Board Game Programme and the Dialogue between Generations Programme. The students participate in logical and board game activities on a compulsory basis during school lessons, and on a voluntary basis in after-school activities. The main aim of these activities is to make the students sensitive to problems and to teach them problem-solving skills and to make them participate actively in the teaching-learning process. According to K. Nagy (2014), the real motivation for the students comes from a sense of achievement. They all feel and know they are able to solve every task, and the school is responsible for making them feel this way. Besides, these activities involving board games make the children understand that performance can be improved with hard work. Their personality develops in many ways: board game activities develop both cognitive and non-cognitive skills (K. Nagy 2014: 13).

In 2012, the European Parliament issued a declaration promoting the introduction of chess in schools. Soon after, Judit Polgár, a world-famous Hungarian chess champion, elaborated a new chess framework curriculum for the first four grades, to develop certain skills. Chess has been a new, optional subject in the National Core Curriculum since 2013. The Chess Palace Educational Programme creates an interdisciplinary connection among chess, logics and certain areas of informatics. Through the game structure of chess, this subject focuses on educational, developmental and teaching areas at the same time. On the website of Chess Palace, Judit Polgár emphasises that in the digital society, with its changed data processing, it is indispensable to acquire certain competencies, which is possible through the use of strategic board games (sakkpalota.hu).

In Budapest, in Városligeti Magyar–Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola (Városliget Hungarian–English Bilingual Primary School), Zoltán Papp (2016) teaches a three-hour-long class called 'Strategic Game Club' once a week. He claims that it is hard for board games requiring face-to-face interaction to compete with computer games. While in computer games it is possible for the child to attack his/her opponent continuously, to do so in person, against a peer, and to withstand the peer's attack, is a mental burden. According to him, brilliant students cannot cope with failure, but with games this ability can be improved, along with their stamina and self-defence. This class builds on strategic and tactical games, during which situation analysis, assessment, evaluation and guess-work take place. The aim of the class is to present the children with demanding types of entertainment, where they will meet many decision-making situations.

In an East-Hungarian village, the Igazgyöngy Foundation operates Toldi Tanoda. It is an innovative initiation to compensate for the drawbacks of young people, relying on their voluntary participation and individual needs. It provides a complex service in personality development which would hardly be available (or not at all) for children who are less successful at school, and are living on the periphery of society (Fejes–Szűcs 2016: 13). Toldi Tanoda started its operation in 2013 and in five years their complex work had already tangible results: the academic performance of the students improved. In the beginning, there were four main activities: drama, craftmen's work, sport and (board) games.

Máté Lencse was the leader of the group playing board games. This activity can be followed on ped2.hu in the form of a blog. In the beginning, the games improved the children's patience and created a culture of playing. Later, owing to the children's motivation and curiosity, new objectives appeared, such as mathematical competence, communication development or increasing the motivation to read. At that time, the mentor chose the games according to the given goal. It was important that the children became familiar with many kinds of games and mechanisms (Jesztl–Lencse 2018).

According to Lencse, "working with games is indirect pedagogy, the developmental goals are not obvious to the children, and most of the items are additional. As a teacher, my task is to provide a framework, to get to know the children and to promote this process" (Lencse 2016: 101).

Pedagogical goals can be reached while playing games if the children can choose which game to play. This way the goals will surely be attained. While playing the games, the children's social and cognitive skills noticeably develop. To trace this development, an 11-point record keeping method was elaborated:

– seeking challenges,
– following rules,
– awareness of their own gaming activity,
– focus,
– awareness of mathematical concepts,
– decision-making,
– risk taking,
– setting priorities,
– resource management,
– diplomatic skills,
– comprehension of communication signs.

Within these areas, 1 to 6 developmental levels were defined. After 'class', development is recorded according to areas and children, so their individual development can be traced (Jesztl–Lencse 2018).

SUMMARY

These days, as a result of technical development, more and more jobs become automated, new jobs and career types appear, and the proportion of tasks requiring social skills is increasing. Besides degrees and certificates, the value of non-cognitive skill such as cooperativity, stress tolerance, curiosity and creativity, is also increasing. Employers pay more attention to these skills. Longitudinal research has proved that non-cognitive skills can be effectively improved from primary school (Heckman–Kautz 2013, Losel–Beelmann, 2003 quoted by Fazekas 2017), so education and teaching have to adapt to the needs of the dynamically changing environment. The (board) game projects

implemented in Hungary are successful in the development of non-cognitive skills. Not only do the children's thinking skills improve, but also their behaviour and their interpersonal relations. Though the development of non-cognitive skills takes place in situations where games are played, the experience gained creates patterns and schemes that can be used in real life situations as well. The children practise how to cope with failure, how to do guess-work, they develop diplomatic skills and learn to analyse situations. All of this can be used effectively both at school and outside of it.

Bibliography

Autor, D. H. – Levy, F. – Murnane, R. J. (2003) The skill content of recent technological change: An empirical exploration. *The Quarterly Journal of Economics,* 118/4. 1279–1333. https://doi.org/10.1162/003355303322552801 (downloaded: 2019. 03. 15.).

Bartha Z. – Sáfrányné Gubik A. (2018) Oktatási kihívások a technikai forradalom tükrében. *Észak-magyarországi Stratégiai Füzetek,* 15/1. 15–29. https://matarka.hu/koz/ISSN_1786-1594/vol_15_no_1_2018/ISSN_1785-1594_vol_15_no_1_2018_015-029.pdf (downloaded: 2019. 06. 10.).

Borghans, L. – Duckworth, A. L. – Heckmann, J. J. – Ter Weel, B. (2008) The economics and psychology of personality traits. *Journal Human Resources,* 43/4. 972–1059. https://doi.org/10.1353/jhr.2008.0017 (downloaded: 2019. 03. 15.).

Bowles, S. – Gintis, H. – Osborne, M. (2001) The determinants of earnings: A behavioral approach. *Journal of Economic Literature,* 39/4. 1137–1176. https://www.umass.edu/preferen/gintis/jelpap.pdf (downloaded: 2019. 03. 15.).

Deming, D. J. (2015/2017) *The growing importance of social skills in the labor market.* NBER Working Paper Series. Working Paper, 21473. https://doi.org/10.3386/w21473 (downloaded: 2019. 03. 15.).

Edin, P. – Fredriksson, P. – Nybom, M. – Öckert, B. (2017) *The rising return to non-cognitive skill.* IZA DP No. 10914. http://ftp.iza.org/dp10914.pdf (downloaded: 2019. 03. 15.).

Fazekas K. (2017) *Nem kognitív készségek kereslete és kínálata a munkaerőpiacon.* Budapest: MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaságtudományi Intézet. http://econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1709.pdf (downloaded: 2019. 03. 15.).

Fejes J. B. – Szűcs N. (2016) A tanodaszféra és a TanodaPlatform kapcsolódási pontjai. In Fejes J. B. – Lencse M. – Szűcs N. (szerk.) *Mire jó a tanoda? A Tanodaplatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek.* Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. https://motivaciomuhely.hu/wp-content/uploads/2016/04/Mire-j%C3%B3-a-tanoda_webfinal.pdf (downloaded: 2019. 03. 15.).

Heckman J. J. – Humphries, J. E. – Kautz, T. (2013) *The Myth of Achievement Tests: The GED and the Role of Character in American Life.* Chicago: University of Chicago Press. https://doi.org/10.7208/chicago/9780226100128.001.0001 (downloaded: 2019. 03. 15.).

Heckman, J. J. – Kautz, T. (2012) Hard evidence on soft skills. *Labour Economics,* 9/4. 451–464. https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014 (downloaded: 2019. 03. 15.).

Jesztl J. – Lencse M. (2018) *Társasjáték-pedagógia.* Budapest: Demokratikus Ifjúságért Alapítvány. http://mek.oszk.hu/18800/18806/18806.pdf (downloaded: 2019. 03. 15.).

K. Nagy E. (2014) *Gondolkodásfejlesztés táblajátékokkal.* Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_33_net_teljes.pdf (downloaded: 2019. 03. 15.).

Knudsen, E. I. – Heckman, J. J. – Cameron, J. – Shonko, J. P. (2006) Economic, neurobiological, and behavioral perspectives on building America's future workforce. *Proceedings of the National Academy of Sciences,* 103/27. 10155–10162. https://doi.org/10.1073/pnas.0600888103 (downloaded: 2019. 03. 15.).

L. Ritók N. (2017) Toldi Tanoda. *Heti Világgazdaság,* hvg.hu https://nyomorszeleblog.hvg.hu/2017/08/06/589-toldi-tanoda/ (downloaded: 2019. 03. 15.).

Lencse M. (2016) Társasjátékok és kulcskompetenciák. In Fejes J. B. – Lencse M. – Szűcs N. (szerk.) *Mire jó a tanoda? A Tanodaplatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek.* Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. https://motivaciomuhely.hu/wp-content/uploads/2016/04/Mire-j%C3%B3-a-tanoda_webfinal.pdf (downloaded: 2019. 03. 15.).

Losel, F. – Beelmann, A. (2003) Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: A Systematic Review of Randomized Evaluations. *Annals of the American Academy,* 587/1. 84–109.

Malek, N.P. – Hall, J.C. – Hodges, C. (2014) *A review and analysis of the effectiveness of alternative teaching methods on student learning in economics.* No 14–27, Working Papers from Department of Economics, West Virginia University. https://econpapers.repec.org/paper/wvuwpaper/14-27.htm (downloaded: 2019. 03. 15.).

Nábelek F. – Sturcz A. – Tóth I. J. (2016) *Az automatizáció munkaerő-piaci hatásai. Járási munkaerő-piacok automatizációs kitettségének becslése.* Budapest: MKIK Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet. MKIK GVI Kutatási Füzetek. 4.

OECD (2015a) *Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success.* OECD Education Working Paper, No. 110. http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2014)9&docLanguage=En (downloaded: 2019. 03. 15.).

OECD (2015b) *Skills for social progress: The power of social and emotional skills.* Paris. OECD. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/skills-for-social-progress_9789264226159-en#page3 (downloaded: 2019. 03. 15.).

Papp Z. (2016) Stratégiai-taktikai társasjátékok az iskolában. *Új Köznevelés,* 72/10. http://folyoiratok.ofi.hu/uj-kozneveles/strategiai-taktikai-tarsasjatekok-az-iskolaban (downloaded: 2019. 03. 15.).

Polgár J. (é. n.) *Sakk Alapítvány (PJSA)* honlapja https://www.thejpcf.com/index.php/hu/tevekenysegek/oktatas (downloaded: 2019. 03. 15.).

Roberts, R. D. – Martin J. E. – Olaru G. (2015) *A rosetta stone for non-cognitive skills. Understanding, assessing, and enhancing noncognitive skills in primary and secondary education.* Asia Society-Professional Examination Service, http://asiasociety.org/files/A_Rosetta_Stone_for_Noncognitive_Skills.pdf (downloaded: 2019. 03. 15.).

Schanzenbach, Whitmore D. – Nunn, R. – Bauer, L. – Mumford, M. – Breitwieser, A. (2016) *Seven facts on non-cognitive skills from education to the labor market.* Washington: The Hamilton Project, Brookings Institute, Economic Facts. http://www.hamiltonproject.org/assets/files/seven_facts_noncognitive_skills_education_labor_market.pdf (downloaded: 2019. 03. 15.).

WEF (2015) *New vision for education: Unlocking the potential of technology.* World Eco-nomic Forum, Switzerland. http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf (downloaded: 2019. 03. 15.).

WEF (2016) *New vision of education: fostering social and emotional learning through technology.* World Economic Forum, Switzerland. http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf (downloaded: 2019. 03. 15.).

Whitehurst, G. J. (2016) Grading soft skills: The Brookings Soft Skills Report Card. *Evidence Speaks Reports,* 2/4. Brookings Institute, https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/12/es_20161215_whitehurst_evidence_speaks.pdf (downloaded: 2019. 03. 15.).

A KOMMUNIKÁCIÓS ZAVAROK OKAI ÉS ELHÁRÍTÁSÁNAK MÓDJAI A SZEMÉLYKÖZI KOMMUNIKÁCIÓBAN

Nagy Angelika

(Dr. Nagy Angelika, az SZTE JGYPK Művelődéstudományi Intézetének főiskolai docense, ímélcíme: nangi@jgypk.szte.hu)

Az ipari forradalom korában kialakult szemtől szembeni ismerősségi, ismeretségi viszonyrendszeren alapuló társadalmak kommunikációs normái mára alapjaiban változtak meg. Felgyorsult, modern világunkban a társas kapcsolatainkat, interakcióinkat alapvetően a személytelenség jellemzi. Mindennapi életünkben a legtöbb ember, akivel találkozunk – pl. orvos, eladó, szerelő, portás, tanár, munkatárs stb. –, idegen számunkra, annak ellenére, hogy többször vagy akár rendszeresen kapcsolatban állunk velük, kommunikálunk egymással. A társas interakció és a kommunikáció a „modern" körülmények között egyre nagyobb kihívást jelent az emberek számára, mert számos jártasságot igényel (kommunikáció / nyelvi kompetencia, viselkedéskultúra, retorika, önismeret, emberismeret).

Társas interakcióink szükségszerű lépése a partner észlelése, viselkedésének helyes értelmezése, megértése. Ugyanakkor ez csak az első lépés, de önmagában nem elegendő, mivel társas kapcsolataink alapvetően az üzenetek szabályozott cseréjén, vagyis a kommunikáción alapulnak. A legáltalánosabb értelemben a kommunikációt a feladó és a vevő közötti információk cseréjeként definiálhatjuk. A jakobsoni modellt felidézve az emberi kommunikációt úgy határozhatjuk meg, mint egy olyan technikai folyamatot, amely során információátvitel, információcsere történik: a feladó egy meghatározott kód (jelrendszer) segítségével formába önti (kódolja) az információt (üzenetet), ami egy csatornán keresztül eljut a címzetthez (vevő), aki dekódolja azt. Ebből kiindulva a kommunikációnak 4 alapvető eleme van: 1) a feladó, aki kódol; 2) a vevő, aki dekódolja az üzenetet; 3) az üzenet; 4) a csatorna, amelyen keresztül az információt (üzenetet) eljuttatjuk a vevőhöz.

Az emberi kommunikáció folyamata a gyakorlatban láncszerű folyamat: a kommunikátor az érzéseit, amely akár a beszélgetőtársral, akár a beszédszituációval, akár a beszédkörnyezettel kapcsolatban alakult ki, szeretné megosztani környezetével. Beszédszándéka valamilyen megnyilvánulási formában (tekintetben, mosolyban, érintésben, szavakban, gesztusokban) jelenik meg. A kommunikátor verbális és nem verbális megnyilvánulásait

érzékeli a befogadó. Az észlelt megnyilatkozás a befogadóban valamilyen érzést vált ki, mely érzés alapján értelmezi a közlő szándékát, majd megítéli a közlő személyt mint embert. A kommunikáció folyamatát és sikerét bármely tényező alapvetően befolyásolhatja, ebből kiindulva a láncolat bármely szakaszában tévedési lehetőségek rejlenek.

Kommunikációnk hatékonysága három alapvető tényezőtől függ, így három kérdés (probléma) köré csoportosítható: 1) Ki mondja? (a kommunikátornál jelentkező problémák); 2) Hogyan mondja? (a közös kód használatából adódó problémák); 3) Kinek mondja? (a befogadónál jelentkező problémák). Fontos tudatosítanunk, hogy a befogadóban kialakult jelentés nem csupán a kommunikátortól és a kódolt jelektől függ, hanem a befogadótól is.

A Cambridge-i Egyetem professzora I. A. Richards – a kommunikációkutatás szemiotikai hagyományának elismert képviselője – a szavak működésének vizsgálata során arra a megállapításra jutott, hogy a szavak speciális jelek, önkényes szimbólumok, amelyeknek nincs belső jelentésük. Az ő nevéhez köthető a „helyes jelentés babonája", ami tulajdonképpen az a tévhit, miszerint a szavak pontos, körülhatárolt jelentéssel rendelkeznek. A jelentést nem a szavak vagy egyéb szimbólumok hordozzák, hanem az emberek maguk (Griffin 2001: 39). Ennek szemléltetésére C. K. Ogdennel megalkották a szemantikai háromszöget, amely rámutat a szimbólumok és azok feltételezett utalásai közötti kapcsolatra (erről bővebben: Griffin 2001: 39–40).

A kommunikáció szemiotikai hagyomány felőli megközelítését képviselő tudósok felismerték, hogy gondolkodásunkban a vizuális képzettársítás kiemelkedő jelentőséggel bír. Griffin e felismerésre utalva hívja fel a figyelmet arra, hogy a képszerű gondolkodásra való hajlam arra is hatással van, hogy miként értelmezik az emberek az interperszonális üzeneteket. „Az interperszonális kommunikációt meghatározhatjuk olyan folyamatként, amely kölcsönösen elfogadott jelentést hoz létre egyedi szituációkban, ám a definíció érvényessége egyedül attól függ, hogy kinél milyen képzeteket vált ki" (Griffin 2001: 50). Ennek szemléltetésére az interperszonális kommunikációt 3 jellegzetes játékhoz (teke, pingpong, „Amerikából jöttem" szerepjáték) hasonlítja (Griffin 2001: 50–53). A 3 játék – ami ez esetben 3 kommunikációs modell – közül az interperszonális kommunikáció a gyakorlatban leginkább a szerepjátékhoz hasonlítható, mivel az „egy kölcsönös, megszakítás nélküli folyamat, melynek során beszélgetőpartnerünkkel verbális és nonverbális üzeneteket váltunk annak érdekében, hogy mindkettőnk elméjében létrejöjjenek és megváltozzanak bizonyos képzetek. A kommunikáció akkor kezdődik el, ha képzeteink átfedik egymást, és a kommunikáció eredményessége az átfedés mértékével arányosan növekszik. Azonos képzetek esetén is a kommunikáció mindaddig részleges marad, amíg azokat különböző módon értelmezzük" (Griffin 2001: 52).

A szerepjáték modellhez hasonlóan értelmezik az interperszonális kommunikációt az alábbi modellek: George Herbert Mead szimbolikus interakcionizmus elmélete, W. Barnett Pearce és Vernon Cronen a jelentés összehangolt szabályozásáról szóló elmélete,

Judee Burgoon az elvárások megsértéséről szóló elmélete, valamint David Buller és Judee Burgoon interperszonális megtévesztés elmélete (vö. Griffin 2001: 54–103). A négy elméletben közös vonás, hogy elutasítják az interperszonális kommunikáció leegyszerűsített tekemodelljét, valamint az interaktivitásra épülő pingpong modellt, és a szerepjáték modellhez hasonlóan azt hangsúlyozzák, hogy az interperszonális kommunikáció olyan komplex tranzakció, amely során „az egymást átfedő üzenetek folyamatosan hatnak és visszahatnak a benne részt vevő személyek, valamint a sokszorosan összetett tényezők által" (Griffin 2001: 52–53).

E gondolat mentén érdemes megemlíteni a kommunikációs elméletek közül a szociokulturális hagyományt is, amely azon a feltételezésen alapul, hogy az emberek a kultúrát beszéd közben teremtik újra, ugyanis az egyén valóságról alkotott képét alapvetően befolyásolja az anyanyelve. A szociokulturális tradíció emblematikus alakja Edward Sapir és tanítványa Benjamin Lee Whorf nevéhez köthető a nyelvi relativitás elmélete, mely szerint egy adott kultúra nyelvének szerkezete formálja az egyén gondolatait és tetteit (Griffin 2001, Neményiné 2004). A Chicagói Egyetem nyelvészei a nyelv és a gondolkodás közti összefüggéseket vizsgálva arra a megállapításra jutottak, hogy a nyelv meghatározza a gondolkodást: a „különböző nyelvek nem csupán alternatív eszközök ugyanannak a valóságnak a leírására, hanem (...) a különböző nyelveken beszélő emberek feltehetőleg a világot is különbözőképpen látják" (Forgas 1998: 138). Nemcsak nyelvészek, hanem antropológusok, pszichológusok, filozófusok is foglalkoznak azzal a kérdéssel, hogy a nyelv és a gondolkodás között mennyire szoros a kapcsolat. A kutatások két alapvető problémakörre épülnek:

1. Mennyiben határozza meg a kognitív, fogalmi fejlődés a nyelvi fejlődést és a nyelvhasználat készségét (vö. Pléh–Lukács 2014: 443–574);
2. Mennyiben határozza meg a nyelv (annak szókészlete és nyelvtani szerkezete) a nyelvhasználó gondolkodásmódját, világnézetét (Pléh–Lukács 2014: 859–876).

A témánkhoz kapcsolódó néhány kommunikációs modell rövid bemutatása után térjünk vissza a kommunikáció hatékonyságának kérdéséhez. A három tényezőből (kommunikátor, közös kód, befogadó) kiindulva a kommunikációs zavarok felismeréséhez vezető első lépés annak vizsgálata, hogy a kommunikáció során ki, hogyan és kinek küldi az információt. Fontos annak tudatosítása is, hogy mind a kommunikátor, mind pedig a befogadó részéről melyek azok a tényezők, amelyek kommunikációs problémákat okozhatnak, továbbá a közös kód használatában milyen tévedési lehetőségek vannak, amelyek kommunikációs problémákat vethetnek fel.

Kezdjük azon tényezők vizsgálatával, amelyek a kommunikátor részéről vetődnek fel! Az üzenet közlője szempontjából alapvető befolyásoló tényező a befogadóról és a beszédhelyzetről (kommunikációs helyzetről) kialakított kép: amilyennek gondolja

a kommunikátor a befogadót és az egymást közti viszonyukat az első benyomás alapján, aszerint keletkezik a beszédszándéka, és úgy fog megnyilvánulni. Vagyis a kommunikációs célokat (kommunikációs szándékot) nagymértékben befolyásolja a kommunikátorban a befogadóról kialakult kép. Minden beszédszituációnak a változó kommunikációs célok mellett megvannak az állandó elemei: 1) a szituáció és a partner feletti folyamatos kontroll biztosítása, valamint 2) az impressziókeltés.

A kommunikáció hatékonyságát a kommunikációs szándékon kívül alapvetően befolyásolja a kommunikátor kommunikációs képessége. Ezen képességbe nemcsak a kommunikációs csatornák (verbális és nem verbális csatorna) és a jelvariációk alkalmazási képessége tartozik bele (a kommunikátor a verbális és a nem verbális kifejezőeszközök milyen széles skáláját birtokolja és használja, valamint milyen sokféleképpen tudja kifejezni magát, alkalmazkodva a befogadó kommunikációs képességéhez), hanem a másik kommunikációja iránti érzékelési és észlelési fogékonyság (mennyire képes felfogni és értelmezni a beszélgetőpartner megnyilvánulásait), továbbá a másikról alkotott kép merevsége vagy rugalmassága. Ez utóbbi azt a képességet jelenti, amely segítségével a kommunikátor képes a kommunikáció során szerzett új információk felhasználásával változtatni a partnerről kialakított előzetes képen (első benyomáson).

A kommunikáció hatékonyságát a közös kód is meghatározza. A közös kód jeleinek jelentéstartalmában és használatában egyetértésnek kell lenni (lásd a patika szó: Magyarországon 'gyógyszertár', Vajdaságban 'tornacipő' jelentésben használatos). A közös kód lehetőségét az azonos jelentéstartalmon kívül a kommunikációs csatornák izomcsoportjainak működési azonossága is adja (lásd az /e/ megvalósulása az irodalmi magyar nyelvben és a palóc nyelvjárásban). A közös kód használatának harmadik tényezője a közös szocializációs folyamat (lásd a pontosság fogalmának jelentéstartalma: „10 órakor találkozunk." A gyakorlati életben ez jelenthet 9 óra 50 percet, pontosan 10 órát és akár 10 óra 10 percet is, sőt vannak olyan kultúrák, ahol csak „tájékoztató jelleggel bír" az időpont megjelölése). Ugyanakkor a „10 órakor találkozunk" kifejezés lehet identitásjelölő is. Beregszászban úgy mondják, ha magyarországi magyarokkal beszélnek, hogy 10 órakor találkozunk – magyar idő szerint. Ilyen értelemben ők nem veszik figyelembe a mindennapi társalgásaik során az országhatárokhoz igazodó időeltolódást, csak ha egyéb hivatalos ügyet kell intézniük, amikor is a helyi időzónához kell alkalmazkodniuk.

A kód az egyéntől függetlenül létezik, a társadalomtól „készen" kapja, tulajdonképpen beleszületik az adott kód jelentéstartalmába; nem kell kitalálnia, megalkotnia, „csak" el kell sajátítania. Az elsajátítás mértékében azonban az egyének különböznek egymástól, amely a kommunikációs problémák egyik okozója lehet.

A kommunikáció hatékonysága nemcsak a kommunikátortól és a közös kód használatától függ, hanem attól is, hogy a befogadó milyen mértékben képes a partner jeleit érzékelni, felfogni és értelmezni. Neményiné Gyimesi Ilona is felhívja a figyelmet

annak fontosságára, hogy különbséget kell tenni „az érzékelő rendszerünkön keresztül kapott ingerek, jelek fogadása és az érzékelt behatásokhoz rendelt jelentés között" (Neményiné 2008: 47). Ez a folyamat maga az észlelés, amely során az érzékelésből származó ingereket a kommunikációban részt vevő egyén értelmes képpé, illetve jelentéssé alakítja a tudatában. A kommunikációs folyamat egyik kulcsfontosságú szakasza ez, ami nem más, mint egy „dekódoló szerkezet". Az észlelési mechanizmus az egyén élete során folyamatosan elsajátított észlelési sémák alapján működik. Maga az észlelési folyamat két szakaszból áll: az első szakaszban történik az ingerek befogadása. Az ingerbefogadás mindig szelektíven történik! Az emberi agy az egyént körülvevő végtelen számú inger (esemény, dolog) közül csak azokat választja ki, amelyek a legfontosabbak, legmeghatározóbbak, legszembetűnőbbek. Ez a kiválasztás 3 tényezőtől függ:

1. az ingerek intenzitásától (legszembetűnőbb, leghangosabb...);
2. az aktuális szükségleteinktől (a kánikulában a szomjúságérzet szelektálja azokat az ingereket, amelyek a megszüntetéséhez vezetnek);
3. az elvárásainktól (a szomjúság érzetének megszüntetése többféleképpen történhet: közkútból, élelmiszerboltban vásárolt üdítő, ásványvíz elfogyasztásával vagy vendéglátóipari egységben elfogyasztott ital segítségével).

Tekintettel arra, hogy az észlelés első szakaszában az ingerek befogadása során szelekció történik, így az emberi agy nem tudja egyformán értékelni azokat az eseményeket, történéseket, amelyek az egyén körül zajlanak. Ezért van szükség a korábbi beszédszituációkban, kommunikációban szerzett tapasztalatokra, amelyek segítségével a külvilágból érkező szelektált ingerek alapján kapott hiányos képet, értelmes, logikus, egész képpé tudja alakítani. Fontos tudatosítani, hogy a kommunikációs zavarok (félreértés) egyik oka a szelekció és a befogadó értelmezési standardjai, sémái. A másik ok azokra az érzéseinkre vezethető vissza, amelyek a beszédszituáció során keletkeznek: a befogadó a kommunikáció során keletkezett érzései, érzelmei alapján nem tudatosan értelmezi a beszélő szándékát és minősíti mint személyt. Fontos hangsúlyozni a folyamatban azt, hogy ez nem tudatosan történik, ugyanis általában nem tudjuk, hogy a beszélgetőtárs iránt érzett pozitív vagy negatív érzelmeinket pontosan mi váltotta ki. Arra vonatkozóan viszont vannak elképzeléseink, „tudjuk", hogy a beszélő mit akarhat, és milyennek tartjuk a szándéka alapján. Ezen „objektívnek vélt tudás" alapján alakulnak ki válaszaink, szándékaink.

Megvizsgálva a kommunikátor, a közös kód és a befogadó esetében felmerülő problémákat, most nézzük meg azokat az egyéb tényezőket, amelyek miatt szintén kialakulhat kommunikációs probléma! Az első tényező, amelyről szót kell ejteni, az a kommunikációban résztvevők eltérő nézőpontja. A beszédszituációban a felek mindig eltérő nézőpontból látják a dolgokat. Természetesen az eltérő szemlélet között van átfedés, de az eltérés lehet jelentős is. A részt vevő felek gondolkodása, világlátása

miatt és a beszédszituáció természetéből adódóan a kommunikációs folyamat kezdetén a partnerek szemléletbeli különbsége természetes, ugyanis az eltérés betudható annak, hogy:

1. a felek nem ugyanazokat a tényeket ismerik,
2. az ismereteket nem egyformán értékelik (ez az észlelés folyamatának természetéből, jellegéből fakad),
3. a konkrét témával kapcsolatban a felek érzései nem azonosak.

Fontos, hogy a kommunikáció résztvevői tudatosítsák, hogy a köztük lévő szemléletbeli távolság a kommunikációs folyamat elején jellemző és alapvetően az információhiányon alapul. A kiinduló helyzet akkor válhat kommunikációs problémává, ha a felekben nem tudatosul a kiinduló helyzet sajátossága. Ebben az esetben a felek a kommunikáció folyamatában egyre több időt, figyelmet és energiát fordítanak arra, hogy saját álláspontjukat, szemléletüket igazolják, hiszen csak azt tartják teljesnek, és nem figyelnek a partnertől érkező új információkra, nem értelmezik, nem fogadják be azokat. Mivel fogékonyságuk, nyitottságuk az új információk iránt csökken, a felek közti szemléletbeli távolság megmarad vagy tovább nő, így a kommunikáció megreked, „zsákutcába" jut, a felek csak „elbeszélnek" egymás mellett. Ezt a jelenséget hívjuk kommunikációs csapdának.

Fontos említést tennünk arról a négy beszédhelyzetről is, amikor az információk egyéb tényezők miatt elvesznek.

1. *Lehet, hogy ami elhangzik, nem hallják meg.* Az észlelés során az elhangzott információk mintegy egyharmada elvész. Ennek oka többnyire az ingerek szelektálása, a partnerek fáradsága, a figyelem hiánya, a külső fizikai zaj. Mind a beszélő, mind pedig a befogadó számára fontos annak tudatosítása, hogy mindig különbség van az elhangzott és a meghallott információk között. Az információveszteség nemcsak a beszélgetés kezdetén, hanem a teljes kommunikációs folyamatra jellemző! Mivel a folyamat egészét kísérő jelenségről van szó, fontos arra törekedni, hogy minél kevesebb információ vesszen el. Ennek érdekében a beszélő mindig figyeljen arra, hogy az általa lényegesnek tartott információkat kiemelje pl. a hangerő szabályozásával, a hangsúlyozással, gesztusokkal, a beszédbe épített rövid szünetekkel. A beszélő nemcsak vokális eszközök segítségével tudja elérni, hogy az üzenetet a befogadó meghallja, hanem szemléltetéssel, vizuális eszközök használatával, pl. előadásvázlat kivetítésével, ábrák, rajzok, adatok felírásával. Ugyanakkor itt fontos azt is megjegyezni, hogy a felírt adatok, információk mennyisége ne menjen a kommunikáció minőségének rovására, vagyis a „kevesebb több" elvet kell követni. A feljegyzett adatok mennyisége ne legyen sok, az ábrák ne legyenek bonyolultak, mert azokat a befogadónak értelmeznie kell, ami időt vesz igénybe, és amely idő alatt újabb információk veszhetnek el. Ügyelni kell a közölt információk mennyiségére és a beszéd tempójára. A gyors, hadaró beszéd követhetetlenné válik

a befogadó számára, míg a lassú beszédtempó az agy kapacitásának kihasználatlansága miatt a figyelem csökkenésével jár.

2. *Lehet, hogy amit meghallanak, nem értik.* A kommunikáció hatékonysága szempontjából nemcsak az fontos, hogy a partner mit hall, hanem talán még fontosabb az, hogy mit ért meg. A kapott információk megértése alapvetően függ a befogadó témához kapcsolódó szakismeretétől, szókincsétől, műveltségétől, intelligenciájától, figyelmi és koncentrációs képességétől. A hatékony kommunikáció érdekében nagyon fontos, hogy a partnerek egyaránt aktívan vegyenek részt: ez az aktivitás mind a kommunikátor, mind pedig a befogadó részéről alapvető elvárás. Figyelni kell arra, hogy a közölt információk mennyisége egyszerre ne legyen túl sok, a kommunikátor megfelelő beszédtempót használjon, folyamatosan 5-10 percnél hosszabb monológ ne legyen a beszélgetés során (kivétel ez alól, ha valaki előadást tart). A közölt információk mennyiségénél érdemes szem előtt tartani, hogy az emberi agy egyszerre csak korlátozott mennyiségű információt képes befogadni: 3-5 új információ az az optimális mennyiség, amelyet a partnerek jól tudnak kezelni. A beszédtempóra azért is kell figyelni, mert az új elgondolásokat, összefüggéseket nemcsak meghallani kell, hanem megérteni is, amihez viszont időre van szükség a befogadói oldalon. Kommunikációs problémához, félreértéshez vezethet az is, ha a beszélő nem tudja felmérni a befogadó tényleges tudását, szakértelmét, csak feltételezi a partner ismereteit. Gyakran fordul elő, különösen a szakmai kommunikáció során, hogy a kommunikátor alábecsüli vagy éppen ellenkezőleg túlbecsüli a kommunikáló felek közös evidenciabázisát, előbbi esetben túl sok figyelmet, időt fordít a fogalmak, összefüggések értelmezésére, „túlbeszéli a dolgot", utóbbi esetben pedig feltételezi a terminológiahasználat ismeretét, azonosságát.

   A kommunikációs teljesítmény segédeszközök használatával növelhető: vizuális szemléltetőeszközök alkalmazásával a megértés kedvezően befolyásolható. Nagyon hatékonyak a beszélgetés, tárgyalás helyszínén közösen készített ábrák, rajzok, amelyek közös információs bázissá alakulnak. Fontos azt is elsajátítania a kommunikátornak, hogy a beszélgetés közben figyelmének jelentős részét a partnerre, a partner reakcióira fordítsa, ugyanis ebből jut információhoz arról, hogy mi az, amit a partner meghallott és megértett az elhangzottakból. A hallgatói, befogadói aktivitás pedig azt jelenti, hogy a partner nemcsak figyel és esetleg jegyzetel, hanem folyamatosan vissza is jelez a kommunikátor felé. A visszajelzés történhet a nem verbális csatorna használatával is: arckifejezéssel, bólintással, gesztusokkal és a verbális csatornán keresztül, amikor értelmező, pontosító kérdést fogalmaz meg, összefoglalja az elhangzottakat.

3. *Lehet, hogy amit megértenek, nem fogadják el.* A hatékony kommunikáció szempontjából az a fontos, hogy az üzenetet meghallják és megértsék. Az üzenet tartalmának elfogadása vagy elutasítása nem kommunikációs probléma.

4. A harmadik szituációval ellentétben, a 4. eset: *Lehet, hogy a beszélő nem ismeri fel, mi az, amit a partner meghallott, megértett és elfogadott,* már a kommunikációs problémák közé tartozik. Jelen esetben fontos annak ismerete, hogyan tudjuk az előbbiekben részletezett beszélői és hallgatói szerepek hatékonyságának növelésével eredményessé tenni kommunikációnkat akár kommunikátorként, akár befogadóként (Neményiné 2008: 53–57).

Összefoglalva tehát mind a kommunikátor, mind a befogadó részéről a kommunikációs problémát okozó tényező a konkrét szituációról kialakított kép, a partnerről szerzett benyomás; a kommunikátor részéről a kommunikációs célok és a kommunikációs képesség; a befogadó részéről a dekódoló képesség. A kommunikációban részt vevő feleken kívül a félreértés, kommunikációs zavar oka lehet a közös kód hiánya, a partnerek eltérő szemlélete, nézőpontja és a veszendőbe menő információk.

Irodalom

Forgas, J. P. (1998) *A társas érintkezés pszichológiája.* Budapest: Kairosz Kiadó.

Griffin, E. (2001) *Bevezetés a kommunikációelméletbe.* Budapest: Harmat Kiadó.

Neményiné Gyimesi I. (2004) *Kommunikációelmélet. Szemelvénygyűjtemény.* Budapest: Perfekt Kiadó.

Neményiné Gyimesi I. (2008): *Hogyan kommunikáljunk tárgyalás közben?* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Pléh Cs. – Lukács Á. (szerk.) (2014): *Pszicholingvisztika I–II.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

CAUSES OF COMMUNICATION PROBLEMS AND THE METHODS OF AVERTING THEM IN THE COURSE OF INTERPERSONAL COMMUNICATIONS

Angelika Nagy

(Dr. Angelika Nagy, associate professor of the Institute of Educational Sciences of SZTE JGYPK, e-mail address: nangi@jgypk.szte.hu)

As of today, the communication standards of societies based on face to face relationships and acquaintanceship networks, formed at the age of Industrial Revolution, has gone through an essential change. In our accelerated, modern world our relationships and interactions are basically characterized by depersonalization. In our everyday life, most people we meet – e.g. doctor, shopkeeper, repairman, postman, teacher, colleague – are strangers to us, in spite of getting in contact and communicating with them multiple times, or even on a regular basis. Amongst "modern" circumstances, social interactions and communication are becoming more and more of a challenge for modern man, as they require several skills (communication / language competences, behavioural culture, rhetoric, self-awareness and understanding of human nature).

An integrated part of our social interactions is the perception of our partners, the correct interpretation and understanding of their behaviour. At the same time, it is only the first step, which by itself is insufficient, as our social relations are primarily based on the regulated exchange of messages, or in other words: communication. In a most generalized sense, communication can be defined as the exchange of information between the sender and the receiver. Upon recalling Jakobson's model, human communication can be defined as a technical process, in whose course information transfer, information exchange occurs: by the help of a pre-defined code (set of symbols), the sender formulates (codes) information (message), which is channelled to the recipient (receiver), who then decodes it. According to this theory, communication has four essential elements: 1) the sender, who codes, 2) the receiver, who decodes the message, 3) the message, 4) the channel, through which information (message) is transmitted to the receiver.

In practice, the progress of human communication is a chain-like process: the communicator pursues to share its feelings that could be formed concerning either the communication partner, the communication situation or the communication environment with its surroundings. Its intention to speak is manifested in a particular expression form

(gaze, smile, touch, words or gestures). The recipient perceives the verbal or non-verbal expressions of the communicator. This perceived expression triggers a particular sentience in the receiver, who interprets the intention of the communicator based on this, and then forms an opinion about the communicator as a person. The progress and success of communication is essentially influenced by all of these factors; thus any stage of the chain can be a potential cause of miscommunication.

The efficiency of our communication depends on three basic factors, thus it can be arranged around three questions (problems): 1) Who says? (Problems emerging on the communicator's side) 2) How it has been said? (Problems emerging from the use of a chosen code) 3) Who it has been said to? (Problems emerging on the receiver's side).

I. A. Richards, professor of Cambridge University – renowned representative of semiotic traditions of communications research – upon research of the operation of words, came to a conclusion that words are special signs, arbitrary symbols, with no inner meanings. The "Proper Meaning Superstition", an actual misbelief, stating that words have precise, definite meaning is linked to him. Meaning is not carried by words or other symbols, but people themselves instead (Griffin 2001: 39). In order to demonstrate this, together with C.K. Ogden, they created the Semantic Triangle, which points out the relationship between symbols and their hypothetic references (also see: Griffin 2001: 39–40).

Scientist representing an approach to communication based on semiotic traditions realized that in our way of thinking, visual associations have an emphasized role. Referring to this recognition, Griffin draws attention that a tendency for picturesque thinking also influences the way people interpret interpersonal messages. "Interpersonal communications can be defined as a process creating a commonly accepted meaning in unique situations, however, the validity of the definition only depends on what kind of ideas are triggered." (Griffin 2001: 50). In order to demonstrate this, Griffin compares interpersonal communications to 3 characteristic games (bowling, Ping-Pong, Charades role-play) (Griffin 2001: 50–53). Out of the 3 games – in our case representing 3 communication models – interpersonal communication can be compared most to charades, as it is "a mutual, ongoing process of sending, receiving, and adapting verbal and nonverbal messages with another person to create and alter the images in both of our minds. Communication between us begins when there is some overlap between two images, and is effective to the extent that overlap increases. But even if our mental pictures are congruent, communication will be partial as long as we interpret them differently." (Griffin 2001: 52).

The following models also interpret interpersonal communication as similar to role-playing: Symbolic Interactionism Theory of George Herbert Mead, the theory of W. Barnett Pearce and Vernon Cronen about Coordinated Management of Meaning, Judee Burgoon's theory about Expectancy Violations and the Interpersonal Deception Theory of Judee Burgoon and David Buller (see also Griffin 2001: 54–103). A common

feature of all four theories that they all reject both the simplified bowling-model and the interactions-based Ping-Pong model of interpersonal communication, and similarly to role-playing model they emphasize that interpersonal communication is "a complex transaction in which overlapping messages simultaneously affect and are affected by the other person and multiple other factors." (Griffin 2001: 52–53).

Along this set of ideas it is worth to mention another communication theory – Social Cultural Traditions, which is based on the assumption that culture is recreated during communication, as the structure of a language affects the ways in which its respective speakers conceptualize their world. The theory of Linguistic Relativity is linked to the emblematic figure of social Cultural tradition, Edward Sapir and his disciple, Benjamin Lee Whorf, suggesting that the structure of the language of a given culture also affect the thoughts and actions of the individual. (Griffin 2001, Neményiné 2004). Upon investigating correlations between language and thinking, the linguistics of Chicago University came to the conclusion that language defines thinking: "diverse languages are not only alternative tools for the description of the same reality, but (...) people speaking different languages presumably also have different conceptions about their world." (Forgas 1998: 138). Nor only linguistics, but also anthropologists, psychologists and philosophers deal with the issue of finding out how close is the relationship between language and thinking. The researches are built upon two essential issues: 1) To what extent does cognitive, conceptual development affect linguistic development and the ability to use language (see also Pléh–Lukács 2014: 443–574); 2) To what extent does language (its word collections and grammar structures) affect the thinking and ideology of its users (Pléh–Lukács 2014: 859–876).

After the short introduction of some communications model related to our subject, let us return to the issue of the efficiency of our communication. Assuming the existence of three factors (communicator, shared code, receiver), the first step in order to recognize communication problems is to investigate that in the course of communication by whom, how and to whom is the information sent. It is also important to identify the factors that – on behalf of both the communicator and the receiver – can cause communication problems, and to locate erratic factors of the shared code that can lead to communication issues.

Let's start with the factors emerging on the communicator's side. Concerning the communicator of the message, a substantial factor of influence is the conceptualization of the receiver and the communication situation: the way the communicator regards the receiver and the relationship with him/her according to first impressions, determines speaking intention as well as its expressions. In other words, communication objectives (communication intentions) are highly influenced by the communicator's image about the receiver. Beyond various communication objectives, every communication

situation has its constant elements: 1) maintaining constant control over the situation and the partner, and 2) creating an impression.

Beyond communication intentions, the efficiency of communication is essentially influenced by the communication skills of the communicator. This competence does not only include communication channels (verbal and non-verbal channel) and the ability to use sign-variations (how extended is the scale of verbal and non-verbal expression tools possessed and used by the communicator, and how diverse are its way of expressing itself adapting to the communication skills of the receiver) but also the sensory and perceptional sensitivity towards the communication of the partner (how much it is able to understand and interpret the expressions of its communications partner), as well as the rigidity or flexibility of the partner's image. This latter one is the ability that helps to communicator to adjust the preliminary image (first impression) of the partner according to the new informations achieved in the course of the communication.

Efficiency of communication is also determined by the shared code. There has to be a consensus in the use of the symbols and meaning content of the shared code (as for example the word "patika" refers to a pharmacy in Hungary, while in Vojvodina it means "sneakers"). Beyond identical meaning content, the possibility of the shared code is also provided by the operational identity of the muscle groups connected to the communication channels (see the pronunciation of /e/ in literary Hungarian language and in "palóc" dialect. The third factor concerning the use of the shared code is the shared socialisation process (see the meaning content of preciseness: "We meet at 10". In practice, it can mean 10 minutes to 10, precisely 10 o'clock, or even 10 minutes past ten o'clock; moreover, there are cultures, where setting out a time this way has only "informal" meaning.)

The code exists, regardless of the individual, and is received from society "as it is" – the individual is actually born into the meaning content of a given code, as instead of having to invent or construct it, the "only" responsibility is to learn it. However, the extent of learning it varies individually, which can be a possible source of communication problems.

Efficiency of communication does not only depend on the communicator and the use of the shared code, but also on what extent is the receiver able to perceive, understand and interpret the signs of the partner. Neményiné Gyimesi Ilona draws our attention to the importance of distinguishing "the reception of the stimuli and signs received through our sensory system from the meaning assigned to perceived impressions." (Neményiné 2008: 47). This process is perception itself, in whose course the stimuli ensuing from sensory experiences are transformed into a comprehensible image and meaning in the mind of the individual engaged in communication. This "key stage" of the communication process is not else but a "decoding contraption". The operation

of perception mechanism is based on the schemes the individual constantly learns during the course of life. Perception process itself has two stages: first stage is the reception of stimuli. Reception of stimuli always occurs in a selective manner. From the infinite number of stimuli (occurrences, things), human brain only selects those that it considers most important, most determinative, most conspicuous. This selection depends on 3 factors:

1. intensity of the stimulus (most obvious, loudest...);
2. actual needs (in heat, the sense of thirst selects the stimuli potentially leading to its termination);
3. expectations (termination of thirst can occur in several ways: from a public water tap, by consuming soft drinks or mineral water bought in a store or by having a drink in a restaurant).

Due to the occurrence of selection upon stimulus reception during the first stage of perception, human brain is unable to evaluate the events, actions occurring in the direct environment of the individual as equal. That is why the experiences gained during previous conversational, communicative situations are necessary, as they help to convert the incomplete picture consisting of the selected stimuli arriving from the environment, into a sensible, logical, complete image. It is important to emphasize that one of the reasons of communication problems (misunderstandings) is selection, and the interpretation standards, schemes of the receiver. Another reason can be traced back to our feelings occurring during conversational situations: based on the feelings and emotions occurring in the course of communication, the receiver unconsciously interprets the intentions of the speaker and classifies the person itself. It is important to emphasize that it is not a conscious element of the process, as usually we cannot exactly identify the causes triggering our positive or negative feelings towards our conversational partner. On the other hand, we have a concept, we "know" what the purpose of the speaker is, and how we classify him/her according to this intention. Our responses, intentions are formed on the basis of this knowledge "deemed as objective".

After the investigation of the problems emerging because of the communicator, shared code or the receiver, now let's look at some other factors that can also lead to communication problems. The first coefficient to be taken into consideration is the different perspectives of the communication participants. In a conversational situation, the partners always see things from a different perspective. Of course these perspectives can overlap, but the difference always have more significance. Due to the respective mind-set, worldview of the participants, and to the nature of conversational situations, the different perceptional approach of the participants at the beginning of a communication process is a natural thing, as this difference can be attributed to:

1. Non-identical nature of the facts known by the conversational partners,
2. Different interpretation of knowledge (due to the nature, character of the perception process),
3. Different feelings of the partners concerning a specific subject.

It is important, that the participants of a communication would express that this distance in their perspectives is typical to the beginning of a communication process, and basically can be attributed to the lack of information. Starting situation can become a communication problem, if the partners ignore this particularity of this stage. In this case, the partners invest more and more time, concentration and energy in the progress of communication to justify their own standpoint or perspective, as they only consider it as complete, while not listening to, not interpreting, not accepting any new information coming from their partner. The decrease of their receptivity, openness towards new informations maintains or extends this gap of perspectives, thus communication gets stuck, hits dead end, and the partners actually have two different conversations. This phenomenon is called as a communicational trap.

It also important to mention the four conversational situations, where information is lost because of other factors:

1. *Things can be said, but not heard.* In the course of perception, about one third of spoken information is lost. It is usually caused by the selection of inducements, tiredness of partners, lack of attention or noisy physical environment. It is important to know both for the speaker and the receiver that there is always a difference between spoken and heard information. Loss of information is not only typical to the beginning of the conversation, but it is present in the whole course of the communication process. As this phenomenon is present throughout the whole of the process, it is important to strive for as small amount of information loss, as possible. In order to achieve this, the speaker should always pay attention to emphasize the information considered as important for example by adjusting speech volume, by accentuation, gestures and by the use of short pauses inserted into his message. The speaker does not have to rely exclusively on vocal tools in order to let his message be heard by the receiver, but can also use illustrations, visual instruments, e.g. projecting the outline of the presentation, drawing figures, sketches or data. At the same time, it is important to mention that the amount of visual data, information should not spoil the quality of verbal communication, so the principle of "less is actually more" should be followed. The amount of written data should not be exuberant, illustrations should not be complicated, as the receiver has to interpret these, which takes time, in whose course

further information can be lost. The amount of delivered information and talking speed also requires attention. Fast, jabbering speech becomes untraceable for the receiver, while slow talking tempo results in loss of attention due to unused brain capacity.

2. *Things can be heard but not understand.* Concerning the efficiency of communication, the sphere of significant factors is not exclusively limited to what the partner hears, as what he actually understands is even more important. Understanding of the received information essentially depends on the recipient's skills in the given subject, vocabulary, education, intelligence, ability to listen and concentrate. For the sake of efficient communication the active participation of all of the partners is very important: this activity is an essential requirement both on the communicator's and on the receiver's side. The communicator has to pay attention not to transmit too much information at once, to use appropriate talking speed, and to avoid monologues longer than 5-10 minutes in the course of communication (except when holding a speech or presentation). Concerning the amount of transmitted information it is worth remembering that human brain is only capable of accepting a limited amount of information: 3-5 pieces of new information is the optimal amount that partners can easily deal with. Talking speed is also worth monitoring because new ideas, correlations are not only have to be heard, but also to be understood; which requires time on the receiver's side. Communication problem, misunderstanding can occur if the speaker cannot estimate the actual knowledge, skills of the receiver, barely assuming them. A regular incident, especially concerning vocational communications, that the communicator under- or on the contrary, overestimates the shared evidence basis of the communication partners; which in the former case results in dedicating too much attention and time to explain ideas and correlations, thus "overtalking" the issue, while in the latter case in a false assumption of the knowledge and identity of the used terminology.

Communicational performance can be increased by the use of tools: the application of visual aids can positively influence understanding. Figures, drawings created at the location of the discussion can be very effective as they turn into a basis of shared information. A communicator also have to learn to be able to concentrate a significant part of his attention on the partner and its reactions during conversation, as this way he can receive feedback about what the partner has heard and understood from the transmitted set of informations. The listener's, receiver's activity on the other hand means that the partner not only listens or even takes notes, but also sends continuous feedback towards the communicator. Feedback can also be provided by the use of non-verbal channels: expression, nodding, gestures; and through a verbal channel also, by asking questions that help in the interpretation, preciseness, or by summarizing the heard information.

3. *Things can be understood but not accepted.* For the sake of efficient communication it is important to hear and understand the message. The acceptance or refusal of the content of the message is not a communicational problem.
4. Contrary to the third situation, the 4th case, when: *The speaker may not recognize what the partner has heard, understood and accepted,* is also considered as a communicational problem. In this case it is important to know, how we can make our communication successful by the increase of the efficiency of the aforementioned speaking and receiving roles both as a communicator or a receiver (Neményiné 2008: 53–57).

Thus, in conclusion, the factors causing communication problems both on the communicator's and the receiver's side are: the conceptualisation of a specific situation, impressions concerning the partner; while from the communicator's aspect these are: communication objectives and communication ability; and on the receiver's behalf the ability to decode. Apart from communication partners, the source of misunderstandings, communication problems can also be the lack of shared code, the different worldview or perspectives of the partners, and the loss of information.

Bibliography

Forgas, J. P. (1998) *A társas érintkezés pszichológiája.* Budapest: Kairosz Kiadó.

Griffin, E. (2001) *Bevezetés a kommunikációelméletbe.* Budapest: Harmat Kiadó.

Neményiné Gyimesi I. (2004) *Kommunikációelmélet. Szemelvénygyűjtemény.* Budapest: Perfekt Kiadó.

Neményiné Gyimesi I. (2008): *Hogyan kommunikáljunk tárgyalás közben?* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Pléh Cs. – Lukács Á. (szerk.) (2014): *Pszicholingvisztika I–II.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

A KREATIVITÁS ÉS A SZOCIÁLIS KOMPETENCIÁK JELENTŐSÉGE A KÖZÖSSÉGSZERVEZÉSI TAPASZTALATOK TÜKRÉBEN

A SZEGED KLEBELSBERG-TELEPI POLGÁRI KÖR EGYESÜLET SZERVEZETI MŰKÖDÉSÉNEK TANULSÁGAI

Újvári Edit

(Dr. Újvári Edit, az SZTE JGYPK Művelődéstudományi Intézetének intézetvezető habilitált egyetemi docense, ímélcíme: ued@jgypk.szte.hu)

A tanulmány a nem kognitív készségek jelentőségét elemzi az önkéntes civil csoportmunkában egy esettanulmány alapján. A Szeged Klebelsberg-telepi Polgári Kör Egyesületben szerzett két évtizedes tapasztalataim tükrében azt szeretném megvizsgálni, hogy milyen mértékben függ a közösségi életet mozgásban tartó szervezeti működés azoktól az emberi jellemvonásoktól, amelyet a közgazdasági, a szociálpszichológiai és a szervezeti kultúrát elemző szakirodalom a nem kognitív készségek gyűjtőfogalom alá sorol be. Ennek a készségcsoportnak a meghatározását, valamint az 1999-ben alakult egyesület rövid bemutatását követően a lokalitásra, a helyi közösségek jelentőségére fókuszál a tanulmány, ennek humánetológiai aspektusait is megemlítve. A közösségi életben törvényszerűen felmerülő konfliktusok kezelése elengedhetetlen, mivel számos esetben ezek megoldatlansága a szervezet működését is veszélyezteti, és éppen ebben az összefüggésben fontos tudatosítani a nem kognitív kompetenciák jelentőségét. Az esettanulmány a részt vevő megfigyelés vizsgálati módszertanán alapul, ezen belül is az émikus nézőpontot érvényesíti, hiszen a szervezet tagjaként elemzem a tapasztalataimat (Biczó 2003, Vörös–Frida 2004).

Mivel az esettanulmányban szereplő lokális egyesület szervezetként definiálható, elsőként ezt a fogalmat kell tisztáznunk. A klasszikus meghatározások szerint a szervezet több ember szándékosan összehangolt tevékenysége a közösen elfogadott célok érdekében (Klein 2001: 370). A Szeged Klebelsberg-telepen működő egyesület az alapszabályában[20] meghatározott céloknak megfelelően, a helyi közösségi, kulturális, környezetvédelmi

[20] A Szeged Klebelsberg-telepi Polgári Kör Egyesület Alapszabálya: https://klebelsberg-egyesulet.hu/klebelsberg-egyesulet/ (letöltés: 2018. 09. 15.).

és sportélet fellendítését, a helyi hagyományok ápolását tűzi ki célul. Tehát az elnökségnek és a tagoknak mindenekelőtt ezért kell dolgozniuk, mégpedig összehangoltan.

A kognitív (értelmi, intellektuális) készségeknek kétségtelenül fontos szerepe van a sikeres csoportműködésben, hiszen a programok szervezéséhez, lebonyolításához, a pályázatok megírásához és elszámolásához, valamint magának az egyesületnek a működtetéséhez mindez nélkülözhetetlen. Az egyesületi tagok – elsősorban az elnökség – jó ötletei, reális, megvalósítható tervezetei, korrekt gazdasági adminisztrációja, valamint az infokommunikációs eszközök alkalmazásában, tárgyalástechnikában, fórumok, kulturális programok levezetésében való jártassága számos kognitív kompetenciát, tapasztalati kombinatív képességet igényel (Nagy 1999: 15). Ezek a készségek elsősorban a gyermek- és fiatal korban fejlődnek erőteljesen (Bjorklund-Young 2016). A tapasztalatok, az ismeretek, a tudásbázis tehát elengedhetetlen, de nem kizárólagos alapja a sikeres szervezeti működésnek. Az eredményes közösségi munkához más jellegű készségekre is szükség van.

Vajon hogyan definiálhatjuk a nem kognitív készségeket? Ezek meghatározhatók személyiségjellemzőkként vagy gondolatmintákként, érzésekként és viselkedésmintákként, de a specifikus készségek halmaza a konkrét, vizsgálandó területtől is függ. Például a pszichológusok a nem kognitív készségeket a „Big Five" (öt fontos készség) kategóriái szerint osztályozzák, melyek a következők: kooperativitás, kollegialitás, stressztűrő képesség, valamint önuralom, tolerancia és pozitív beállítottság (Fazekas 2017, Bjorklund-Young 2016). Ez a készségcsoport elősegíti a kognitív kompetenciák kibontakozását, valamint fejlesztésük az ifjúkort követően is lehetséges. A munkavállalói kompetenciák között szereplő nem kognitív készségek között tartjuk számon az érzelmi intelligenciát és a gondolkodás rugalmasságát, amelynek jelentősége egyre inkább felértékelődik.

Viszont egy kiterjedtebb, a kelet-ázsiai és a dél-amerikai országokat is magában foglaló vizsgálat során tovább bővítették a nem kognitív készségek csoportját, amelyek a következők: a lehetőségek felismerése, a motiváció, a kitartás, az önkontroll, a metakognitív stratégiák, a társas kompetenciák, a rugalmasság, a küzdőszellem és a kreativitás (Zhou 2016). Mindezek jól megkülönböztethetők a kognitív készségektől, hiszen nem tárgyi, ismereti tudásra vagy intelligenciára épülnek, hanem tulajdonságokként szokás meghatározni őket. Ugyanakkor kétségtelen, hogy ezek a készségek is alakíthatók, fejleszthetők a szocializációs folyamatokban, tréningek során, illetve egyszerűen csak a szervezeti működés nyílt, értékelő és önelemző fázisaiban. A kutatások arra is rávilágítanak, hogy bár a gyerekek intellektuális fejlődése fontos tényező iskolai előmenetelük alakulásában, az életpályájuknak és a társadalmi beilleszkedési sikereiknek ezek korántsem egyedüli meghatározói. Mára az is bizonyított, hogy a nem kognitív készségek fejlődése nagyobb hatással van a gyermekek későbbi munkaerőpiaci lehetőségeinek és sikereinek alakulására, mint

a kognitív kompetenciáknak a fejlődése (Kézdi–Surányi 2010). De nemcsak az egyéni boldogulásban, hanem a közösségi élet működtetésében, az önkéntes munkában is meghatározó a nem kognitív kompetenciák szintje. Jelentőségüket mindenképpen tovább erősíti az, hogy felnőttkorban is alakíthatók.

Az 1999-ben alakult egyesület rövid bemutatásakor ki kell emelnünk, hogy Szeged Klebelsberg-telep esetében, településszerkezetileg egy természetes határokkal (vasúti töltés, szántóföldek, holtág) kerített kertvárosról van szó, amelyet a trianoni döntést követően Szegedre költöző vajdasági vasutascsaládok alapítottak az 1920-as években. Mindez egy összetartó, viszonylag zárt közösséget eredményezett. A lakosok kezdeményezésére 1928-ban az akkori kultuszminiszter – és egyben Szeged országgyűlési képviselője –, gróf Klebelsberg Kuno nevét vette fel a telep, majd az 1929-ben alapított helyi civil egyesület is a telep névadójának nevét viselő „Polgári Kör"-ként működött. Ezek a hagyományok elevenítődtek fel a rendszerváltást követően, így az 1999 óta működő egyesület kezdeményezése „újjáalapítás"-nak is tekinthető. A civil szervezet önszerveződéssel, 5 fős elnökséggel, mintegy 60 fős tagsággal indult, a helyi lakosok összefogásával igyekszik eleget tenni a vállalt céloknak. Mivel ebben a szegedi városrészben nem működött közművelődési intézmény, az egyesület indulásakor még funkcionáló iskolaépület adott otthont az egyesület munkájának, részben programjainak is. A legfőbb célok között szerepelt egy rendszeres telepi kiadvány, a *Hírharang* megjelentetése és szétosztása, a helyi közösségi ház létrehozása, a sportpálya rendbehozatala, valamint a városrészt határoló, erősen szennyezett Holt-Tisza rehabilitációja (Újvári 2007). A kezdetben kitűzött célok következetes képviselete sikeres egyesületi munkát eredményezett.

Mindezek alapján az egyesület 2014-ben elnyerte Szeged Város Önkormányzatának preferált szervezeti státuszát, mivel önkormányzati hatáskörbe tartozó közösségi és kulturális színtér működtetését végzi. Ennek köszönhetően az egyesületi elnökség a telep időközben bezárt iskolaépületét bérelve közösségi házat működtet (Újvári 2016). A szervezési munka, az adminisztráció, a pályázatok kezelése, valamint a karbantartás sok új feladatot jelent, így gondnok és irodai munkatárs alkalmazását is meg kellett oldania az egyesületnek. Viszont a programok többségének szervezése és lebonyolítása az elnökségi tagok és néhány rendszeresen segítő egyesületi tag önkéntes munkáján múlik. Tehát olyan csoportélet kialakítása és két évtizedes fenntartása valósult meg, amely egybecseng a telep névadójának egyik fontos, a lokalitás jelentőségét hangsúlyozó gondolatával:

> „A városok hivatása, hogy a nagy országos feladatokat a saját különleges helyi szükségleteik figyelembevételével maguk hajtsák végre, maguk valósítsák meg, ami csak a helyi viszonyokat ismerő polgárság állandó érdeklődése és áldozatkész közreműködése esetén lehet valóban áldásos" (Klebelsberg 1927: 345).

A humánetológia is hangsúlyozza a csoportélet jelentőségét, amelyhez többek között az ember szocializációs, szinkronizációs képességei biztosítanak alapot. Az emberi természet számára a kisebb csoport, a közösség az optimális működési tér, ez a magyarázata a lokalitás és a helyi közösségek jelentőségének (Csányi 1999). A közösségi magatartás biológiai alapja alkalmassá tesz bennünket a közösségi kultúra elsajátítására, amelynek révén „olyan helyi közösségeket kell kialakítani, amelyekben mindenki megtanulja, hogy az ember csak közösségekben életképes, és a központosítás előnyeinek megőrzése mellett a helyi kultúra a legfőbb jó és a legfontosabb emberi érték" (Csányi 2015). Ez tehát olyan értékrend tudatosítását követeli meg, amely a tradicionális életformákban adott volt, viszont a modern, jellemzően individualista és atomizálódó társadalmakban rendkívül nehéz érvényesíteni.

Bár a közösségi életet működtető eredményes önkéntes munka alapja a kreativitás, az elkötelezettség, a munkabírás, a megbízhatóság és a kapcsolati tőke, a folyamatosan adódó konfliktusok kezelését csak az alábbi, nem kognitív készségek révén lehet elérni: kooperativitás, kollegialitás, stresztűrő képesség, önuralom, tolerancia, pozitív beállítottság. Ennek szociálpszichológiai vonatkozására, a csoport és az individuum konfliktusokat generáló problémakörére Csepeli György is felhívja a figyelmet. A szociálpszichológiai vizsgálatok rámutatnak a közösségi élet, a csoport rendszeresen előbukkanó konfliktushelyzeteire:

> „A csoport jellegét meghatározzák az egyének attitűdjei, viselkedési mintái, egyéni problémái. Az egyén soha nem adja fel saját igényeit és szabadságvágyát, az individuum mindig megjelenik a csoportokban, ami konfliktusokhoz vezet" (Csepeli 1997: 189).

A konfliktusok tehát kódolva vannak a közösségi munkában, elkerülhetetlen előfordulásukkal eleve számolni kell.

A fő kérdés tehát nem a konfliktusok állandó kerülése, a kiiktatásukra való törekvés – ami idővel éppen, hogy fokozottan kiélezett szituációkhoz vezethet, miközben nem visz közelebb a probléma megoldásához. Valójában a szükségszerűen újra és újra kialakuló konfliktusok kezelésére való törekvés, a legtöbb fél számára elfogadható közös megoldás keresése lehetne reális cél. Ezt viszont sok esetben nehezíti a nem kognitív készségek hiánya vagy gyenge volta, az egyéni nézőpont túldimenzionálása, a mások feletti ítélkezés gyakorlása, a túlzó (kizárólag a másik félre irányuló) kritikai attitűd jelenléte, az önkritikus nézőpont elégtelensége. Problémát jelenthet az is, ha a csoport létrehozásának és működtetésének alappillére – a közös cél és tevékenység – háttérbe szorul az egyéni ambíciók mögött. Holott az egyéni ambíciók jól összehangolhatók lehetnének a közösségi célokkal, mégis gyakran előfordul az aránytévesztés.

A Szeged Klebelsberg-telepi egyesület több mint húsz esztendős működését szintén számos konfliktus nehezítette. A lakóhelyi közösség önkéntes munkára hajlandó, aktív tagjaiból szerveződő egyesületi elnökségre – a változó összetétel esetében is –

az erőteljes heterogenitás jellemző, annak minden nehézségével (Klein 2001: 267–270). Eredményként említhető, hogy az alapításkor eltervezett fő célokra sikerült folyamatosan összpontosítani, többségüket megvalósítani: a *Hírharang*[21] szerkesztése, terjesztése zökkenőmentesen, önkéntes munkával zajlik immár három évtizede, az egyesület által alapított két nagy telepi közösségi program – a majális, a Telep Napja, Telepi karácsony –, az évente kétszer szervezett köztéri takarítási akció (szemétszedés és -elszállíttatás), valamint az 1980-as évek vége óta szervezett telepi nyárbúcsúztató focikupa (sportnap) jól szervezett, eredményes programok, amelyekbe számos telepi lakos bekapcsolódik. A 2014 óta működtetett közösségi házban számos telepi közösség talált otthonra (nyugdíjasklub, sportkörök, festőkör stb.), valamint rendszeresen sor kerül koncertekre, kiállításokra és előadásokra is. A Klebelsberg-telepért Alapítvány két nagy formátumú jótékonysági rendezvénye (a disznótoros és a gyereknap) ugyancsak az egyesülettel összehangoltan, a közösségi házban valósul meg. Mindezekben az egyesületi vezetőség és az aktív tagok kognitív (értelmi és intellektuális) kompetenciái játszanak meghatározó szerepet.

Ugyanakkor az egyesületi elnökség munkáját olyan konfliktusok nehezítik, amelyek időről időre akadályozzák a hatékony működést. Az individuális törekvések és az egyéni problémák számos esetben háttérbe szorítják a szervezeti érdeket. Meglátásom szerint a nem kognitív készségek fejlesztése terén történhetne előrelépés, hiszen a részleges összehangolódást (a programok sikere érdekében gyakorolt „összezárást") a valódi kooperativitás és a kollegialitás kellene, hogy kiegészítse. Az eredményes csoportműködéshez legalább ennyire elengedhetetlen lenne a stresztűrő képesség és önuralom készségeinek fejlesztése. Hiszen csak a pozitív beállítottság, a közösségi érdek előtérbe helyezése és az együttműködés lehetne célravezető az individuális készségek terén, a csoport többi tagjához való viszonyban pedig a tolerancia készsége képezhetne olyan alapot, ami megkönnyítené a szükségszerűen előforduló konfliktushelyzetek megoldását, a szervezeti működés folytonosságát. A nem kognitív készségeknek tehát nemcsak a munkaerőpiaci viszonyok között egyre meghatározóbb a szerepe (Fazekas 2018), hanem a szervezeti működés olyan területein is, amely a civil szervezetek közösségi munkájában zajlik.

Konklúzióként elmondhatjuk, hogy a civil szerveződésekben folytatott önkéntes tevékenység alapja a közösségért való munka céljaival való azonosulás, az emelletti elköteleződés. Ennek érdekében fejthet ki az egyén a kognitív kompetenciáinak megfelelő aktivitást. Szerepet kap ebben az egyéni kreativitás, a korábbi tanulmányokból és munkatapasztalatokból származó tudás, a megbízhatóság és a kapcsolati tőke. Az eredmények megőrzésében, a közösségi élet hosszabb távú működtetésében viszont a nem kognitív kompetenciáknak van meghatározó szerepük, ezért ezek jelentőségét tudatosítanunk kell, fejlesztésükre gondot kell fordítanunk.

[21] https://klebelsberg-egyesulet.hu/hirharang/.

Irodalom

Biczó G. (szerk.) (2003) *Antropológiai irányzatok a második világháború után.* Debrecen: Csokonai Kiadó.

Bjorklund-Young, A. (2016) *What do we know about developing students' non-cognitive skills?* John Hopkins School of Education. http://edpolicy.education.jhu.edu/what-do-we-know-about-developing-students-non-cognitive-skills/ (downloaded: 2019. 06. 08.).

Csányi V. (1999) *Az emberi természet.* Budapest: Vince Kiadó.

Csányi V. (2015) *Gondolkozz globálisan, cselekedj lokálisan!* http://nol.hu/archivum/archiv-377460-190667 (downloaded: 2019. 06. 05.).

Csepeli Gy. (1997) *Szociálpszichológia.* Budapest: Osiris.

Fazekas K. (2017) *Nem kognitív készségek kereslete és kínálata a munkaerőpiacon.* Munkagazdaságtani Füzetek, 9. Budapest: MTA KRTK Közgazdaság-tudományi Intézet. http://econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1709.pdf (downloaded: 2019. 06. 09.).

Fazekas K. (2018) Nem-kognitív készségek hiánya a munkaerőpiacon. *Magyar Tudomány,* 179/1. 24–36. http://edpolicy.education.jhu.edu/wp-content/uploads/2016/06/Noncognitive skillsmastheadFINAL.pdf (downloaded: 2019. 06. 10.).

Kézdi G. – Surányi É. (2010) Nem kognitív készségek mérése az oktatási integrációs program hatásvizsgálatában. *Magyar Tudomány,* 171/7. http://www.matud.iif.hu/2010/07/15.htm (downloaded: 2019. 06. 15.).

Klebelsberg K. (1927) Budapest környékének népoktatása. In *Gróf Klebelsberg Kuno beszédei, cikkei és törvényjavaslatai. 1916–1926.* Budapest: Atheneum Kiadó.

Klein S. (2001) *Vezetés- és szervezetpszichológia.* Budapest: SHL Kiadó.

Nagy J. (1999) A kognitív készségek és képességek fejlesztése. *Iskolakultúra,* 9/1. 14–26. http://docplayer.hu/15436303-A-kognitiv-keszsegek-es-kepessegek-fejlesztese.html (downloaded: 2019. 06. 12.).

Újvári E. (szerk.) (2007) *Szeged-Klebelsberg-telep története.* Szeged: Klebelsberg-telepi Polgári Kör Közhasznú Egyesület.

Újvári E. (2016) Kulturális és közösségi élet – egyesületi szervezésben. A Szeged-Klebelsberg-telepi Polgári Kör Egyesület közösségszervező munkája. *Kulturális és Közösségi Szemle,* 3/2. http://www.kulturalisszemle.hu/6-szam/hazai-tudomanyos-muhely/ujvari-edit-kulturalis-es-kozossegi-elet-egyesuleti-szervezesben-a-szeged-klebelsberg-telepi-polgari-kor-egyesulet-kozossegszervezo-munkaja (downloaded: 2019. 06. 10.).

Vörös M. – Frida B. (2004) Az antropológiai résztvevő megfigyelés története. In Letenyei L. (szerk.) *Településkutatás. A települési és térségi tervezés társadalomtudományos alapozása. Módszertani Szöveggyűjtemény.* Budapest: L'Harmattan Kiadó. 395–416.

Zhou, K. (2016) *Non-cognitive skills: Definitions, measurement and malleability. Global Education Monitoring Report.* United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245576 (downloaded: 2019. 06. 12.).

THE SIGNIFICANCE OF CREATIVITY AND SOCIAL COMPETENCIES IN THE MIRROR OF COMMUNITY-ORGANIZING EXPERIENCE

IMPLICATIONS OF THE INSTITUTIONAL OPERATION OF THE SZEGED KLEBELSBERG-TELEP CIVIC CIRCLE ORGANIZATION

Edit Újvári

(Dr. Edit Újvári, head and associate professor of the Institute of Cultural Studies of SZTE JGYPK, e-mail address: ued@jgypk.szte.hu)

This study analyses the significance of non-cognitive skills in voluntary civic group work, based on a case study. From the perspective of my two-decade experience in the Szeged Klebelsberg-telep Civic Circle Organization, I would like to assess to what extent organizational operation that keeps community life in motion depends on human personality traits that are referred to under the umbrella term *non-cognitive skills* by the literature analysing economic, social-psychological, and organizational culture. Following the definition of this set of skills, as well as a short presentation of the Organization which was established in 1999, the study focuses on locality and the significance of local communities, taking into consideration its human ethological aspects as well. Conflicts inevitably emerge in community life and their management is of critical importance, otherwise even the operation of the organization is threatened – it is in this context where it is crucial to raise awareness of the significance of non-cognitive competencies. The case study is based on the study methodology of participant observation, and more specifically, applies the emic perspective as I analyse my own experience as a member of the organization (Biczó 2003, Vörös–Frida 2004).

As the local group in the study can be defined as an organization, this is the first notion that needs to be clarified. Based on classic definitions, an organization is an intentionally coordinated activity to achieve goals that were mutually agreed on (Klein 2001: 370). The organization operating in Szeged Klebelsberg-telep, according to the objectives defined in its Charter[22], works for the goals of improving local communal and cultural life, improving

[22] The Charter of the Szeged Klebelsberg-telep Civic Circle Organization: https://klebelsberg-egyesulet.hu/klebelsberg-egyesulet/ (downloaded: 2018. 09. 15.).

environmental protection, supporting sports, as well as nurturing local traditions. This is what the board and the members need to work for, and they need to do it in a coordinated way.

Cognitive (mental and intellectual) skills have an undoubtedly important role in the successful operation of a group, as they are essential for organizing and conducting the programmes, as well as for grants applications and accounts settlement, and even the operation of the organization itself. The good ideas, realistic and feasible plans, and correct economic administration by the members (first of all, the board) of the organization, as well as their experience and skills of using info-communicational tools, techniques of negotiation, of conducting forums and cultural programmes, require several cognitive competencies and empirical combinative skills (Nagy 1999: 15). These skills develop faster in childhood and early adulthood (Bjorklund-Young 2016). Experience, information, and knowledge base serve as a necessary, but not exclusive, foundation for successful organizational operation. Fruitful community work also requires skills of another nature.

How can non-cognitive skills be defined? They can be defined as personality traits or patterns of thought, feelings and behaviour, but the set of specific skills referenced depends upon the specific field of study. For example, psychologists classify non-cognitive skills in terms of the "Big Five" categories. These are: cooperativeness, collegiality, stress tolerance and self-control, acceptance and positive attitude (Fazekas 2017, Bjorklund-Young 2016). This group of skills promotes the expansion of cognitive competencies, and their development is not limited to young age. Among employee competencies, non-cognitive skills include emotional intelligence and flexible thinking, the significance of which is becoming increasingly acknowledged.

On the other hand, a more extensive study, also examining Eastern-Asian and South-American countries, has expanded the set of non-cognitive skills with the addition of the following ones: recognizing opportunities, motivation, persistence, self-control, meta-cognitive strategies, social competencies, flexibility, competitive edge, and creativity (Zhou 2016). All these are clearly distinguishable from cognitive skills as they are not built on objective or factual knowledge or intelligence, but they are commonly defined as attributes. Nevertheless, there is no doubt that these skills are malleable and improvable during the process of socialization, in training courses, or simply in the open, evaluative and self-analytical phases of organizational operation. Research also highlights that, although the intellectual development of children is an important factor in their progress at school, it is far from being the only one determining their career or success in social integration. It has also been proven by now that the development of non-cognitive skills has a more powerful effect on children's opportunities and success later in the labour market than the development of cognitive competencies (Kézdi–Surányi 2010). The level

of non-cognitive competencies is crucial not only for the individual's progress but also in the operation of community life and voluntary work. Their importance is further increased by the fact that they can be improved in adulthood as well.

When briefly introducing the Organization established in 1999, it has to be emphasized that, regarding its settlement structure, Szeged Klebelsberg-telep is a suburb with natural borders (railway dam, fields, backwater) that was founded in the 1920s by families of people working for the railways, moving here from Vojvodina after the Treaty of Trianon. This led to the formation of a coherent and relatively closed community. In 1928, as a result of a local initiative, this part of the town was named after the minister of education and parliamentary representative of Szeged in those times, Count Kuno Klebelsberg. Then the local civic organization founded in 1929 started to operate under the same name. These traditions were revived after the change of the political system, thus the establishment of the organization in 1999 can be regarded as a "re-foundation". The self-organized civic organization started to work with a 5-person board and nearly 60 members, relying on cooperation with local inhabitants to meet their set objectives. At the time of the establishment of the organization, there was no community centre operating in this part of Szeged, thus the organization was hosted by the school building still functioning at that time, which also served as a venue for some of its programmes. The main objectives included the regular publication and distribution of a local newsletter *(Hírharang),* the establishment of the local community centre, the restoration of the sports field, as well as the rehabilitation of the highly polluted backwater of the river Tisza bordering this part of the city (Újvári 2007). The consistent pursuit of the initial objectives resulted in the successful work of the organization.

Based on all the above, the organization gained a preferred organization status from the city council of Szeged in 2014, as it operates as a communal and cultural space controlled by the city council. Thanks to this, the board of the organization runs a community centre, renting the school building that had been permanently closed in the meantime (Újvári 2016). A lot of new tasks emerged with the organizational work, grant management, and maintenance; this is why a building manager and an office worker had to be employed as well. However, most of the programmes are organized and conducted by the board members and through the voluntary work of some other members of the organization who regularly help. A group life has been created and maintained in the past two decades that corresponds to Klebelsberg's belief in the significance of locality: "The mission of cities is to perform major nation-wide tasks themselves with attention to their own specific local needs, which can only be really efficient with the constant interest and willing contribution of citizens who know local conditions" (Klebelsberg 1927: 345).

Human ethology also highlights the significance of group life based on people's social and synchronization skills, among other factors. For humans, the optimal space of operation is in smaller groups, communities – this explains the significance of locality and local communities (Csányi 1999). The biological foundation of communal behaviour enables us to acquire community culture through which "local communities need to be established to help everybody learn that humans can survive only in communities, and, besides keeping the advantages of centralisation, local culture is the ultimate good and most important human value" (Csányi 2015). Therefore, it is necessary to be aware of a system of values that was taken for granted in traditional forms of life, but difficult to implement today in our typically individualistic and atomized societies.

Although creativity, commitment, capacity for hard work, reliability, and social capital form the basis of the fruitful voluntary work that community life depends on, permanently emerging conflicts can only be managed with the following non-cognitive skills: cooperativeness, collegiality, stress tolerance, self-control, acceptance, and positive attitude. György Csepeli also emphasizes the social-psychological aspect of this issue, that is, how the group and the individual create conflicts. Studies in social psychology highlight the regular conflict situations of community life and groups: "The nature of a group is determined by the attitude, behavioural patterns and problems of the individual. The individual person never gives up his/her own needs or desire for freedom and the individual is permanently present in groups, which leads to conflicts" (Csepeli 1997: 189). Accordingly, conflicts are encoded in community work, their inevitable presence has to be anticipated.

Therefore, the main issue is not that of constantly avoiding conflicts or making efforts to eliminate them – this would actually result in tense situations, and would not support any solution of the problem. In fact, the realistic goal should be to strive for handling emerging conflicts, as well as finding solutions that are acceptable for most of the interested parties. This, however, in most cases, becomes more problematic because of the lack or weakness of non-cognitive skills, the over-dimensioning of individual perspectives, the judgemental attitude towards others, the presence of criticism (directed exclusively towards others), as well as the inadequate level of self-criticism. A potential source of problems is when the basic component of the establishment and operation of a group (a common goal or activity) is pushed into the background behind individual ambitions. Although individual ambitions could be in harmony with community goals, the right balance is often hard to find.

The more than 20-year operation of the Szeged Klebelsberg-telep organization has been challenged by several conflicts. The board of the organization, consisting of local community members willing to do voluntary work, has been heterogeneous (even with changes in its members), and it has been accompanied with all the typical

difficulties (Klein 2001: 267–270.) The main objectives initially set have remained in focus, and most of them have been realized: *Hírharang*[23] has been edited and distributed smoothly, three major community programmes have been established by the organization (the 1st of May celebrations and the day of Klebelsberg-telep), and the Local Christmas celebration, there is the common cleaning of public areas (garbage collection and hauling) twice a year, as well as the soccer cup (sports day) at the end of each summer. Since the late 1980s, there have been well-organized and successful events involving many local people. Several local communities have been hosted by the community centre operating since 2014 (retired people's club, sports clubs, painting club, etc.). Furthermore, concerts, exhibitions, lectures are also regularly organized here. The two major fundraising events of the Foundation for Klebelsberg-telep (pig-butchering feast and children's day) are also conducted in coordination with the organization in the community centre. To achieve this, the cognitive (mental and intellectual) competencies of the board and active members play a key role.

On the other hand, the board of the organization is challenged by conflicts that might block efficient operation from time to time. Individual aspirations and problems often push the interests of the organization into the background. In my opinion, there is a need to improve non-cognitive skills as partial harmonization ("standing together" for the success of the programmes) should be supplemented by real cooperation and collegiality. To achieve a successful level of group operation, the improvement of stress tolerance and self control skills is also essential. Only positive attitude, cooperativeness, and collegiality would be appropriate in the field of individual skills, while the skill of acceptance in relation to the other members of the group could lead to an optimal solution of problems in the case of inevitable conflicts, as well as ensuring the continuous operation of the organization. Therefore, non-cognitive skills have a more and more crucial role not only on the labour market (Fazekas 2018), but also in the areas of organizational operation that characterize the community work of civic organizations.

As a conclusion, it can be stated that identification with and commitment to the goals of communal activity form the basis of voluntary activity in civic organizations. The individual can engage in activities according to his/her cognitive competencies to achieve this goal. Individual creativity, knowledge from earlier studies and work experience, reliability, and social capital also play a role. On the other hand, non-cognitive competencies play a crucial role in keeping the results and ensuring the long-term operation of community life: their significance need to be recognized and their development has to be ensured.

[23] https://klebelsberg-egyesulet.hu/hirharang/.

Bibliography

Biczó G. (szerk.) (2003) *Antropológiai irányzatok a második világháború után.* Debrecen: Csokonai Kiadó.

Bjorklund-Young, A. (2016) *What do we know about developing students' non-cognitive skills?* John Hopkins School of Education. http://edpolicy.education.jhu.edu/what-do-we-know-about-developing-students-non-cognitive-skills/ (downloaded: 2019. 06. 08.).

Csányi V. (1999) *Az emberi természet.* Budapest: Vince Kiadó.

Csányi V. (2015) *Gondolkozz globálisan, cselekedj lokálisan!* http://nol.hu/archivum/archiv-377460-190667 (downloaded: 2019. 06. 05.).

Csepeli Gy. (1997) *Szociálpszichológia.* Budapest: Osiris.

Fazekas K. (2017) *Nem kognitív készségek kereslete és kínálata a munkaerőpiacon.* Munkagazdaságtani Füzetek, 9. Budapest: MTA KRTK Közgazdaság-tudományi Intézet. http://econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1709.pdf (downloaded: 2019. 06. 09.).

Fazekas K. (2018) Nem-kognitív készségek hiánya a munkaerőpiacon. *Magyar Tudomány,* 179/1. 24–36. http://edpolicy.education.jhu.edu/wp-content/uploads/2016/06/Noncognitive skillsmastheadFINAL.pdf (downloaded: 2019. 06. 10.).

Kézdi G. – Surányi É. (2010) Nem kognitív készségek mérése az oktatási integrációs program hatásvizsgálatában. *Magyar Tudomány,* 171/7. http://www.matud.iif.hu/2010/07/15.htm (downloaded: 2019. 06. 15.).

Klebelsberg K. (1927) Budapest környékének népoktatása. In *Gróf Klebelsberg Kuno beszédei, cikkei és törvényjavaslatai. 1916–1926.* Budapest: Atheneum Kiadó.

Klein S. (2001) *Vezetés- és szervezetpszichológia.* Budapest: SHL Kiadó.

Nagy J. (1999) A kognitív készségek és képességek fejlesztése. *Iskolakultúra,* 9/1. 14–26. http://docplayer.hu/15436303-A-kognitiv-keszsegek-es-kepessegek-fejlesztese.html (downloaded: 2019. 06. 12.).

Újvári E. (szerk.) (2007) *Szeged-Klebelsberg-telep története.* Szeged: Klebelsberg-telepi Polgári Kör Közhasznú Egyesület.

Újvári E. (2016) Kulturális és közösségi élet – egyesületi szervezésben. A Szeged-Klebelsberg-telepi Polgári Kör Egyesület közösségszervező munkája. *Kulturális és Közösségi Szemle,* 3/2. http://www.kulturalisszemle.hu/6-szam/hazai-tudomanyos-muhely/ujvari-edit-kulturalis-es-kozossegi-elet-egyesuleti-szervezesben-a-szeged-klebelsberg-telepi-polgari-kor-egyesulet-kozossegszervezo-munkaja (downloaded: 2019. 06. 10.).

Vörös M. – Frida B. (2004) Az antropológiai résztvevő megfigyelés története. In Letenyei L. (szerk.) *Településkutatás. A települési és térségi tervezés társadalomtudományos alapozása. Módszertani Szöveggyűjtemény.* Budapest: L'Harmattan Kiadó. 395–416.

Zhou, K. (2016) *Non-cognitive skills: Definitions, measurement and malleability. Global Education Monitoring Report.* United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245576 (downloaded: 2019. 06. 12.).

Publishing:

Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó /
Publishing of Szeged University Juhász Gyula Advanced Education Publishing
Felelős kiadó / Managing editor: *Forró Lajos*
Borító / Coverdesign: *Toldi Gergő*
Technikai szerkesztő /Technical editor: *Veres Ildikó*

Nyomda / Printed:
Innovariant Kft.
Felelős vezető / Managing editor: *Drágán György*
www.innovariant.hu
https://www.facebook.com/Innovariant