

A KOMMUNIKÁCIÓS
KÉSZSÉGFEJLESZTÉS ESZKÖZTÁRA

Szerkesztette: Andok Mónika

A kommunikáció oktatása 7.

**A KOMMUNIKÁCIÓS
KÉSZÉGFEJLESZTÉS ESZKÖZTÁRA**

Szerkesztette:
Andok Mónika

Hungarovox Kiadó
Budapest, 2015

A kommunikáció oktatása 7
A KOMMUNIKÁCIÓS KÉSZSÉGFEJLESZTÉS
ESZKÖZTÁRA

Sorozatszerkesztő: H. Varga Gyula

A Kommunikációs Nevelésért Egyesület és az
Eszterházy Károly Főiskola Alkalmazott Kommunikációtudományi
Kutatócsoportjának sorozata

Szerkesztette: Andok Mónika
Technikai szerkesztő: Balázs László

Lektorálta: H. Varga Gyula

© A Kommunikációs Nevelésért Egyesület, 2015

ISSN 2062-5804
ISBN 978-615-5562-12-9

Minden jog fenntartva, beleértve a sokszorosítást, a rádió- és televízió-előadást, a nyilvános előadást, valamint a fordítás jogát az egyes fejezeteket illetően is.

Tartalom

Kommunikációs kompetencia: helyzetkép, kutatás, fejlesztés

Balázs László: Az érzelmi intelligencia szerepe a kommunikációs készségfejlesztésben.....	7
Raátz Judit: A kommunikációs kompetencia fejlesztésének gyakorlattípusai	20
Szöke-Milinte Enikő: Helyzetkép a pedagógusok pedagógiai kommunikációjáról.....	33
H. Tomesz Tímea: Médiaszöveg – kommunikációs tudatosság	52
Antal Gábor: A nem nyelvi jelek megjelenése a tanulók személyiségének megismerésében	61

A kommunikációoktatás jelentősége az iskola mint intézményrendszer szempontjából

Krizbai Imréné: Napjaink szülő-pedagógus kommunikációja egy középiskolai kérdőíves felmérés tükrében	81
Borsodi Csilla Noémi: A kommunikációtanítás oktatási és nevelési feladatai	98
Tomori Tímea: Új tantárgy a szakiskolai oktatásban: kommunikáció–magyar	109

A kommunikáció területei, tantárgyközi kapcsolatai

Lerch-Cserei Judit: A médiatudatosság oktatása tizenéveseknek.....	123
Takács Hedvig: Politikai kommunikáció az oktatásban	135
Hortobágyi Éva: A közéleti kommunikáció helye a kommunikációoktatásban	148

Rigó Ervin: A múzeumi foglalkozások szerepe a kommunikációs készségfejlesztésben.....159

Isóczky Marianna: A zene mint a kommunikációs készségfejlesztés eszköze.....172

A kommunikáció tantárgy belső tartalmai

Báthory Kinga: Stílus a kommunikációban183

Kalotai Hajnalka: A kulturális szignálok kommunikációs jelentősége és tanításának szükségessége.....193

Vesszős Balázs: Az interkulturális kompetencia.....205

Silinginé Zentai Ida: Feladatok, gyakorlatok a férfi és női kommunikáció oktatásához219

Bodrogi Irén: Mit üzennek nekünk a népmesék?231

Tokaji Anita: A meggyőzés és/vagy manipuláció a tárgyalástechnikában.....238

Speciális kommunikációs tartalmak

Berzsák Stefánia: Akadályozott személyek kommunikációjáról az iskolában255

Kiss Erika: Kommunikáció az állatokkal267

Verebélyi Márta: A popkultúra hatása a fiatalok kommunikációjára273

**A KOMMUNIKÁCIÓS KOMPETENCIA:
HELYZETKÉP, KUTATÁS, FEJLESZTÉS**

Szerzők: Balázs László

Raátz Judit

Szőke-Milinte Enikő

H. Tomesz Tímea

Antal Gábor

Balázs László

Az érzelmi intelligencia szerepe a kommunikációs készségfejlesztésben

A kommunikáció oktatását már számos oldalról megközelítették az elmúlt évek során. Találkozhatunk olyan munkákkal, melyek a drámapedagógia felől (Eck 2012, Vargáné-Vizi 2010), a tevékenység-központú pedagógiákból kiindulva (Balázs 2012, 2013), a kompetenciafejlesztés modelljét alapul véve (Szőke-Milinte 2005), vagy éppen a személyiségfejlődését szem előtt tartva (H. Tomesz 2014) igyekeztek a kommunikáció oktatásának elméleti és/vagy módszertani alapjait körvonalazni. Minden egyes megközelítés tovább gazdagította azt a szakirodalmi bázist, mely további támpontokkal szolgálhat a kommunikáció oktatói számára. Emellett az eltérő megközelítések sokasága azt is jól szemlélteti, hogy egy olyan terület oktatás módszertani és elméleti körbehatárolásáról van szó, amely – tán bátran állítható, hogy – egyetlen tudományterület számára sem lehet közömbös, különös tekintettel a társadalomtudományokra, bölcsseleltre.

Tanulmányomban ezt a szemléletmódot tovább görgetve az érzelmi intelligencia szerepére szándékozom rávilágítani a kommunikációs készségfejlesztésben. Ismertetem az érzelmi intelligencia meghatározását, hatását az oktatás-nevelés folyamatában, valamint bemutatok egy olyan modellt, mely alátámasztja, és kiindulópontot ad az érzelmi intelligencia fejlesztésén alapuló kommunikációs készségfejlesztéshez.

Érzelmi intelligencia

Peter Salovey és John Mayer vezette be az érzelmi intelligencia kifejezést 1990-ben. Az érzelmi intelligencia első meghatározása szerint olyan képességről van szó, melynek birtokában valaki meg

tudja figyelni a saját és mások érzéseit, különbséget tud tenni közöttük, valamint használni tudja ezt az információt arra, hogy irányítsa a gondolkodásmódját és cselekedeteit (Salovey–Mayer 1990).

A fogalom első publikálása óta több, sokszor egymástól jelentősen eltérő érzelmiintelligencia-definíció és -modell született. Pérez, Petrides és Furnham (2005) munkájukban összegzik az addig publikálásra került definíciókat és azok tartalmát, valamint bemutatják a konstruktumok mérésére kidolgozott eszközök jellemzőit. A modellek alapvető különbsége abban nyilvánul meg, hogy mit sorolnak az érzelmi intelligencia tartományához. A „szűkebb” értelmezések kizárólag mentális képességeket (Mayer–Salovey-modell, Davies–Stankov–Roberts elmélete), a szélesebb tartományú modellek (Bar-On, valamint Goleman modellje) különböző érzelmi, személyes és társas kompetenciákat ölelnek fel. A különbség a fogalom operacionalizálásában is megnyilvánul. A „tágabb” megközelítés követői önjellemző kérdőíveket, míg a „szűkebb” értelmezés követői objektív tesztek alkalmaznak.

A későbbiekben a szociális és érzelmi kompetenciákra épülő modellekből fogok kiindulni, így ezt a következőkben részletesen ismertetem.

A többszörös intelligenciaelméletet továbbfejlesztve Reuven Bar-On az 1988-as doktori disszertációjában (Goleman 2001) bevezette az érzelmi hányados kifejezést. Ez a mérőszám azoknak a képességeknek, kompetenciáknak és készségeknek a skálázására szolgál, melyek szerepet játszanak abban, hogy valaki sikeresen meg tudjon birkózni a környezetében előforduló nehézségekkel és nyomasztó helyzetekkel. Az érzelmi intelligencia elemei az interperszonális és intraperszonális készségek, stresszkezelés, motiváció, hangulat és alkalmazkodási képesség/adaptáció (Bar-On 2000).

Bar-On finomított az érzelmi intelligencia elméletén: úgy határozta meg a fogalmat, mint az olyan tudások és képességek sorozatát, amelyek hatással vannak arra, hogy valaki képes legyen megbirkózni a környezeti hatásokkal. (Bar-On 2006).

Az általa meghatározott érzelmi intelligencia tényezők számos, szorosan kapcsolódó kompetenciát, készséget és moderátort tartalmaznak.

Intrapersonális készségek (öntudat és önkifejezés)

- Önbecsülés (tudatában lenni annak, hogy megértjük és elfogadjuk magunkat)
- Érzelmi öntudat (érzelmeink megértése)
- Magabiztosság (érzéseink és önmagunk határozott kifejezése)
- Függetlenség (önálló és másoktól független, szabad érzelmek kialakítása)
- Önmegvalósítás (a potenciális célok meghatározása és megvalósítása, aktualizálása)

Interperszonális készségek (társadalmi tudatosság és az interakció)

- Empátia (annak tudatos kezelése és megértése, hogy mások hogyan érzik magukat)
- Társadalmi felelősségvállalás (érzelmi és szociális azonosulás más társadalmi csoportokkal)
- Interperszonális kapcsolat (kölsönösen kielégítő kapcsolatok)

A stressz kezelése

- Stresszkezelés (érzelmeink hatékony és építő jellegű irányítása)
- Az ösztönös késztetések irányítása (érzelmeink hatékony és építő jellegű kontrollálása)

Alkalmazkodóképesség

- Valóságérzékelés (érzelmeink tesztelése és a valós gondolkodással való párhuzamba állítása)
- Rugalmasság (a változásokkal való megküzdés, alkalmazkodás a mindennapi életben)
- Problémamegoldás (a problémák hatékony megoldása intraperszonális és interperszonális helyzetekben)

Általános hangulat (önmotiváció)

- Optimizmus (pozitív kilátások észlelése)
- Boldogság (érzés, amely szerint általában elégedettek vagyunk magunkkal, másokkal és az élettel)

Érzelmi intelligencia az iskolában

Az érzelmi intelligencia iskolai vizsgálatánál a kutatásokban két markáns kérdéskör körvonalazódik. Egyrészt vizsgálják az érzelmi intelligencia és a tanulmányi eredmény összefüggéseit – melyről jelen fejezetben is szólok –, másrészt pedig hangsúlyt fektetnek az érzelmi intelligencia és a környezet kapcsolatának vizsgálatára, mely fontossága akkor realizálódik, ha a feltárt kapcsolat hatással van a diákok tanulmányi teljesítményére (bővebben lásd: Balázs 2014).

Kiindulásként vizsgáljuk meg Goleman (1997) *Érzelmi intelligencia* című könyvében tett azon állítását, hogy az érzelmi intelligencia kétszer fontosabb az általános intelligenciánál, 80%-os bizonyossággal megjósolhatóvá teszi az életben való sikerességet. Amennyiben igaza van a szerzőnek, az érzelmi intelligencia oktatásban, nevelésben való alkalmazása szinte kötelező. Bár Goleman állításainak van alapja az érzelmi intelligencia fontosságát illetően, mégis túlzásokba esik, ahogy erre Sternberg (2001) is rámutat. Abban egyet kell értenünk, hogy az érzelmi intelligenciának fontos szerepe van a mindennapi kihívásokkal való megküzdésben. Azok a diákok, akik sikeresen elsajátítják mások érzelmeinek felismerését, képesek az odafigyelésre, kapcsolatok teremtésére, akiknek van meggyőző erejük, tudnak konfliktusokat kezelni, együtt tudnak működni másokkal, képesek segítséget kérni és nyújtani, a vágyaik ki-elégítését késleltetni, kontrollálni az ösztöneiket, azok megtanulták a leckét. A társas lét sikeres alakítása, megélése, kezelés biztosított a számukra. De ez a tudás nem nélkülözheti a szakmai felkészültséget, a megfelelően fejlett intellektust az életben való szakmai sikeresség biztosításához.

Látható – ahogy azt ez a teljesség igénye nélkül összeállított lista is mutatja –, hogy az érzelmi intelligencia fejlesztésének számos hozadéka van az egyén számára, nem beszélve annak környezetéről. Az érzelmi intelligencia iskolai fejlesztésének szükségességét támasztják alá azok a vizsgálati eredmények is, amelyek az alacsony érzelmi intelligenciával kapcsolatos deviáns viselkedések azonosítását célozták.

Kutatások igazolják, hogy az alacsony érzelmi intelligencia fontos szerepet játszik a különböző deviáns viselkedések kialakulásá-

ban, különös tekintettel az érzelmi zavarok, hiányosságok esetében. (Roberts–Strayer 1996.) Más vizsgálatok arról számoltak be, hogy az alacsony érzelmi intelligencia kapcsolatba hozható az iskolai deviáns viselkedésekkel, azok eredményeivel – gyakoriak a felfüggesztések, illetve az iskolából való kizárások (Petrides et al. 2004). Amerikai serdülők körében végzett vizsgálat eredményei igazolták, hogy az érzelmi intelligencia negatívan kapcsolódik egyes deviáns magatartásformák kialakulásához – a vizsgálat ide sorolja például a dohányzást és az alkoholfogyasztást (Trinidad és Johnson 2002).

Érzelmi intelligencia és kommunikációoktatás

A kommunikációs gyakorlatok vezetésének módszerei (Balázs 2013) című munkámban a kommunikáció oktatásának öt olyan területét jelöltem meg, melyek fejlesztését feltétlen szükségesnek tartom a hatékony interperszonális kommunikáció kialakításához. Ezen területek jártasságokként jelöltem meg. *Jártasságon* új feladatok, problémák megoldásának képességét értjük, ismereteink alkotó felhasználása útján. A jártasságok, az ismeretek alkalmazásának, s további ismeretek szerzésének lehetőségét rejtik magukban. (Pedagógiai Lexikon II. kötet)

Az öt kritikus jártasság, mely a hatékony kommunikáció kialakításának alapját adja:

- figyelésbeli jártasság (pl.: aktív figyelem, hallgatás)
- önkifejezésbeli jártasság (pl.: aszertivitás)
- konfliktuskezelésbeli jártasság
- együttműködésen alapuló, probléma-megoldásbeli jártasság
- jártasság kiválasztása. (Bővebben lásd: Balázs 2013.)

A jártasság kifejlesztése erős összpontosítást igényel. Kialakításának az alábbi feltételeit lehet megjelölni:

- jól megértett előzetes tudás
- motiváló cél
- az előzetes tudás szelektív felidézése
- hiányzó tudás pótlása
- megoldási terv kidolgozása és alkalmazása. (Pedagógiai Lexikon II. kötet)

A felsorolt jártasságok fejlesztésének elméleti keretként Bar-On érzelmi és szociális intelligencia modelljét vettem alapul. Most, eltekintve a korábbiakban publikáltak ismétlésétől, az érzelmi intelligencia fejlesztése úgy tekintek, mint a kommunikációs készségfejlesztés eszközére, melynek segítségével olyan komplex fejlesztési

	Figyelésbeli jártasság	Önkifejezésbeli jártasság	Konfliktuskezelésbeli jártasság	Problémamegoldásbeli jártasság	Jártasság kiválasztása
<i>Magabiztosság</i>		✓		✓	✓
<i>Éntudatosság</i>		✓	✓	✓	
<i>Önbecsülés</i>		✓	✓	✓	
<i>Függetlenség</i>		✓	✓	✓	
<i>Önmegvalósítás</i>		✓			✓
<i>Empátia</i>	✓			✓	
<i>Társas felelősségtudat</i>	✓				
<i>Interperszonális viszony</i>	✓			✓	✓
<i>Valóságérzékelés</i>	✓	✓	✓	✓	✓
<i>Rugalmasság</i>				✓	✓
<i>Problémamegoldás</i>				✓	
<i>Stressztűrés</i>			✓		
<i>Impulzuskontroll</i>			✓		
<i>Optimizmus</i>	✓	✓	✓	✓	✓
<i>Boldogság</i>	✓	✓	✓	✓	✓

1. táblázat: Az érzelmi- és szociális intelligencia összefüggése a kommunikációs jártasságokkal (Balázs 2013 nyomán.)

folyamatot dolgozhatunk ki, amely hozzájárul a kommunikációs készségek együttes erősítéséhez. Az 1. táblázat az egyes érzelmi és szociális kompetencia tényezők és a kommunikációs jártasságok összefüggéseit szemléltetik.

Az egyes érzelmi és szociális intelligencia tényezők több jártasság fejlesztéséhez is hozzájárulhatnak. A táblázatban azok a készségek lettek megjelölve, melyek szükségesek a szóban fogó jártasság kialakításához. A táblázat jól szemlélteti, hogy az érzelmi intelligencia fejlesztése hozzájárul valamennyi kritikus kommunikációs jártasság fejlesztéséhez. Emellett pozitívan befolyásolja a tanulmányi eredményeket is.

Vizsgáljuk meg Zeidner, Matthews és Roberts (2009) modelljét, mely az érzelmi intelligencia tanulók teljesítményére gyakorolt hatását szemlélteti. Elképzelésük szerint a magas érzelmi intelligencia hozzájárul a fokozott figyelem, a tudatosság és a magabiztos készségek kialakításához. Mindhárom tényező a *hatékony kommunikáció alapjának* is tekinthető. Ezen tényezők támogatják a diákok nagyobb motiváltságának, hatékony stressz- és szorongáskezelésének, valamint a hatékonyabb önszabályozás és tanulási módszerek kialakításának folyamatát, melyek együttesen eredményezik a jobb tanulmányi eredményeket.

Összegezve az eddigieket, a magas érzelmi intelligencia biztosítja az alapot a hatékony interperszonális kommunikáció kialakításához, valamint a tanulmányi eredmények javításához. A Bar-On-modell alapján úgy érhetünk el fejlődést a diákoknál, ha a modellben meghatározott öt főtenyező közül négyet fejlesztünk. Ugyanakkor fel kell hívni a figyelmet arra, hogy ez a modell nem számol a tanuló környezetével, amely szintén fontos szerepet játszik a megfelelő fejlődési folyamatok kialakításában. Így például a jobb eredmények elengedhetetlen feltétele a rendezett környezet, jelentsen ez családi, iskolai, baráti kapcsolatrendszer (interperszonális készségeket) vagy azon intézmények rendezettségét, melyekhez a diák tartozik (Levine–Lezotte 1990).

Érzelmi intelligencia szerepe a kommunikációs készségfejlesztésben

Ahogy azt az eddigiek is jól szemléltették, az érzelmi intelligencia fejlesztése hozzájárul a kommunikációs készségek fejlesztéséhez, a megterhelő kommunikációs helyzetek kezeléséhez. Hasonlóan a kommunikációs készségekhez, az érzelmi intelligencia fejleszthető, tanulható és tanítható. A fejlesztési lehetőségek tárgyalásánál a korábban bemutatott Zeidner, Matthews és Roberts modellből indulok ki. Eszerint az érzelmi intelligencia fejlesztése fokozott figyelmet, nagyobb tudatosságot és magabiztosságot eredményez. Vizsgáljuk meg, hogy mit adhat az egyén kommunikációs hatékonyságához az érzelmi intelligencia tényezőinek fejlesztése, megmaradva a fogalom tágabb értelmezésénél, Bar-On modelljénél.

Az *intrapersonális készségek* együttesen járulnak hozzá ahhoz, hogy a diákok megfelelő önbizalommal, magabiztossággal, pozitív kisugárással tudjanak megnyilatkozni. Az ide tartozó készségek közül az *önbecsülés* az önmaguk elfogadását, felvállalását, önkifejezésüket erősítheti. Az *érzelmi öntudat* az érzelmek tiszta megértését segíti elő. Előkészíti az érzelmek pontos kifejezését, segít a környezethez való viszony tisztázásában. A *magabiztosság* az az érzelmi erő, amely lehetővé teszi a diákok számára az asszertív viselkedést. A *függetlenség* a másoktól független érzelmek megélésére, döntések meghozatalára vonatkozik. Segít abban, hogy a társas kapcsolatok érzelmi hatásai alól kivonja magát, ezáltal is erősítve önálló gondolatait és önkifejezését.

Az *interperszonális képességek* a kapcsolatrendszernek, az együttműködésnek a megerősítését szolgálhatja. Az ide tartozó készségek közül az *empátia* a társak érzelmeinek, motivációinak megértését segíti elő. Alapot ad az értő figyelemnek, elősegíti a pontos, tiszta kommunikációt. Képesé teszi a diákokat arra, hogy kihallják a gondolatok mögött meghúzódó érzelmeket. A *társas, társadalmi felelősség* olyan kompetencia, amely a felelősségteljes megnyilatkozások alapját adja: „a szó veszélyes fegyver...” Az *interperszonális kapcsolatok* a pozitív, előremutató társas kapcsolatokat kialakítását segítik elő.

A *stressz kezelésében* jártasak jók az érzelmeik menedzselésében, irányításában és ellenőrzésében. Tudják kezelni a megterhelő kommunikációs helyzeteket, képesek önmaguk kontrollálására. El tudják viselni és hatékonyan tudják kezelni azt, anélkül, hogy elvesztenék a fejüket: „Ne szólj szám, nem fáj fejem.” A diákok megküzdési képessége hozzásegíti őket ahhoz, kialakuló feszültségeket ésszerű korlátok között legyenek képesek feldolgozni.

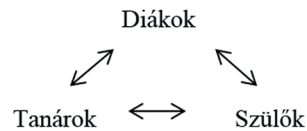
Az *alkalmazkodási képesség* elsősorban a változáskezeléshez kötődik. Ez a képesség biztosítja a *rugalmasságot*, a realitások észlelését és – ezekkel szoros összefüggésben – a konstruktív *problémamegoldást*. Az alkalmazkodási képességben jártas diákok megértik a problémákat, és ezekre hatékony megoldásokat találnak. Képesek a *valóság tesztelésére*, az adott helyzetek reális, objektív, érzelmi ragálytól mentes értelmezésére és (le)kommunikálására. A képességben járatos diákok magabiztossan kezelik a nem várt helyzeteket.

Az *általános hangulat* az eddig ismertetett készségek, képességek támasza. Az *optimizmus*, a pozitív világszemlélet kialakítása előmozdíthatja a konstruktív, együttműködő kapcsolatok kialakítását, a *boldogság* pedig megteremti az alapot egy örömteli, hatékony kommunikációs folyamat felépítéséhez.

Összességében elmondható, hogy az érzelmi intelligencia fejlesztése számos tényezőjével hozzájárul a kommunikációs készségek fejlesztéséhez, kialakításához. Zárásként két fejlesztési lehetőséget említek, melyek hozzájárulnak az érzelmi intelligencia és ezáltal a kommunikációs készségek fejlesztéséhez.

Mintakövetés

Az érzelmi intelligencia alakulása függ az egyén környezetétől legyen szó társas környezetről vagy kulturálisról. Éppen ezért annak fejlesztése nem nélkülözheti a tanárok, szülők és diákok együttműködését. Az érzelmi intelligencia a megfelelő közegben, a megfelelő módon fejleszthető. Azaz az e célból készült feladatok mellett a diákok fejlődése elérhető a mintakövetésen keresztül is. A tanárok és szülők megfelelő minták bemutatásával segíthetik a diákok érzelmi intelligenciájának fejlődését – és viszont! Az 1. ábra a mintaadási és tanulási folyamatok kölcsönösségét hangsúlyozza.



1. ábra: Az oktatási-nevelési folyamatok mintaadási modellje

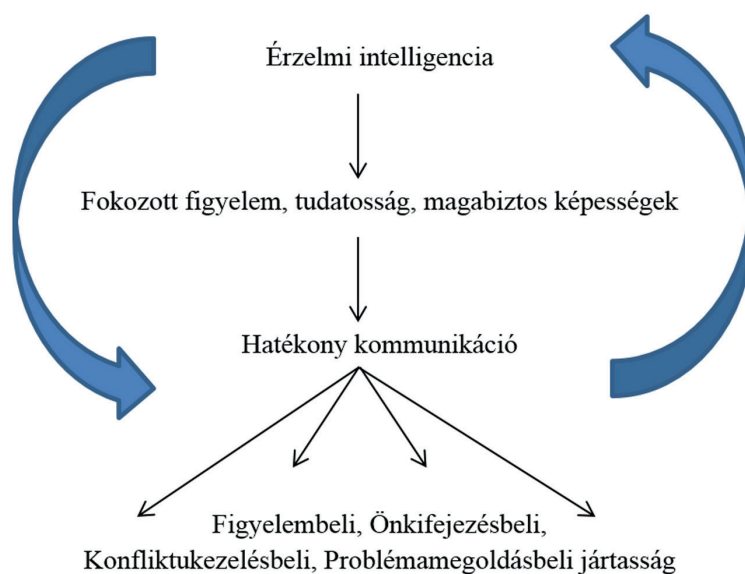
A kommunikáció sajátossága, hogy érzelmekkel töltött, még ha magához a tartalomhoz nem is szándékozunk érzelmi töltetet kapcsolni. Ahogy azt nem verbális kommunikáció funkciói is jól szemléltetik, számos érzelmi vonulat lelhető fel a kommunikációs folyamatban. Az öt funkció – a társas helyzet kezelése, én-bemutató, érzelmi állapotok kommunikációja, attitűdök kommunikációja, verbális kommunikációs csatorna vezérlése (Vö.: Forgács 2006) – között is szép számmal található érzelmekhez kapcsolódó „feladat”, mely a nem verbális kommunikációhoz tartozik.

Gyakorlatok

A gyakorlatokkal történő fejlesztésre bővebben kitértem már korábban publikált munkáimban (2013, 2014). Kiemelendő a 2014-ben megjelenő könyv, melynek feladatgyűjteményét a nemzetközi szakirodalomban fellelhető gyakorlatok alap gondolatai mentén állítottam össze (kiemelendő Lynn 2000, 2002, 2007, Anthony, M. 2003 és Hughes et al 2005 munkái). A gondolatmenet kiegészítése gyanánt most még a két jelenség kapcsolatára, viszonyára hívnám fel a figyelmet.

Mintakövetéssel és gyakorlatok segítségével is fejleszthető az érzelmi intelligencia és általa (vagy vele párhuzamban!) a kommunikációs készségek. Már a gondolatmenetből is kitűnik, hogy a két jelenség fejlesztése szorosan összefügg. Az érzelmi intelligencia megléte adja meg az alapot a hatékony kommunikációhoz. A kommunikációs készségek pedig lehetőséget kínálnak arra, hogy bizonyos érzelmi intelligencia tényezőket fejlesszünk. (Kapcsolatukat szemléltetésére tesz kísérletet a 2. ábra.) Bár mostani gondolatmenet elsősorban abduktív okfejtésen alapszik, egy újabb kutatási irányvonalat mutat. A kommunikációs sajátosságok és az érzelmi intelligencia összefüggéseinek feltárásában.

2. ábra: Az érzelmi intelligencia és a kommunikációs jártasságok kapcsolódási modellje



Felhasznált irodalom

- Anthony, M. 2003. *Selling with emotional Intelligence*. Dearborn trade publishing.
- Balázs L. 2012. Módszerek és gyakorlatok a kommunikáció-oktatásban. In: H. Varga Gy. (szerk.) *A kommunikáció oktatás tartalmi kérdései. A kommunikáció oktatása 4*. Hungarovox Kiadó, Budapest. 51–62.
- Balázs L. 2013. *A kommunikációs gyakorlatok vezetésének módszerei*. Módszerek, eszközök, feladatok. Gramma Kiadó, Eger.
- Balázs L. 2014. *Érzelmi intelligencia a szervezetben és a képzésben*. Z-press Kiadó, Miskolc.
- Bar-On, R. 2000. Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. In: Bar-On, R. – Parker, J. D. A. (Ed.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. Jossey-Bass, San Francisco. 363–388.
- Bar-On, R. 2006. The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18, Suplemento, 13–25.

- Báthory Z. – Falusi I. 1997. (főszerk.) *Pedagógiai Lexikon II*. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Eck J. 2012. Kommunikációoktatás vs. drámapedagógia. In: H. Varga Gy. (szerk.) *A kommunikáció oktatás tartalmi kérdései. A kommunikáció oktatása 4*. Hungarovox Kiadó, Budapest. 39–50.
- Forgács J. 2006. *A társas érintkezés pszichológiája*. Kairosz Könyvkiadó, Budapest.
- Goleman, D. 1997. *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó, Budapest.
- Goleman, D. 2001. Emotional intelligence: Issue in paradigm building. In: Cherniss, C. – Goleman, D. (Ed.) *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations* Vol. 1. Jossey-Bass, San Francisco. 13–26.
- H. Tomesz T. 2014. Kommunikációoktatás és személyiségfejlődés. In: Balázs László – H. Tomesz T. – H. Varga Gy. (szerk.) *A kommunikáció(s) készségfejlesztés) tantárgyközi szerepe, lehetőségei. A kommunikáció oktatása 6*. Hungarovox Kiadó, Budapest. 30–37.
- Hughes, M – Patterson, L. B.– Terrel, J. B. 2005. *Emotional intelligence in action*. Pfeiffer, AWiley Imprint.
- Levine, D.U., – Lezotte, L.W. 1990. *Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice*. Madison, WI: National Center for Effective Schools Research and Development.
- Lynn, A. B. 2000. *50 Activities for developing emotional intelligence*. HrD press, Massachusetts.
- Lynn, A. B. 2002. *The emotional intelligence activity book*. American Management Association
- Lynn, A. B. 2007. *Quickemotional intelligence for activites busy Managers*. American Managemant Association.
- Pérez, J. C. – Petrides, K. V. – Furnham, A. 2005. *Measuring Trait Emotional Intelligence*. Letöltve: 2011.02.26. URL:http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/03/DOCENTE/JUAN_CARLOS_PEREZ_GONZALEZ/P%C3%89REZ,%20PETRIDES,%20%26%20FURNHAM,%202005.PDF
- Petrides, K. V. – Fredrickson, N. – Furnham, A. 2004. The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences* 36: 277–93.
- Roberts, W. – Strayer, J. 1996. *Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior*. *Child Development* 67: 449–70.

- Salovey, P. – Mayer, J. D. 1990. *Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, 9. 185–211.
- Sternberg, R. J. 2001. Egy elképzelés intelligenciájának mérése – Mennyire intelligens az érzelmi intelligencia fogalma? In: Ciarrochi J. – Forgas J.P. – Mayer J. D. (szerk.) *Az érzelmi intelligencia a mindennapi életben*. Kairosz Kiadó, Budapest. 257–265.
- Szőke-Milinte E. 2005. *A kommunikációs kompetencia fejlesztése*. PPKE, Piliscsaba.
- Trinidad, D. R., – Johnson, C. A. 2002. The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences* 32: 95–105.
- Vargáné Vizi Cs. 2010. A drámapedagógiai módszerek alkalmazhatósága a kommunikációoktatásban. In: H. Varga Gyula (szerk.) *A kommunikáció oktatása 2. A kommunikációoktatás kontextusai*. Hungarovox Kiadó, Budapest. 64–69.
- Zeidner, M. – Matthews, G. – Roberts, R.D. 2009. *What we know about emotional intelligence*. A Bradford Book, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts London.

Raátz Judit

A kommunikációs kompetencia fejlesztésének gyakorlattípusai

Bevezetés

Dolgozatomban a kommunikációs kompetenciafejlesztés gyakorlattípusait kívánom áttekinteni úgy, hogy előtte a kompetencia fogalom néhány fontos elemét tisztázva rámutatok arra, hogy a kommunikációs készség fejlesztése milyen összetett feladat. Ha valóban kompetenciát kívánunk fejleszteni, akkor a gyakorlatok megoldása nem csupán a tanulók kifejezőkészségét, szókincsét fejleszthetik, hanem hatással kell, hogy legyenek a személyiségfejlődésükre is.

1. A kompetencia összetevői

A kompetencia fogalmát igen sokan és sokféle szempontból próbálták meghatározni, számtalan idegen nyelvű és magyar tanulmány is készült mind az általános fogalomról, mind a kompetencia pedagógiai meghatározásáról (a teljesség igénye nélkül: Vass 2006; Szabó 2010; Szőke-Milnte 2012). Jelen tanulmánynak nem célja, hogy a meglévő elméleteket, fogalmakat és meghatározásokat teljes mértékben áttekintse. Csupán néhány olyan kompetencia-meghatározást mutatok be, amely egy-egy elemének meghatározó és kiemelt szerepe lehet a kommunikációs kompetencia fejlesztésében.

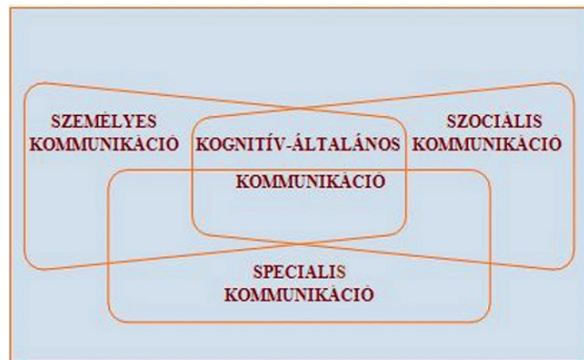
1.1. A jéghegy-modell láthatatlan összetevői

Mindenképpen említést érdemel az általános kompetencia-mo-dellek közül a sokat idézett jéghegy-modell (Spencer, McClelland, Spencer 1990). A jéghegy-modell felépítését megvizsgálva a leg-felső szinten az ismeret, a tudás áll, azaz az egész életen át felhal-mozódó tudatos vagy tudattalan tapasztalat összessége. A követke-

zóna szint a készség és képesség. Ezek a gyakorlatban alkalmazható megnyilvánulások készlethalmaza, a tudatos tevékenység automatizált részei, amelyek gyakorlás útján jönnek létre, a fizikai és a szellemi feladatok teljesítésének képességét adják. Ez a két említett szint a jéghegy látható részei, ezek a területek jól fejleszthetők a hagyományos iskolai keretek között is. A következő három szint már a kevésbé tudatos, illetve tudattalan szinthez tartozik. Idetartozik az én-kép, vagyis a személy önmagáról alkotott képe: milyennek látja, gondolja magát. A személy értékei, attitűdjei. Az alatta levő szintbe az állandó személyiségvonások tartoznak, azaz a személyiség állandó/stabil dimenziója; szervezett, gondolati, érzelmi jellemvonásai; a különféle helyzetekre, észlelt információkra adott válaszai. A legalsó szinten a motiváció helyezkedik el, amely a cselekvés, a viselkedés háttérében álló hajtóerő, vágyak, kívánságok összessége. A jéghegy-modell jól szemlélteti, hogy a kompetenciának vannak olyan kevésbé tudatos, illetve tudattalan szintjei, amelyeknek az oktatási keretekben történő fejlesztése bizony figyelmet érdemel, de a tudatos megoldás már nem is olyan könnyű és egyértelmű feladat.

1.2. A kommunikáció mint kompetenciák szerveződése

Szőke-Milinte Enikő (2012) Nagy József (2000) kompetenciák szerveződését bemutató ábráját továbbfejlesztve létrehozta a kommunikációs kompetencia szerveződésének modelljét (1. ábra). Ebben a szerző hangsúlyozza, hogy kommunikációs kompetencia, mivel a kommunikációban a személyiség egésze nyilvánul meg, ezért a kognitív, a szociális, a személyes és a speciális kompetenciák alapját képező komplex kompetencia (Szőke-Milinte 2012). A kompetenciák közül a kognitív-általános kommunikáció feladata a szimbólumok segítségével az információ felvétele, dekódolása, a tanulás, az ismeretszerzés. A szociális kommunikációnak a szociális kölcsönhatásokban, a résztvevők befolyásolásában van szerepe. Míg a személyes kommunikációban a személyes önazonosság, a kiteljesedés megvalósítása a feladat. A különböző szakterületek sajátos kommunikációjának magas szintű művelése pedig a speciális kommunikáció sajátja. E területek együttes figyelembevételével elengedhetetlen a kommunikációs kompetencia tudatos fejlesztésekor.



1. ábra A kompetenciák szerveződése (Szőke-Milinte 2012)

1.3. Pragmatikai tudás – kulturális referenciák

Az idegennyelv-tanítás kutatói is számos kommunikációs kompetenciamodellt és leírást alkottak meg. Közülük érdemes kiemelniünk Bachman és Palmer kommunikatív nyelvi képességek modelljét (1996, idézi: Víg 2005: 385). A modell (2. ábra) két fő terület összetevőit mutatja be, így a nyelvi tudásét és a stratégiai kompetenciáét. A nyelvi tudáson belül kiemelt szerepet szán a pragmatikai tudásnak, ahol a funkcionális és a szociolingvisztikai tudás összetevőit is megadja. Az előbbi képességéhez tartozik az információk közölésének (kifejezési funkció), az emberek befolyásolásának (manipulatív funkció), az információk megszerzésének (heurisztikus funkció) és a nyelvi tartalmak kitalálásának (imaginatív funkció) képessége. Hasonlóan részletes a szociolingvisztikai tudás összetevőinek felsorolása is, amely a megfelelő regiszter választása, a különféle dialektusok ismerete mellett hangsúlyt fektet a kulturális referenciák, szokások ismertetére is. Ez utóbbi terület igen fontos a kommunikációban. Hiszen ahhoz, hogy jól, hatékonyan tudjunk kommunikálni egy szűkebb vagy egy tágabb (esetleg más nyelvet beszélő) közeggel, elengedhetetlen annak a kultúrának az ismerete (Bańcerowski 1994).

Nyelvi tudás				Stratégiai kompetencia
Nyelvszerkezési tudás		Pragmatikai tudás		
Nyelvtani tudás	Szövegalkotói tudás	Funkcionális tudás	Szociolingvisztikai tudás	
fonológia	kohézió	kifejezési funkció	dialektusok / variánsok	<i>célok meghatározása</i>
morfológia	retorika	manipulatív funkció a) instrumentális; b) reguláris; c) interperszonális	regiszter	<i>célok tervezése</i>
szintaxis		heurisztikus funkció	idiómák	<i>célok értékelése</i>
lexika		imaginatív funkció	kulturális referenciák és nyelvi alakzatok	

2. ábra Bachman és Palmer kommunikatív nyelvi képességek modellje (Vigh 2005: 385)

2. A kommunikációs kompetencia fejlesztési területei

Az előző fejezetben áttekintett néhány kommunikációs kompetenciamodell, valamint Szabó Ferenc (2010) által is megfogalmazott fejlesztendő kommunikációs kompetenciaterületeket figyelembe véve az alábbiakban foglalhatjuk össze az iskolai oktatás kommunikációs kompetencia fejlesztésének főbb összetevőit:

a) *Kognitív-általános kommunikáció*

Nyelvi tudás: nyelv szerkezői, pragmatikai

Stratégiai kompetencia

b) *Speciális kommunikáció*

c) *Kulturális kompetencia/kommunikáció*

d) *Személyes kommunikáció*

e) *Szociális kommunikáció*

A felsorolt területek közül a kognitív-általános kommunikációhoz sorolhatjuk az utóbbi években fontos szerepet játszó digitális kommunikációs kompetenciát. Ha a Spencer, McClelland, Spencer (1990) jéghegy-modellt is alkalmazzuk a fejlesztendő kompetenciaterületekre, akkor a felsorolt öt területből az *a)* ponttól a *c)* pontig szerepelnek a látható, egyértelműbben fejleszthető területek, míg a *d)* és *e)* pontok a kevésbé látható és nehezebben fejleszthető területek.

Kommunikációs kompetencia: helyzetkép, kutatás, fejlesztés

teket tartalmazzák. Mind az öt, fősorolt kompetencia részét képezi a nem nyelvi kommunikációs kompetencia fejlesztése is.

Az elméleti területek alkalmazása az oktatásban, a tanóra keretei között nem olyan egyszerű. Nehéz megtalálni a megfelelő gyakorlatokat, nem könnyű a feladatok során, az órai keretben minden kommunikációs kompetenciaterületre kellő figyelmet fordítani. Ehhez ad segítséget Fábián Györgyi és Singer Péter (2009) összefoglaló táblázata, amelyben Zrinszky László egyetemi jegyzetében megfogalmazott rendszerező gondolatait fölhasználva a szerzők táblázatba rendezték a kommunikációs készségfejlesztés tanórai lehetőségeit (1. táblázat).

Kommunikációs helyzetek alakítása	<ul style="list-style-type: none">▪ A megfelelő helyzet kialakítása összefügg a színhellyel. A mai tantervek terei sajnos erősen meghatározzák a bennük végzett munkát. Ahol esetleg mozgatható padok találhatók, ott is körülményes az átalakítás. Mégis a tanár figyeljen a tanár-tanuló alkalmi helycserejére, az órai szerepek változtatására, legalábbis csoportdinamikai játékok esetén üljön maga is az egyik padba a tanulók közé.
A kommunikációs önismeret javítása	<ul style="list-style-type: none">▪ A külső megjelenés tudatossá tételével, beszédjellemezőink megismertetésével, az egyén nonverbális kommunikációja ismeretével, saját írásképzés ismeretével, közlésigény növelésével elérhető.▪ A beleélőképesség, a tolerancia, a magabiztosság és elővigyázatosság, a függetlenség és konformizmus arányának optimalizálása, a figyelem és emlékezés az egyéni, saját megnyilatkozásainkról kialakult képet fejlesztheti.
Kommunikációs stratégiák	<ul style="list-style-type: none">▪ Kezdeményezésekkel, a kommunikációs kihívások felvállalásával, a közlésmennyiség növelésével, a figyelemmegosztás képességének fejlesztésével összefüggésben fejleszthető.
Beszédfejlesztés	<ul style="list-style-type: none">▪ légzéstechnika, akusztikai tisztaság▪ beszédsebesség, beszédritmus▪ biztonság és könnyedség a beszélgetésekben
Extralingvisztikai eszközök használata	<ul style="list-style-type: none">▪ testtartás, testmozgás, nézés, tekintetkontaktus, mimika, gesztusok tudatosítása
Formalizált kommunikáció fejlesztése	<ul style="list-style-type: none">▪ a lámpaláz leküzdése▪ értekezletek, viták vezetése▪ részvétel értekezleten, vitákon
A mediális kommunikáció	<ul style="list-style-type: none">▪ a tömegkommunikációs kínálat szelektív és aktív igénybevétele▪ a közleményelemzések és -értékelések
A célkategóriák megfelelő alakítása	<ul style="list-style-type: none">▪ a szándék, a részvétel, a figyelem, a megértés és megőrzés

1. táblázat *A kommunikációs készségfejlesztés tanórai lehetőségeit (Fábián–Singer 2009)*

3. A kommunikációs gyakorlattípusok

A kommunikációs kompetenciát fejlesztő gyakorlatokat a gyakorlat jellege, összetettsége, illetve a fejlesztendő készségek szerint szoktuk osztályozni. Így elkülöníthetjük a gyakorlatokat:

a) A kommunikáció típusa szerint:

- írásbeli – szóbeli
- verbális – nem verbális
- b) A kommunikációs résztvevők szerepe szerint:
 - szövegértés (percepció)
 - szövegalkotás (produkció)
- c) A fejlesztendő kommunikációs készség hatóköre szerint:
 - részkészséget fejlesztők
 - globális készséget fejlesztők.

Természetesen, a felsorolt szempontok egy-egy gyakorlaton belül együtt is megjelennek, illetve a nyelvi készségfejlesztés mellett a nem nyelvi kommunikációs kompetencia fejlesztése is szerepet kaphat.

A leggyakoribb gyakorlattípusokat az alábbiakban Medgyes Péter (1995) által használt kommunikációs gyakorlattípológiát felhasználva tekintem át úgy, hogy főleg a szóbeli kommunikációs kompetenciát fejlesztő gyakorlattípusokat szemléltetem példákkal.

3.1. Írásbeli gyakorlatok

3.1.1. A részkészségeket fejlesztő írásbeli gyakorlattípusok

Ebbe a csoportba olyan írásbeli gyakorlatokat sorolunk, amelyek különböző műveletek elvégzését, átalakítását jelentik a szövegeken (pl. mondatátalakítás, kiegészítés), valamint idesorolhatjuk az írott szövegeken végzett szövegértési gyakorlatokat. Például egy adott szövegben belül kifejezések keresése, megadott kifejezések szinonimáinak megadása. Számos jó feladatot találhatunk a *Szövegértés lépésről lépésre* (Raátz 2011) című kiadványban.

3.1.2. A globális kommunikációs készséget fejlesztő írásbeli gyakorlattípusok


Ide azokat az íráskészséget, írásbeli kommunikációs kompetenciát fejlesztő feladatokat soroljuk, amelyekben valamilyen szempont, meghatározott téma, cím, műfaj stb. alapján szöveget kell készíteni. Itt a szövegalkotónak a meghatározott szempontok mellett már olyan szinten kell a szövegalkotás alapvető készségével rendelkeznie, hogy azt biztosan használva a szöveg kommunikációs céljainak, szándékainak is eleget tudjon tenni. De idetartoznak a szakmai célú

írásgyakorlatok is (pl. üzleti levelezés különböző feladatai: hivatalos levél, felszólítás, reklámlevél stb. írása). Az írásbeli kommunikációs kompetencia globális készségeit fejlesztik a változatos kreatív írásgyakorlatok különböző formái.

Ezekhez a gyakorlattípusokhoz tartoznak azok az írott szöveg befogadását fejlesztő feladatok is, amelyek egy-egy hosszabb, teljesebb szöveg értelmezését, annak minősítését, illetve a tartalom továbbgondolását célozzák.


Hogy a globális kommunikációs készséget fejlesztő írásbeli gyakorlattípusok ne csupán a látható kommunikációs kompetenciákat fejlessze, ahhoz mindenképpen szükségesek a változatos, életszerű feladatok, illetve azok részletes, akár a tankönyvekben található kérdéseken túli kiegészítések, megbeszélések.

Nézzünk erre egy példát az *Üzleti kommunikáció (Raátz–Szőke-Milinte 2010: 50)* című tankönyvből.

 Olvassátok el az alábbi részletet!

A testtartás is jelzi a másik ember számára, mennyire érdekel bennünket a mondanivalója. Az amerikaiak magatartásában és testtartásában két véglet figyelhető meg: vagy feszültek, sietnek, elmerülnek a munkában, vagy éppen ellenkezőleg: teljesen elengedik magukat, lazítanak, kikapcsolódnak. Az üzleti tárgyalásokon az amerikai magatartása a következőképpen alakul: míg a másik fél beszél, figyelmesen hallgat, és annak arcát figyeli, a mondanivaló követését sűrű fejbólintásokkal jelzik. Amikor hozzá akar szólni, kihúzza magát, és szándékát az arcán is meg lehet figyelni, testtartása mindig egyenes. A mindennapi életben (például otthon, barátok között) ennek éppen az ellentéte figyelhető meg: görnyedt testtartás, lomha járás, guggolás, földön fekvés, fejkavarás. Hivatalban, baráti körben a lábukat gyakran felteszik az asztalra – fő a kényelem. Ne feledjük, minden megengedett, amennyiben nem sérti mások jogait!

(Hidasi Judit [szerk.]: *Kultúra, viselkedés, kommunikáció* – részlet)

 Ennek mintájára készítetek egy rövid leírást, amelyben bemutatjátok a magyar emberre jellemző testtartásokat!

A feladat megoldása lehetőséget ad az írásbeli készség, a kognitív-kommunikációs kompetencia fejlesztése mellett a kulturális kompetencia és a személyes kommunikáció fejlesztésére is. Hiszen érdemes más nemzetek szokásaira is kitérni. A diákok által készített magyar testtartások bemutatásakor hasznos lehet a saját testtartás

megfigyeltetése, értelmezése is. Valamint annak tudatosítása, hogy az üzleti és a mindennapi életben mi a szerepe a testtartásnak, milyen hatása, visszahatása van a személyiségre, az önbecsülésre.

3.2. Szóbeli gyakorlatok

3.2.1. A részkészségeket fejlesztő szóbeli gyakorlattípusok

Idesorolhatjuk azokat a gyakorlatokat, amelyek főleg a szóbeli kommunikáció sikerességének technikai feltételeit hivatottak gyakoroltatni a beszédprodukción és a -percepció oldaláról. A legfontosabb területek a teljesség igénye nélkül:

- Beszédtechnika
- Szókincsfejlesztés
- Hangos olvasás
- Szövegmondás
- Hallott szöveg értése
- Nem nyelvi jelek használata, értelmezése

Nézzünk néhány feladatot!

Az alábbi feladat (Raátz–Szőke–Milinte 2010: 62–3) a helyes kiejtés gyakoroltatása mellett a szókincsbővítést is szolgálja, mivel a feladatban szereplő idegen szavakat értelmezniük is kell a tanulóknak.

☞ Nagyon sok idegen szavunk képzett alakjában megrövidül az alapszóban található hosszú magánhangzó. Figyeld meg és olvasd föl az alábbi példákat! Magyarázd meg a szavak jelentését!

í-i: *ambíció – ambicionál, ambiciózus; analízis – analizál, analitikus; definíció – definiál; stílus – stilizál, stilisztika, stílárís; típus – tipizál, tipikus, tipológia*

é-e: *hérosz – heroikus, heroizmus; kolléga – kollegiális, kollegialitás, kollegina; probléma – problematikus*

A megszólítási formák minősítése és megfelelő kiejtése a részkészségek fejlesztése mellett a speciális és a személyes kommunikációt is fejlesztik (Raátz–Szőke–Milinte 2010: 72).

- ☞ Melyiket használnád mint üzletkötő az alábbi megszólítási formák közül, és mikor?

maga, uram, hölgyem, mamika, fiú, kegyed, kisasszony, bácsika, kiskegyed, barátcskám, apóka, anyuka, anyóka, ön, srácok, magácska, fiatalasszony, csillagom, Józsikám, Évikém, Mucikám, doktor úr, tanár úr, kend, aranyoskám, tündérkém, Kovács úr.

- ☺ Milyen kiejtéssel mondanád a kiválasztott formákat? Mutasd be őket!

3.2.2. A globális kommunikációs készséget fejlesztő szóbeli gyakorlat típusok

Az idesorolható gyakorlatok között két nagy csoportot különítünk el (Medgyes 1995):

a) A tranzakciós gyakorlatok

A tranzakciós feladatok elsődleges célja a folyamatos beszéd (monológ, véleménynyilvánítás, beszámoló, történetmesélés) gyakorlása, a különféle kötött diskurzusokban való részvétel. A gyakorlatok során cél, hogy a tanulók megismerjék a különböző beszédműfajokat, azok nyelvi és nem nyelvi sajátosságait, illetve tudjanak bizonyos helyzeteket megfelelő módon értelmezni, értékelni.

Idesorolhatjuk például az alábbi gyakorlatokat (Raátz–Szőke–Mílinte 2010: 56, 2).

- ☞ Mit fejeznek ki az alábbi szólások, közmondások?

*A szó elszáll, az írás megmarad.
Nincsen dátom, nincsen látom.
Cifra beszéd hegedűszó.
A beszéd megeszi a dolgot.*

- ☺ Rendezetek vitát az alábbi témák valamelyikéből! Legyenek, akik a téma mellett, és akik ellene érvelnek! Vita közben alkalmazzátok a különféle hallgatási formákat! Témák:
- *Növeljék-e a szakmai gyakorlat idejét?*
 - *Tiltsák be a reklámújságokat, mert sok papírt használnak föl kiadásukra!*

b) Az interakciós gyakorlatok

E gyakorlattípusnak több alfajtaját különböztetjük meg aszerint, hogy a kommunikációs helyzetgyakorlatban milyen mértékben kötötték a szerepek, a helyszín, a kommunikációs cél. Így három altípust különíthetünk el.

- *szimulációs szerepjátékok*
- *kommunikatív szerepjátékok*
- *rögtönzött szerepjátékok*

A szimulációs szerepjátékban a résztvevők a saját valójukkal, a maguk nevében vesznek részt egy megadott valós élethelyzetben, ahol a saját szempontjaik szerint kell dönteniük, a saját értékeiket, céljaikat képviselve. Az ilyen típusú feladatok célja a gyakorlás, a tudatosítás, a megtapasztalás, illetve egy-egy helyzet, viselkedés minősítése.

Ilyen gyakorlat például az alábbi:

- ☺ Játsszátok el az alábbi helyzeteket! Figyeljétek meg, hogy a telefonálók hogyan tartják be az illemszabályokat!
- *Megbetegedtél, ezért nem tudsz részt venni a 9 órára megbeszélt fontos üzleti tárgyaláson. Értesítsd erről tárgyalópartneredet, illetve főnöködöt!*
 - *Felkeltette érdeklődésedet az alábbi hirdetés. Hívd fel a cég termékmenedzserét és minden információt kérdezz meg tőle, amely számodra fontos lehet ahhoz, hogy rendelj a termékből!*

Azzal pocékoljuk el a legtöbb időt, ha nem gondoljuk végig a dolgokat.
(Alfred Herrhausen)
Személyre szóló egyedi naptárak egész évben!
www.azidopenz.hu
Telefón: 06-1 234-8765
Információ: info@azidopenz.hu
Ha bármilyen kérdése van, hívjon minket, bármikor, akár munkaidő után vagy hétvégén is!
Postai megrendelés: Kalend Áron
Budapest, Naptár utca 12.

(Raátz–Szőke–Milinte 2010: 72).

A kommunikatív szerepjátékban egy helyzetben kell valaki más szerepébe belehelyezkedni, és az ő szemszögéből, az ő céljainak megfelelően részt venni, megoldani egy helyzetet. Az ilyen típusú gyakorlatok a kommunikációs kompetencia különféle (kognitív,

Kommunikációs kompetencia: helyzetkép, kutatás, fejlesztés

szociális stb.) területei mellett igen jól fejleszthetik a társismeretet, az empátiát.

Az alábbi gyakorlat összetettségében több terület gyakorlására, fejlesztésére is alkalmas.

Három barátnő tervezi a hétvégi programot. Alkossatok háromfős csoportokat, és játsszátok el az alábbiak szerint a lányok beszélgetését!

1. lány: A középen ülő lány javasolja, hogy hétvégén menjenek el egy szabadtéri koncertre.
2. lány: Nem tartja jó ötletnek, mert a meteorológia rossz időt jósolt a hétvégére.
3. lány: Nagyon jó ötletnek találja, mert már régen készülnek erre a koncertre.
 - A beszélgetés során használjátok az alábbi kifejezéseket:
 - Nem tartom jó ötletnek, mert.....*
 - Nincs ebben igazad.....*
 - Javasolom, hogy.....*
 - Mindenesetre meg kell gondolnunk.....*
 - Mióta vártunk erre a*
 - Alakítsátok úgy a beszélgetést, hogy a lányok elmenjenek a koncertre!
 - Alakítsátok úgy a beszélgetést, hogy a lányok lemondjanak a koncertről, inkább egy másik alkalomra halasszák!

Egy másik feladat: (Raátz–Szőke–Milinte 2010: 209).

Egy fővárosi szórakozóhely minden hétvégén zenés programokat szervez fiatalok számára. Az önkormányzattól bérelt helyiség egy olyan lakótömb földszintjén helyezkedik el, ahol további negyven család lakik. Jelentős részük idős, egyedülálló lakó. A lakók már többször jelezték a szórakozóhely tulajdonosának, hogy zavarja őket a túl hangos zene. A szórakozóhely tulajdonosa szeretné kielégíteni a vendégek igényeit, és minél több olyan zenekart meghívni, akik az élvonalban vannak. A zenekarok többsége megfogalmazta, hogy csak akkor vállalja a fellépést, ha biztosítja számukra a megfelelő technikai feltételeket (például hangosítás).

☞ Képzeljétek el, ha ti lennétek a szórakozóhely üzemeltetői, kikkel kellene jó kapcsolatot fenntartani ahhoz, hogy működésük minél problémamentesebb legyen? Miért? Legalább nyolc partnert soroljatok fel!

🗣️ Adjatok néhány ötletet az általatok felsorolt különböző kapcsolatok építésére, ápolására! Beszéljétek meg az ötleteket!

A rögtönzött szerepjátékban csak a szituáció ismert. A résztvevőknek kell a szereplőket kitalálni, a cselekményt, a lehetséges kommunikációs kapcsolatokat, célokat megtervezni és eljátszani. Pl. zsúfolt buszon; reklamáció az étteremben; Skype-beszélgetés egy üzleti ügyben.

Az ilyen típusú gyakorlatok messzemenően alkalmasak a kommunikációs kompetencia területeinek fejlesztésére.

4. Összegzés

A bemutatott gyakorlattípusok, illetve a röviden fölvázolt kommunikációs kompetencia összetevői arra kívánják fölhívni a figyelmet, hogy akár kommunikációs tanórákon, akár más tantárgyi keretben és azon kívül is, ha a kommunikációs kompetencia fejlesztése a célunk, akkor azt érdemes átgondoltan, sokféle módon, és a kompetenciaterületek egészét figyelembe véve megtervezni a feladatokat. Fontos és szükséges, hogy e terület nehezen gyakoroltatható, nehezebben fejleszthető részei is helyet kapjanak a gyakorlatokban, és azokra is kellő figyelem jusson.

Felhasznált irodalom

- Bañcerowski Janusz 1994. A kommunikatív kompetencia és összetevői. Magyar Nyelvőr 277–286
- Fábián Györgyi – Singer Péter 2009. Az anyanyelv és kommunikáció tanítása az iskolarendszerű felnőttoktatásban. Új Pedagógiai Szemle. <http://www.ofi.hu/dr-fabian-gyorgyi-singer-peter-az-anyanyelv-es-kommunikacio-tanitasa-az-iskolarendszeru>
- Medgyes Péter 1995. A kommunikatív nyelvoktatás. Eötvös József Könyvkiadó.
- Nagy József 2000. XXI. század és nevelés. Osiris Kiadó. Budapest.
- Raátz Judit – Szőke-Milinte Enikő 2010. Üzleti kommunikáció. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Raátz Judit (alkotószerk.) 2011. Szövegértés lépésről lépésre. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó. Budapest.
- Spencer, L. M., D. C. McClelland, and S. M. Spencer. 1994. Competency Assessment Methods: History and State of Art, 3–44. London: Hay/McBer Research Press.

Kommunikációs kompetencia: helyzetkép, kutatás, fejlesztés

- Szabó Ferenc 2010. A kommunikatív kompetencia. Anyanyelv-pedagógia 2. szám. www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=257 (letöltés: 2015. március 2.)
- Szőke-Milinte Enikő 2012. A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT vitaanyagában. Anyanyelv-pedagógia 2. szám. www.anyanyelvpedagogia.hu/cikkek.php?id=380 (letöltés: 2015. március 2.)
- Vass Vilmos 2012. A kompetencia fogalmának értelmezése. In: Demeter Kinga (szerk.): A kompetencia. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 2006. 139–161. Interneten elérhető: www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Hidak-Kompetencia
- Vígh Tibor 2005. A kommunikatív tesztelés elméleti alapjai. Magyar Pedagógia 105:4. 381–407.

Szőke-Milinte Enikő

Helyzetkép a pedagógusok pedagógiai kommunikációjáról

A nevelési és oktatási helyzetek pedagógiai lényegét abban a kommunikációs helyzetben lehet megragadni és leírni, amelyben a nevelés és az oktatás megvalósul. Könnyen belátható, hogy kommunikációs kapcsolat nélkül aligha jönne létre pedagógiai helyzet, akár személyközi (pedagógus-gyermek vagy gyermek-gyermek), akár intraperszonális (a gyermek és a tankönyv) pedagógiai kapcsolatról legyen szó. Áttekintve a pedagógiai kommunikációs paradigmákat megállapíthatjuk, hogy bármelyik modellben gondolkodunk, a nevelő-nevelt kommunikációs kapcsolat személyiségfejlődésben betöltött funkciója fölértékelődik.

A pedagógiai kommunikáció határozza meg a nevelési-oktatási helyzetek eredményességét, a pedagógiai kommunikáció minőségétől függ, hogy sikerül-e egy ok-okozatiságot megmagyarázni, egy konfliktust megelőzni, egy problémát megoldani. Ahhoz, hogy a pedagógiai kommunikációs képességek fejlesztésének elméleti és módszertani kereteit meghatározzuk, fontos tanulmányozni, hogy milyen a gyakorló pedagógusok pedagógiai kommunikációja, milyen kommunikációs képességek és felkészültségek birtokában vannak, és ezekre a felkészültségekre hogyan tettek szert. A pedagógiai helyzeteket mint problémahelyzeteket értelmező participációs kommunikációs paradigma szerint, a pedagógiai helyzetek mindig egy oktatási vagy egy nevelési probléma megoldása szerint strukturálódnak. Annak függvényében, hogy a helyzetben résztvevők miként viszonyulnak a felmerült pedagógiai problémához – kihívásként élik meg, felkészültségeik mozgósítására sarkallja őket a helyzet vagy éppen megbillent lelki egészségük okozza a problémát, azaz a kommunikátorokban rejlik a probléma – problémamegoldásra vagy segítő kommunikációra van szükség (Szőke-Milinte 2007, 2009).

Jelen kutatás arra vállalkozik, hogy feltárja a pedagógiai kommunikáció sajátosságait problémahelyzetben és segítő kommunikációs helyzetben, továbbá vizsgálni kívánja a pedagógusok elégedettségét is saját pedagógiai kommunikációjukkal kapcsolatban.

Kutatási kérdések

A pedagógiai kommunikáció minőségét a pedagógusok komplex pedagógiai kommunikációs képessége határozza meg. A kommunikációs képességek a kommunikáció átlagon felüli minőségét garantáló komplex komponenskészletek, kommunikációs készségekből és jártasságokból szerveződnek és hosszú távon alakulnak ki (Szőke-Milinte 2005).

A legfontosabb pedagógiai kommunikációs képességek közt a helyzetfelismerést, a kommunikációs helyzetben való viselkedés (stratégiaválasztás és -alkalmazás) képességét és a kommunikációs tudatosságot, reflektivitást nevezhetjük meg.

A pedagógiai kommunikációs képességeket az alábbi kérdések mentén vizsgáltam:

- A kommunikációs tanulmányok miként befolyásolják a pedagógusok pedagógiai kommunikációját?
- Mi jellemzi a pedagógusok pedagógiai kommunikációs viselkedését problémahelyzetben és segítő kommunikációs helyzetben?
- Hogyan jellemzik saját pedagógiai kommunikációjukat a pedagógusok?

A kutatás módszere és eszköze

Kérdőíves felmérés formájában kerestem meg a gyakorló pedagógusokat, harminc kérdésre kellett választ adjanak online kérdőív formájában. A kérdések jelentős része feleletválasztós kérdés volt, de előfordult Likert-skála és több nyílt kérdést is tartalmazott a kérdőív.

A minta

A megkérdezettek száma 88 fő, melyből 28 férfi és 60 nő. A minta életkor, a tanításban eltöltött idő, valamint a tanított tantárgy kritériuma szerint reprezentatív, a településtípus, az életkori eloszlás és az iskolatípus szerint nem. Ezért a kutatás eredményei leginkább azokra a tendenciákra tudnak rámutatni, amelyek a teljes populációra nézve érvényesek lehetnek, de teljes biztonsággal nem kíván megállapításokat tenni. A minta területi eloszlása: Szeged, Zsámbék, Komárom, Kurityán, Kerepes, Pécs, Mezőtúr, Gödöllő Szekszárd Piliscsaba, Dunaharaszti, Eger, Üröm, Budapest, Baja, Kőszeg.

1. Mi jellemzi a pedagógusok pedagógiai kommunikációs viselkedését problémahelyzetben és segítő kommunikációs helyzetben?

A kérdőívben felkínált kommunikációs helyzetek megítélésével a helyzetfelismerés és a helyzetekben való döntés és cselekvés képességét próbáltam feltárni. Azt kívántam vizsgálni, hogy mennyire sikerül felismerni pedagógiai kommunikációs helyzet természetét, továbbá azt is, hogy milyen reakciót vált ki a pedagógusokból egy sajátos kommunikációs helyzet.

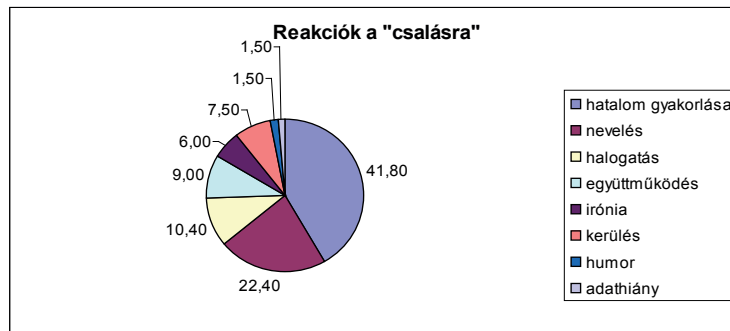
1.1. Kommunikációs helyzet („csalási kísérlet”)

Dolgozatot írnak a gyerekek, és észreveszi, hogy az egyik fiú, az előtte ülő másik fiúnak, egy összehajtogatott papírlapot próbál átadni. A fiú észreveszi, hogy Ön figyel. A papír leesik a földre. Mi lenne az első reakciója ebben a helyzetben?

1.1.1. A problémahelyzetre való reakció

A „csalási kísérlet” egy tipikus problémahelyzet, melyben a gyerekek a pedagógust szeretnék megtéveszteni, kijátszani. A gyerek viselkedése sérti azt a kommunikációs szabályt, ami a dolgozatírással szituációkban elvárható. A nyílt kérdésre adott válaszok csoportosítása után, a pedagógusok leggyakoribb reakciója a hatalom gyakorlás (41,8%) ebben a helyzetben (pl. „vedd fel, dobd ki, a következő ilyen esetről 1-es!”), nevelési feladatot lát benne 22,4%-uk (pl. „megvárnám mit tesz a fiú, ha nem mozdul felvennem, majd

türelmesen, de a szemébe nézve visszaadnám annak, aki leejtette”), elkerülnék a konfrontálódást, azaz „semmit nem tenne” 10,4%-uk (pl. „szó nélkül hagynám”) (1. ábra). Fontos kiemelni, hogy 9%-uk együttműködne ebben a helyzetben a gyerekekkel, ami a problémamegoldás alapfeltétele (pl. „a fiúknak tudniuk kell, hogy csak a tisztességes eljárást tartom elfogadhatónak, így a leesett papírnak a földön kell maradnia”). Amennyiben a nevelést úgy értelmezem, mint együttműködést, akkor a problémahelyzetben tanúsított reakciók között a kívánatos viselkedés sokkal jobb arányban jelenik meg ($9+22,4=31,4\%$), kérdéses azonban, hogy állíthatjuk-e a megkérdezettekről, hogy a nevelési tevékenységre mint együttműködésre tekintenek?

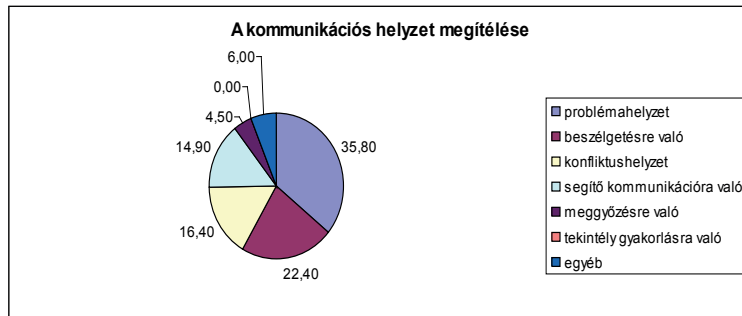


1. ábra A pedagógusok reakciója a csalásra

1.1.2. A problémahelyzet felismerése (megítélése)

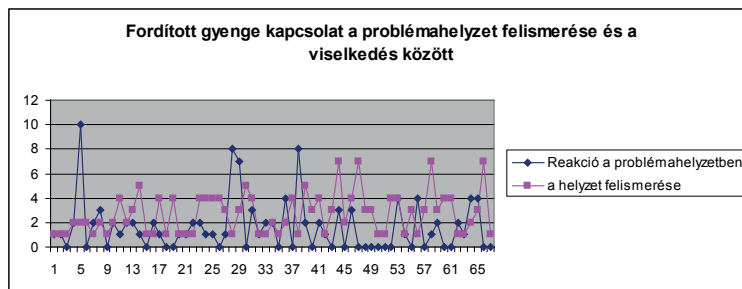
A kommunikációs helyzetet a megkérdezettek 35,8%-a helyesen problémahelyzetnek minősítette, ám a beszélgetést is 22,4%-ban választották, ami szintén elfogadható helyzetértelmezés. Azok a pedagógusok, akik nem folytattak kommunikációs tanulmányokat a problémahelyzet szakterminussal bajban lehetnek, úgy ítélik meg, mint a konfliktushelyzetet, ezért kínáltam föl számukra a beszélgetést mint alternatív elnevezést. Összességében tehát a megkérdezettek 58,2%-a jól felismeri a helyzet természetét. Tovább árnyalja a képet az a tény, hogy 14,9%-a a megkérdezetteknek úgy ítéli meg, hogy a gyerekeknek segítő kommunikációra van szüksége, ami a gyerekek szemszögéből helyénvaló megítélése a helyzet-

nek. Konfliktusnak 16,4 %, meggyőzésre valónak a megkérdezettek 4,5% tartja a helyzetet (2. ábra).



2. ábra A pedagógusok problémahelyzet-felismerése

Összevetve a problémahelyzetben mutatott viselkedést a problémahelyzet felismerésével, érdekes megfigyelést tehetünk, hiszen fordított irányú gyenge korreláció ($p=-0,2$) figyelhető meg a helyzet felismerése és a viselkedés között (3. ábra). Feltehetően arról van szó, hogy a pedagógusok, bár elméleti szinten pontosan meg tudnak ítélni egy helyzetet, a viselkedés szintjén a megfelelő reakciók még elmaradnak, vagyis a napi gyakorlatban nem feltétlenül jelenik meg a pedagógusok által elsajátított kommunikációs tudás (a felismerésből nem következik az eredményes viselkedés, gyakorlati tudás).



3. ábra A problémahelyzet felismerése és a helyzetre adott reakció közötti kapcsolat

1. 2. Kommunikációs helyzet („játzsma”)

Már hetek óta gyűjti az osztálykirándulásra a pénzt a gyerekektől. Az utolsó határidő egy hete lejárt. Péter az egyedüli, aki még nem hozta be a pénzt. Holnap kell az előleget befizetni. Osztályfőnöki óra van. Péter bohóckodik, látványosan produkálja magát, az osztály fuldoklik a nevetéstől. Mi lenne az első reakciója ebben a helyzetben?

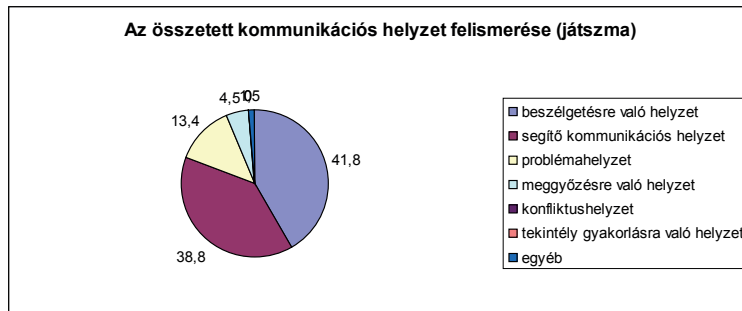
A második (1.2.) kommunikációs helyzetet azért kínáltam fel a pedagógusoknak, mert arra voltam kíváncsi, hogyan reagálnak az olyan összetett kommunikációs helyzetekre (játzmákra), amelyben a gyermek, bár ugyanúgy sérti a kommunikációs normát, mint az első helyzetben, de ezzel, egy önhibáján kívüli problémát akar leplezni, vagy saját gyengeségével (pl. elfelejtett szólni a szüleinek) nem tud szembenézni. A valódi probléma tehát nem a gyermek viselkedése, hanem az, ami mögötte meghúzódik. Kommunikációs szempontból játzmának tekinthető a helyzet, melyben a gyermek rejtett célja, hogy elterelje a figyelmet egy számára kínos tényről (nem szeretné hogy az osztályban az legyen a „téma” hogy nincs elég pénzük vagy hogy feledékeny), ezért egy olyan viselkedést vesz föl, amely okán, a viselkedése lehet az éppen aktuális téma. Az ilyen helyzetekben segítő kommunikációt célszerű alkalmazni.

1.2.1. Az összetett kommunikációs helyzet (játzsma) felismerése

A megkérdezett pedagógusok 74%-ban ismerik fel megfelelően a helyzetet, vagy segítő kommunikációs vagy beszélgetésre való helyzetnek tartják (4. ábra). A segítő kommunikáció szakkifejezés mellett azért kínáltam fel alternatívaként a „hétköznapi” kifejezést, hogy azoknak is legyen reális választási lehetőségük, akik nem folytattak kommunikációs tanulmányokat, ezért a szakkifejezésekkel kevésbé vannak tisztában.

1.2.2. Az összetett kommunikációs helyzetre (játzsma) való reakció

A pedagógusok reakciója az összetett pedagógiai helyzetre kevésbé egyértelmű, mint annak megítélése. Első helyen a segítő kommunikáció áll (34,3%), második helyre került a problémamegoldás (32,8%) és a harmadik helyen az ironikus reakció jelenik meg (11,9%) (5. ábra). A pedagógusok reakciója akár a segítő kommu-

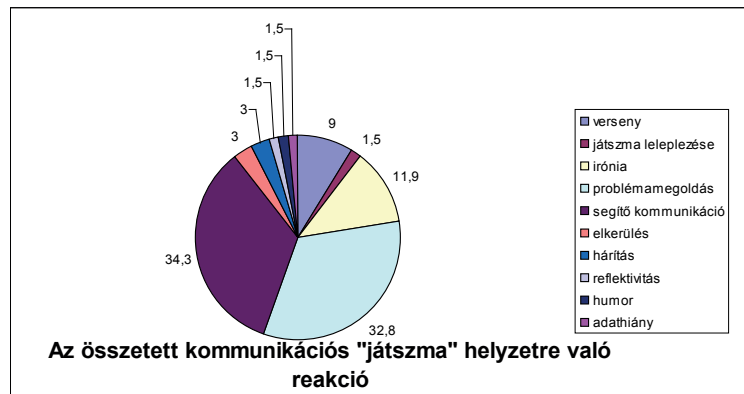


4. ábra Az összetett kommunikációs helyzet felismerése

nikációt, akár a problémamegoldást vizsgáljuk kommunikációs és pedagógiai szempontból is megfelelő, igyekeznek megismerni egy olyan problémát, amit csak sejthetnek, de a pontos természetét nem ismerhetik. Jól érzékelik a megkérdezettek, hogy itt nem elsősorban a rendbontás a gyerek célja, hanem sokkal inkább a figyelem fókuszának az elterelése. Ezért, mindenek előtt a helyzet feltárására, megismerésére van szükség. Kommunikációs szempontból a segítő kommunikáció lenne a legcélszerűbb viselkedés, azért, mert biztosítja azt a személyességet, amelyben a külső szemlélők (osztály) kizárhatóak, így a gyermek feladhatja a védekezésnek azt a módját, ami a rendbontó viselkedésben öltött testet. Ehhez természetesen az is szükséges, hogy a pedagógus biztosítsa a gyereket arról, hogy tudja, nem őbenne rejlik a probléma. A problémamegoldás is eredményre vezethet, ha ez egy privát problémamegoldás formáját ölti, a nyilvánosság kizárásával. A megkérdezettek által megfogalmazott reakciók esetén azonban ez a szempont nem mindig érvényesül.

Meglepőek azonban az ironikus reakciók (11,9% pl. „Nagyszínpad: négy szemkört megkérném, ha ilyen jól produkálja magát, menjen ki az utcára, tegyen ki egy kalapot, s a produkációjával gyűjtse össze az előleget.) vagy a játzszmát leleplező reakciók (1,5%), akár csak a versengő megoldások megjelenése is (9% pl. „Kész tények elé állítom a gyereket és közlöm az osztállyal hogy lehetséges, hogy a Péter miatt nem lesz osztálykirándulás és próbálom a gyereket rávezetni a helyzet súlyára”). Addig, amíg a helyzetfelismerésben alig 6%-a a megkérdezetteknek ítéli rosszul meg a segítő kommu-

nikációs helyzetet, a reakciónál, már a megkérdezettek 32,9%-a reagál nem megfelelően a helyzetben.



5. ábra A pedagógusok „játszma” helyzetre való reakciója

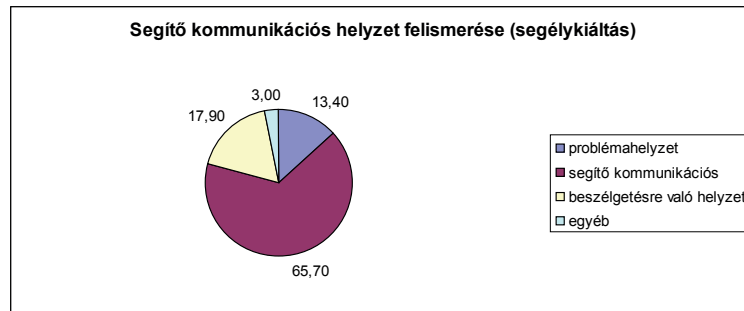
1. 3. Kommunikációs helyzet („segélykiáltás”)

Az első órán témazáró dolgozatot írnak a gyerekek az 5. osztályban. Kati 15 percet késik. Nem kopog, csak lehajtott fejjel jön be az osztályba, és elindul a padja felé. Mi lenne az első reakciója ebben a helyzetben?

A harmadik kommunikációs helyzetben (1.3.) azt kívántam vizsgálni, hogy az egyértelmű segítő kommunikációs helyzetet mennyire ismerik fel a pedagógusok és hogyan viselkednek az ilyen helyzetben.

1.3.1. A segítő kommunikációs helyzet felismerése

Ahogy várható volt, az adatok alapján megállapítható, hogy a pedagógusok közel 90%-a helyesen ismeri fel a segítő kommunikációs helyzetet, amennyiben a közérthetőbb megfogalmazású „beszélgetésre való helyzet” választ is elfogadjuk mint segítő kommunikációt (6. ábra).

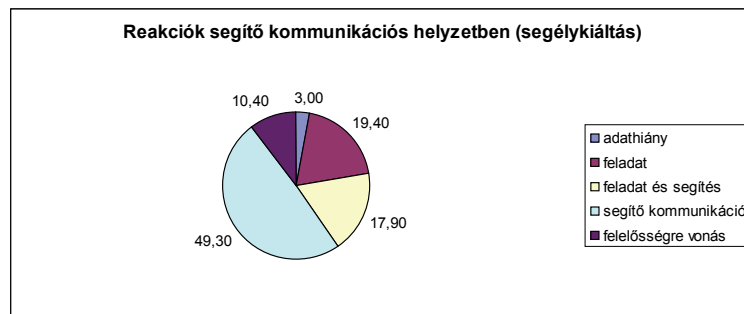


6. ábra A segítő kommunikációs helyzet felismerése

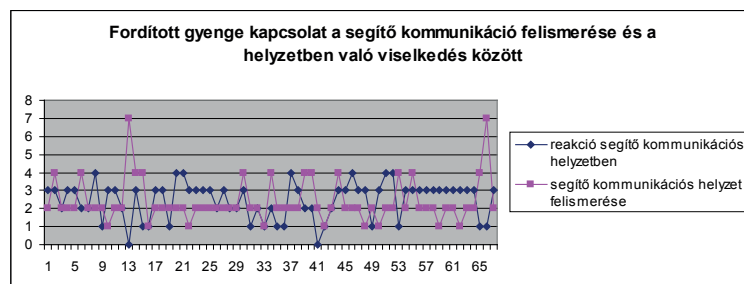
1.3.2. A segítő kommunikációs helyzetre való reakció

A pedagógusok segítő kommunikációs helyzetre való reakciója árnyaltabb képet mutat, reakciójukban megjelenik a kötelességnek való megfelelés szempontja, vagyis ha témazáró van, akkor az a legfontosabb. Az „egyéni feladatot ad” és a „a feladatot ad, ill. segítő kommunikációval próbálkozik” reakciókat (összesen 37,3%) pedagógiailag akár a helyzetnek megfelelő viselkedésként értékelhetjük, hiszen egy nevelési helyzet kontextusában a kötelesség fölértékelődik (7. ábra). Kommunikációs szempontból azonban a késésnek, az interakció hiányának, a nemverbális kommunikációnak (lehajtott fej) jelentősége van, nem lehet ezektől eltekinteni, és úgy tenni, mintha a gyermek képes lenne azonnal a feladatra (dolgozatírás) hangolódni. Nincs lehetőség az érdemi segítő kommunikációra, de arra igen, hogy felmérjük, képes-e megírni a dolgozatot, vagy későbbre kell azt halasztani. Ebben a helyzetben a segítő kommunikáció annyit jelent, hogy a pedagógus tájékozódik, hogy kiválaszthassa a helyzethez leginkább illő stratégiát (külön feladatot ad, megnyugtatója, hagyja ülni és gondolkodni, vagy valóban úgy ítéli meg, hogy képes megírni a dolgozatot). A segítő kommunikációnak akár folytatása is lehet, amennyiben olyan természetű problémát ismert meg a pedagógus, ami feltételezi az ő segítségét, támogatását. A megkérdezettek fele (49,3%) reagál megfelelően a segítő kommunikációs helyzetben. (Pl.: „Megkérdezném jól van-e, szüksége van-e segítségre: evett, ivott, bántották-e? Utána leültetném, adnék

neki más feladatot, és a következő órán íratnám meg vele a dolgotat.”) 37,3%-uk a kötelességet (témazáró dolgozat megírása) helyezi előtérbe, 10,4%-uk felelősségre vonná a késésért a gyermeket. (Pl.: „Felszólítom, hogy köszönjön, és megkérdezem mi a késés oka”; „Beírom a késést, odaadom a dolgozatlapot”; „Köszönnék jó hangosan...talán szeretnél volna mondani nekünk valamit...”) Ez utóbbi két reakcióval (kötelességtudat, felelősségre vonás) magyarázható a segítő kommunikáció felismerése és a segítő kommunikációs helyzetben való viselkedés közötti fordított enyhe korreláció ($p = -0,3$) (8. ábra).



7. ábra Reakciók a segítő kommunikációs helyzetben

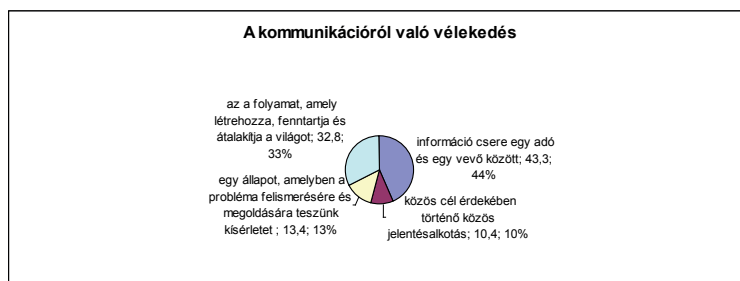


8. ábra A segítő kommunikáció felismerése és a helyzetre való reakció közötti kapcsolat

2. Hogyan befolyásolják a kommunikációs tanulmányok a pedagógusok pedagógiai kommunikációját?

A mintában szereplő pedagógusokat megkérdeztem, hogy tanulmányai során vett-e részt valamilyen kommunikációs képzésen? A megkérdezett pedagógusok 61,2%-a vett részt valamilyen kommunikációs tanulmányokon, 37,3%-a pedig semmilyen kommunikációs előképzettséggel nem rendelkezik (1,5%-a a megkérdezetteknek nem válaszolt erre a kérdésre).

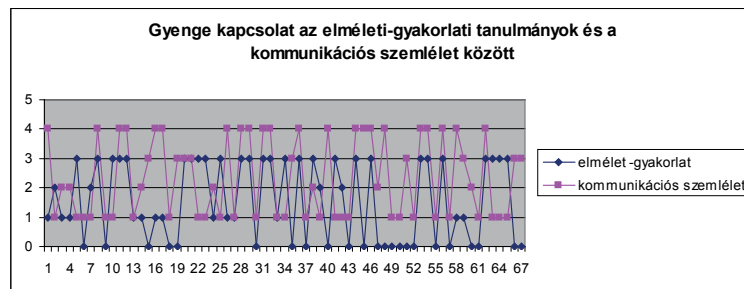
Egyik kérdésben kommunikációs definíciókat kínáltam fel a pedagógusoknak úgy, hogy a felkínált kommunikációs definíciók mindegyike egy-egy kommunikációs paradigmát jelenített meg. A pedagógusok a választásukkal egyúttal a kommunikációról való vélekedésüket is kifejezték. Ahogy ezt az alábbi ábra mutatja, a kommunikáció tranzakcionális szemléletével a megkérdezettek 44%-a tud azonosulni, ezt követi a kommunikáció rituális szemléletével való azonosulás 33%-kal, majd a participációs szemlélet 13%-kal és végül az interakcionális szemlélettel való azonosulás zárja a sort 10%-os gyakorisággal (9. ábra).



9. ábra A pedagógusok kommunikációs szemlélete

Megvizsgálva a kommunikációs tanulmányok természetét (elmélet és/vagy gyakorlat) és a kommunikációs szemlélet közötti kapcsolatot megállapítható, hogy egy gyenge ($p=0,2$) korreláció mutatható ki a kettő között, azaz a tanulmányok természetének hatása van a kommunikációs szemlélet alakulására. Mivel a kommunikáció tranzakcionális szemlélete a domináns kommunikációs szemlélet a

megkérdozettek körében, feltehetően, a kommunikációs tanulmányok során, még mindig ez a domináns paradigma.



10. ábra A kommunikációs tanulmányok természete és a kommunikációs szemlélet közötti kapcsolat

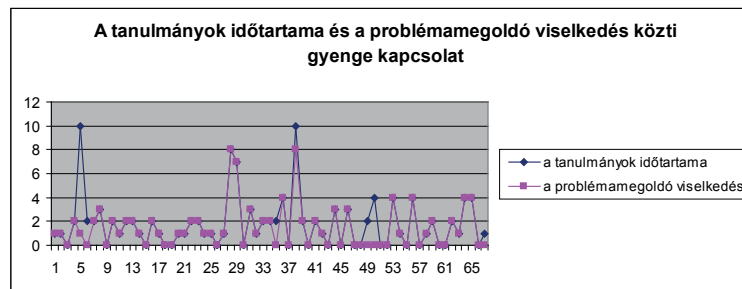
Fontos felismerést fogalmazhatunk meg akkor, amikor a problémahelyzetben tanúsított viselkedést és a kommunikációs tanulmányok hosszának, illetve természetének kapcsolatát vizsgáljuk. Az eredmények azt mutatják, hogy gyenge korreláció ($p=0,2$)¹ mutatható ki a tanulmányok hossza (1, 2, 3, vagy 4 félév), a tanulmányok természete (elmélet, gyakorlat, elmélet és gyakorlat, egyéb, pl. megfigyelés) és a problémamegoldó viselkedés között: azok a pedagógusok, akik hosszabb ideig, komplex (elmélet, gyakorlat és megfigyelés) kommunikációs képzésben részesültek, eredményesebbek (tudatosabbak és eredményesebben viselkednek) a problémamegoldásban (11. és 12. ábra, 1. táblázat). Akik rövid ideig tanultak kommunikációt és csak elméletet, azok a hatalomgyakorlásra való helyzetként ítélik meg a problémahelyzetet, vagy halogatják a reakciót.

A megkérdozettek problémahelyzetben tanúsított viselkedését az általános kommunikációs felkészültségük határozza meg. A megkérdozettek 61,2% állította, hogy valamilyen formában kapott kommunikációs képzést, viszont a pozitívan nyilatkozók 41%-a állította, hogy nem hagyományos tantervi tanegységhez kapcsolódott a kommunikációs felkészítés, hanem az iskolai gyakorlat során tett megfigyelésekből származó felkészültséget vagy egyéb tanegységek (pl. szociálpszichológia) kapcsán érintett témákat tudja kommunikációs

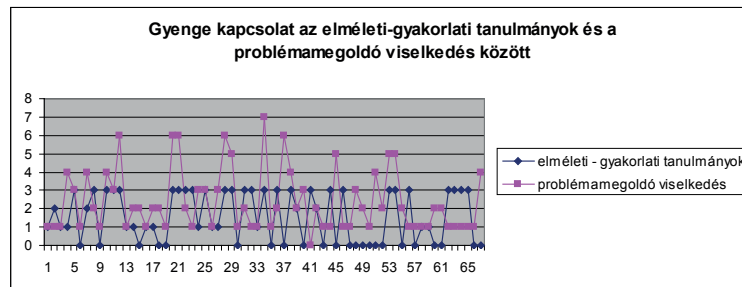
¹ $0 < r < 0,3$ – gyenge korreláció; $0,3 < r < 0,7$ – közepesen erős korreláció; $0,7 < r < 1$ – erős korreláció

Amennyiben tanult kommunikációs tárgyakat, hány félévig?		Elméleti vagy gyakorlati tárgyak voltak az Ön által tanulmányozott kommunikációs tárgyak?	
1 félév	20%	elméleti	27%
2 félév	27%	gyakorlati	7%
3 félév	5%	elméleti és gyakorlati is	47%
4 félév	7%	Egyéb (tréning)	20%
Egyéb (iskolai gyakorlaton)	41%		

1. táblázat A kommunikációs tanulmányok időtartama és természete



11. ábra A kommunikációs tanulmányok hossza és a problémamegoldó viselkedés közötti kapcsolat



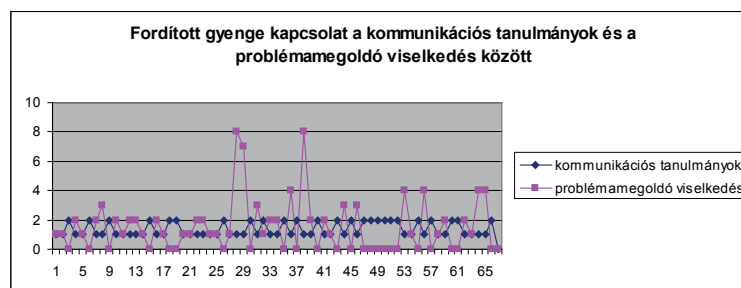
12. ábra A kommunikációs tanulmányok természete és a problémamegoldó viselkedés közötti kapcsolat

felkészítésként megnevezni. Egy másik adat szerint a megkérdezett pedagógusok 12%-a úgy ítélte meg, hogy a kommunikációs tanulmányaik haszontalanok voltak számukra, 33%-a a megkérdezetteknek pedig leginkább az általános tájékozottságában és általános kommunikációs jártasságában tudta megnevezni a kommunikációs tárgyak hasznát (2. táblázat).

Mire készítette fel Önt az egyetemen tanult kommunikációs tárgy(ak)?	
elméleti tudást adott	25%
a kommunikációs helyzetek kezelésére	20%
a konfliktusok kezelésére	15%
nem készített fel semmire	14%
Egyéb (általános tájékozottság és általános kommunikációs jártasság)	33%

2. táblázat *A kommunikációs tanulmányok haszna*

Összességében, e két vizsgálati adattal magyarázható az a negatív irányú gyenge kapcsolat ($r = -0,2$), ami a kommunikációs tanulmányok és a problémamegoldó viselkedés között mutatható ki, melyet a 13. ábra szemléltet. Megállapítható, hogy azok a kommunikációhoz is kapcsolódó tanegységek, amelyek a pedagógusképzésben jelen vannak, illetve a pedagógiai gyakorlaton szerzett nem szisztematikus és koordinálatlan kommunikációs tapasztalat saját bevallásuk és a vizsgálat eredményei szerint sem garantálja az eredményes kommunikációs viselkedést.



13. ábra *A kommunikációs tanulmányok és a problémamegoldó viselkedés közötti kapcsolat*

3. Hogyan jellemzik saját pedagógiai kommunikációjukat a pedagógusok?

Kíváncsi voltam a pedagógusok személyes hatékonyságának szubjektív megítélésére is, ezért rákérdeztem a „csalási” helyzetek előfordulási gyakoriságára és arra, hogy miként ítélik meg személyes hatékonyságukat a helyzetek kezelésénél.

A válaszokból kiderül, hogy a megkérdezett pedagógusok mindösszesen 12%-a ítéli gyakori problémának a „csalást”, személyes hatékonyságukat pedig jelentős többségben megfelelőnek tartják. Ez utóbbi eredmény ellentmond az általuk tanúsított reakcióknak, valószínűleg a pedagógusok sokkal pozitívabban ítélik meg saját kommunikációs viselkedésüket, mint amilyen az valójában (3. táblázat).

Mennyire gyakori helyzet a „csalás”?		Milyen hatékonyan kezeli a „csalást”?	
1 nagyon ritka	39%	1 Nem tudom jól kezelni	0%
2 ritka	27%	2 Néha tudom kezelni	1%
3 előfordul	23%	3 Közepesen jól kezelem	16%
4 heti szinten	6%	4 Elég jól kezelem	48%
5 napi szinten	6%	5 Megfelelően kezelem	35%

3. táblázat A csalás előfordulása és kezelése

Megkérdeztem a pedagógusokat, hogy mennyire gyakoriak az „összetett” problémahelyzetek (játzmák) saját gyakorlatukban. A válaszok alapján egy kiegyensúlyozott iskolai gyakorlat elevenedik meg, nem vagy csak ritkán fordulnak elő ilyen „bohózkodós”, játzmák helyzetek, és a pedagógusok tudják ezeket kezelni, a többségük elégedett a hasonló helyzetekben mutatott személyes kommunikációval (4. táblázat). Ezeket az eredményeket érdemes a szakirodalom adataival és egy tanulói megkérdezéssel alapuló adatbázissal összevetni ahhoz, hogy meg tudjuk ítélni a realitását. Az utóbbi adatbázis egyelőre nem áll rendelkezésünkre (a kutatás folytatásaként tervezem a tanulói felmérést), a szakirodalomban pedig azt találjuk, hogy a „problematikus nevelési helyzetek” egyre szaporodnak, vagyis ez némileg ellentmond annak a tapasztalatnak, amit a felmérésben a pedagógusok megfogalmaztak (Járó 1999).

Mennyire gyakoriak a „játszma” típusú helyzetek?		Milyen hatékonyan kezeli a „játszma” típusú helyzeteket?	
1 nagyon ritka	32%	1 Nem tudom jól kezelni	3%
2 ritka	20%	2 Néha tudom kezelni	3%
3 előfordul	32%	3 Közepesen jól kezelem	24%
4 heti szinten	13%	4 Elég jól kezelem	42%
5 napi szinten	3%	5 Megfelelően kezelem	27%

4. táblázat A játszmák előfordulása és kezelése

A segítő kommunikációs helyzetek előfordulási gyakoriságát megvizsgálva az állapítható meg, hogy nem napi vagy heti szintű esemény a megkérdezettek életében, mindösszesen 20%-uk állítja hogy naponta vagy hetente találkozik ilyen helyzetekkel. A személyes hatékonyságukat vizsgálva pedig igen nagyfokú elégedettséget olvashatunk ki az adatokból, a megkérdezettek úgy ítélik meg, hogy jól kezelik ezeket a helyzeteket (5. táblázat). Ezek az optimizmusra okot adó adatok azonban csak a tanulói megkérdezésekkel összefüggésben és a szakirodalmi tapasztalatok tükrében értelmezhetőek megfelelően (Aáry-Tamás–Aronson 2010).

Mennyire gyakoriak a „segélykiáltás” típusú helyzetek?		Milyen hatékonyan kezeli a „segélykiáltás” típusú helyzeteket?	
1 nagyon ritka	31%	1 Nem tudom jól kezelni	0%
2 ritka	27%	2 Néha tudom kezelni	1%
3 előfordul	22%	3 Közepesen jól kezelem	14%
4 heti szinten	10%	4 Elég jól kezelem	44%
5 napi szinten	10%	5 Megfelelően kezelem	41%

5. táblázat A segítő kommunikáció előfordulása és kezelése

4. Következtetések

A kutatás eredményei alapján megállapítható, hogy a pedagógiai kommunikációs képzés módszertani és időbeli paraméterei jelentősen meghatározzák az eredményes kommunikációt, hiszen a képzés tartalma (elmélet és vagy gyakorlat) és a kommunikációs szemlélet között gyenge korreláció mutatható ki, akárcsak a képzés tartalma (elmélet és gyakorlat) és az eredményes problémamegoldó viselkedés között. A képzés hossza és az eredményes problémameg-

oldó viselkedés között is gyenge korrelációt tudtam kimutatni. Ezek a kapcsolatok tendenciákat jelölnek, melyek alapján megfogalmazható az a következtetés, hogy a tanulmányok komplex, szisztematikus jellege megelőlegezheti az eredményes kommunikációs viselkedést. Általánosságban a kommunikációs tanulmányok megléte és a problémamegoldó viselkedés között negatív irányú gyenge kapcsolat arra mutat rá, hogy az esetlegesen előforduló kommunikációs tanulmányok önmagukban nem vezetnek eredményes problémamegoldó viselkedéshez.

A problémahelyzet felismerése és a problémahelyzetben tanúsított viselkedés közötti fordított gyenge kapcsolat arra enged következtetni, hogy a kommunikációs tudatosság nem eredményez közvetlenül eredményes problémamegoldó viselkedést. A segítő kommunikáció felismerése és alkalmazása között is fordított irányú gyenge kapcsolat mutatható ki. Ezek az eredmények arra mutatnak rá, hogy az eredményes kommunikációs viselkedésnek csak egyik feltétele a kommunikációs tudatosság, a megkérdezettek viszonylag magas gyakoriságú tudatosságával számottevően kisebb gyakorisággal fordul elő a megfelelő viselkedés.

A megkérdezett pedagógusok személyes kommunikációs hatékonyságukat pozitívan értékelik, ezzel együtt nem észlelnek számottevően gyakori problémahelyzetet vagy segítő kommunikáció alkalmazására való helyzetet saját környezetükben. Ezeknek a szubjektív megállapításoknak részben a kutatás eredményei mondanak ellent (a kommunikációs viselkedés hatékonysága alatta maradt az elvárásoknak), részben a szakirodalomban fellelhető az iskolai problémahelyzetekhez előfordulásához kapcsolódó kutatási adatok.

5. Feladatok a pedagógusképzés számára

A kutatás eredményei alapján, módszertani szempontból a komplex, elméletet és gyakorlatot is ötvöző képzési forma mutatkozik eredményesnek a pedagógiai kommunikációs viselkedés szempontjából, ezért a pedagógusképzésben mind az elméleti, mind a gyakorlati tanegységek tartalmába szisztematikusan be kell építeni a pedagógiai kommunikációs kompetencia fejlesztését. Lehetőség szerint, legalább féléves pedagógiai kommunikációs tanegység keretében

történjen célirányosan a pedagógiai kommunikációs kompetencia fejlesztése, majd további minimum két félévben, az iskolai gyakorlatok során kell megszervezni és koordinálni a pedagógiai kommunikáció gyakorlását, a kommunikációs tapasztalatok elemzését. A pedagógiai kommunikációs kompetencia fejlesztését nemcsak tartalmi, hanem módszertani szempontból is a képzés teljes időtartamára tervezni kell, csak egy szisztematikusan felépített fejlesztés hozhat megfelelő eredményeket.

Fel kell tárni a kommunikációs tudatosságon kívül azokat a pedagógiai kommunikációs felkészültségeket, amelyek az eredményes kommunikációs viselkedést lehetővé teszik, és a képzés tartalmába be kell építeni azok szisztematikus fejlesztését, a pedagógiai kommunikációs kompetencia fejlesztésére van szükség. Érdemes többféle pedagógiai kommunikációs paradigmával is megismertetni a hallgatókat, a tranzakcionális szemlélet dominanciájának megtörése érdekében.

6. További kérdések

A kutatási eredmények árnyaltabb és pontosabb értelmezéséhez fel kell tárni a diákok tapasztalatait is a pedagógiai kommunikációról, tehát jelen kutatás eredményeit ki kell egészíteni a diákoktól gyűjtött adatokkal. Fontos lehet továbbá a pedagógiai kommunikáció szisztematikus megfigyelése, hogy fel tudjunk állítani egy problématérképet a pedagógiai kommunikációról annak érdekében, hogy a fejlesztés és a beavatkozás módját szakszerűen megtervezhessük és elvégezhessük.

Felhasznált irodalom

- Aáry-Tamás Lajos – Aronson, Joshua (szerk.) 2010. *Iskolai veszélyek*. Complex Kiadó, Budapest.
- Falus Iván – Ollé János 2008. *Az empirikus kutatások gyakorlata. Adatfeldolgozás és statisztikai elemzés*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Járó Katalin (szerk.) 1999. *Játszmák nélkül. Tranzakcióanalízis a gyakorlatban*. Helikon Kiadó, Budapest.

Szőke-Milinte Enikő: Helyzetkép a pedagógusok kommunikációjáról

- Szőke-Milinte Enikő 2005. *A kommunikációs kompetencia fejlesztése: az általános kommunikációs készségek fejlesztése és gyakorlata.* Piliscsaba: Pázmány Péter Katolikus Egyetem BTK.
- Szőke-Milinte Enikő 2007. *A segítő kommunikáció mint pedagógiai kommunikációs stratégia.* In: Kiss Endre, Buda András (szerk.) *Interdiszciplináris pedagógia és az eredményesség akadályai: az V. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai.* Debrecen.
- Szőke-Milinte Enikő 2009. *A segítő pedagógus.* In: Buda András, Kiss Endre (szerk.) *Interdiszciplináris pedagógia, tanárok, értelmiségiek: VI. Kiss Árpád Emlékkonferencia,* Debrecen.

H. Tomesz Tímea

Médiaszöveg – kommunikációs tudatosság

A médiának s napjainkban már az újmédiának egyre fontosabb szerepe van abban, hogy az emberek információhoz jussanak, tapasztalatokat gyűjtsenek, amelyek aztán meghatározzák gondolkodásukat, érzelmi világukat. A világ megismerésében a személyes tapasztalat mellett egyre nagyobb szerep jut a közvetített, mediatizált tapasztalatnak.

Megváltozott a kommunikációs kultúránk, megváltoztak a kapcsolattartási formák, megváltozott a gyermekek játékkultúrája, s miután a média a családok életének szerves része lett, a szocializációban is meghatározó szerepe van. A média „formálja, alakítja társas valóságunkat, kultúránkat (benne értékrendszerünket), személyes megismerésünket és hozzáállásunkat” (Aczél 2012: 123).

Ebben a megváltozott környezetben egyáltalán nem mindegy, hogy a különböző médiumok közvetítette tartalmakhoz milyen tudatossággal viszonyulunk, az üzenetek kritikus vagy passzív befogadói vagyunk. Műveltségünk, kulturális tudásunk része kell, hogy legyen a médiaműveltség, amely a tömegkommunikációból nyert információk kritikus kezelésére vonatkozik. „A médiaműveltség segít abban, hogy jelentéseket tudjunk felfogni és létrehozni egy olyan kultúrában, amelyet erőteljes képek, szavak és hangok alkotnak. Aki rendelkezik a médiaműveltséggel – és mindenkinek meg kell adni az esélyt erre –, képes arra, hogy dekódolja, értékelje és létrehozza a nyomtatott és az elektronikus média termékeit” (Koltay 2009).

A médiatartalom elemzéséhez számos tudomány kínál szempontokat. A szemiotika a jelentést, a jel és jelhasználó viszonyát kutatja. A hermeneutikai hagyomány azzal foglalkozik, hogyan jut el az ember valaminek a megértéséig. A narratívaelemzés során a történet szerkezete, a tartomelemzésben pedig a tartalma kerül a vizsgálat

fókuszába. A médiaretorika pedig – ami a kutatások egyik legújabb iránya – a médiaüzenetek és azok hatékonyságának nézőpontja, nem csupán a meggyőzésre fókuszál, hanem a gyártó és fogyasztó, a címző és címzett kölcsönös bevonódására, a jelentés és tapasztalás strukturálására. Ugyanakkor nem csupán egy eljárás, hanem elemzési módszer is, amely feltárja az eljárások hatékonyságának hátterét, jellemzőit. „Mint elemző szempont azt vizsgálja, milyen ábrázolási kódokon vagy nyelven, hogyan keletkeznek a jelentések, miként rendeződnek esztétikai alakzatokba, milyen úton jutnak el a közönséghez, hogyan aktiválják bennük az új és az ismert összekapcsolását, milyen módon ritualizálják a befogadást” (Aczél 2012: 29). A médiaüzenetek vizsgálata tehát a nemzetközi és hazai tudományos diskurzusban is egyre fontosabb szerephez jut, ennek ellenére a megjelent szakirodalmak száma meglehetősen csekély (vö. Andok 2013, Aczél 2013, Gripsrud 2007, Silverstone 2008, 2010).

A médiaüzenetek formai és tartalmi szempontból is rendkívül sokfélék lehetnek. Vannak olyanok, amelyek a nyomtatott és elektronikus médiában egyaránt megtalálhatók, így például a hír, a tudósítás vagy az interjú. Igaz, a rádióban, televízióban ezek az üzenetek mint műfaj a műfajban jelennek meg, többnyire valamilyen hírműsor vagy magazinműsor elemeként (Andok 2013: 7). De vannak médiumhoz kötött üzenetek is, mint például a vezércikk vagy a glossza, hiszen ezeket csak a sajtóban olvashatjuk, a kommentek, blogok megjelenése pedig az internethez kötött.

Az üzenetek formáját nem csupán a közlési hely határozza meg, hanem a tartalom és a funkció is. A tartalom, forma és funkció kapcsolatát pedig társadalmi kommunikációs és szociokulturális tényezők befolyásolják. A társadalmi cselekvések elsősorban a hírekben vagy a tudósításokban jelennek meg, az erről alkotott vélemények pedig vezércikk formájában. Míg a hírek vagy a tudósítások elsődleges funkciója a tájékoztatás, a vezércikk vagy a kommentár befolyásolja, alakítja az eseményekről való gondolkodásunkat, a magazinműsorok, show-műsorok pedig szórakoztatnak.

Újmédia-kultúra

A média a telekommunikáció, az adatkommunikáció és a tömegkommunikáció összeolvadásával hétköznapi aktivitásaink szerves részévé vált. Ma már nem meglepő, hogy a különböző közösségi oldalakon a felhasználóknak köszönhetően szinte pillanatok alatt értesülhetünk egy-egy balesetről, természeti katasztrófáról. De az is szinte mindennapossá vált, hogy a hírműsorokban, hírportálokon járókelők mobiltelefonnal készített felvételeit látjuk az eseményeket dokumentáló képi anyagként, vagy forrásként idéznek egy e-mailt, internetes videómegosztón, közösségi portálon található tartalmat. A különböző politikai események, politikusok beszédei, nyilatkozatai a YouTube-on, Facebookon megosztva azonnal kommentálható tartalomná válnak. Médiakörnyezetünket a korábbiaktól eltérő működési szabályok, vizsgálandó problémák jellemzik.

A korszak médiumai, az internet és a mobil kommunikációs eszközök az információfeldolgozásra és -cserére helyezik a hangsúlyt, míg a korábbi médiumok az üzenetek előállítására és terjesztésére törekedtek. Az új médiumok legfontosabb jellemzője az üzenetek gyors célba juttatásának lehetősége.

Az újmédia a befogadóktól is új attitűdöket, kompetenciákat kíván. A nyomtatott média az olvasás, megértés képességét kívánja, amelyek segítenek az összefüggések feltárásában, az értelmezésben. A befogadás az elektronikus média esetében egyszerűbb, bár fókuszáltabb. Nincs szükségünk különösebb kompetenciákra a tartalmak befogadásához. Az újmédia azonban már megköveteli a technológiai-informatikai nyelv ismeretét is. „Az újságot tartva még saját elménk (lelkünk, meggyőződésünk) szervezi a médiakommunikációt. A számítógép előtt ülve már egy másik agy szervezi gondolkodásunkat. Mára nem mi kommunikálunk témákról, hanem a témák kommunikálnak rólunk” (Aczél 2012: 128).

Az újmédia alaptulajdonsága, a digitális információtechnika tette tehát lehetővé, hogy egyazon felületen sokféle információt legyen képes kezelni: egyszerre dolgozhatunk képi, szöveges, mozgóképes és hangzó anyagokkal, ez pedig maga után vonja az újmédia strukturális forradalmát, létrehozva a multimédia-információt (Rétfalvi 2012).

Az adattípusok integrálódása, vagyis szöveg, kép, mozgókép, hang, adat együttes kezelése tehát a tartalom konvergenciájához vezet, s egyúttal az újmédia fontos jellemzőjéhez, a **multimedialitás-hoz**. Van Dijk ezt az integrációt a média strukturális forradalmának tekinti, ami öt szinten mehet végbe (2007: 39):

- infrastruktúra
- átvitel (kábelek, műholdas állomások)
- menedzsment (például olyan telefontársaságok, amelyek televíziós kábeleket is használnak)
- szolgáltatás (például az információs és kommunikációs szolgáltatások kombinációja az interneten)
- adattípusok (hang, kép, mozgókép egymás mellé helyezése).

Míg korábban jól elkülöníthető volt egymástól a nyomtatott illetve elektronikus, de még a rádiós és televíziós médiatartalom is, ma már – a technológia fejlődésével összhangban – szinte egységesedni látszik az oda-vissza átjárható, megosztható, szerkeszthető vagy előállítható, modularizált és újramixelhető, a befogadásban pedig egyre inkább individualizált médiatartalom (Myat 2010). Ezek a médiatartalmak tehát nem lineáris szerveződésűek, szerzőik nem lineáris szöveget alkotnak, és a befogadótól sem lineáris befogadást várnak. Az olvasás ebben az esetben nem a megírt sorok követését jelenti, a szöveg nem lezárt és megváltoztathatatlan narratíva (mint például a könyvekben, vagy nyomtatott újságokban). A befogadó maga is részt tud venni annak alakításában, a linkek segítségével ugyanis átjárhatóvá válnak a médiaüzenetek, tetszőlegesen összekapcsolhatók, tehát nem olvasni kell azokat, hanem irányítani. Minden elolvasott szövegrész után szabadon választhatunk a következőről, s az egyes szövegek így tetszőleges szövegrészekből alakíthatók ki. Az ilyen módon szerveződő szövegre Theodor Nelson a hipertext kifejezést használta, amely az ő meghatározásában az egymással több szinten összekapcsolódó, így változó módokon befogadható, gyakran videó-, vagy hangfileokhoz vezető linkeket is tartalmazó szöveget jelent. Douglas Engelbart (vö. Rétfalvi 2012: 414), az egér interfész feltalálója szerint a hipertext sokkal közelebb áll az emberi gondolkodás eredeti természetéhez, mint a korábbi szövegalkotásnál használt lineáris logika.

A korábban elkülönülő telekommunikáció és adatkommunikáció integrálódásával lehetővé vált a médiafelületek változtatása, innen pedig már csak egy lépés vezetett a tartalmak vándorlásához egyik felületről a másikra (szövegbe ágyazott videó, mobilalkalmazások, stb.), illetve a hipertextek kialakulásához.

Valószínűleg ez, valamint a praktikus multifunkciós telekommunikációs eszközök elterjedése az oka, hogy a hipertext hipermédiává, a különféle kommunikációs csatornák pedig integrált csatornává fejlődtek.

A mai befogadó maga választja ki, hogy mikor, milyen technikai eszköz segítségével milyen információhoz jut hozzá. Nemcsak szelektál azonban, hanem szerkeszt is: egy szöveg olvasásakor a neki tetsző linkekre ugrik tovább, továbbá remixel, vagyis az ezt a célt szolgáló megosztó felületeken a saját ízlése szerint válogatott információkat, tetszőleges sorrendben és tetszőleges közlő csatornák felhasználásával teszi nyilvánossá az általa megválasztott közönség számára.

Az újmédia kialakulásával nyer értelmet a fogyasztó userként, felhasználóként való definiálása, amely még a posztmodern médiát (kereskedelmi televíziók, sok csatorna megjelenése) vizsgáló birminghami iskola képviselőitől ered. Lev Manovich (2007) ennél tovább megy: most a befogadó az információ mozgásának csupán ideiglenes állomása – jelenti ki. „Ebben a világban bármely befejezett kulturális produktum bármely körvonalazható eleme automatikusan alkotóelemévé válhat egy újabb alkotásnak”. Manovich a remixelhetőséget a modularításra, vagyis elemekre bonthatóságra vezeti vissza, azaz alapelve azonos a hipertextével: ugyanaz a tartalom többféle kontextusban többféleképpen, végső soron a felhasználók számát akár meghaladható módon is értelmezhető. Az egyéni befogadást lehetővé tevő technikai tulajdonságok (pl. okostelefon, a saját Facebook-oldal egyedi beállításának lehetőségei) mellett ezért is nevezhetjük az újmédiát individualizáltnak, ami pedig a médiára is hatással van, annak fragmentálódásához (kis célközönséget ki-elégítő témákra specializálódott online felületek, például divat- és gasztroblogok megjelenése) vezet.

Ez adja az újmédia következő meghatározó jegyét, az **interaktivitást**. Az interaktivitás nem egyszerűen a visszacsatolás lehetőségét adja, hanem a kommunikáció sokszoros esélyét, a részvétel lehetőségét a médiaszövegek kialakításában, formálásában. „Az interaktivitás a kommunikáció olyan formája, ahol a befogadó szinkron vagy aszinkron módon reagálhat a közlő üzeneteire, kiléphet a passzív befogadó szerepéből, aktív irányítójává léphet elő a befogadásnak, illetve felveheti az adó szerepét is” (Rétfalvi 2012: 411). Szinkron az interaktivitás, ha egyidejű, aszinkron, ha időben eltolt, azaz van válaszlehetőség, de a válasz nem azonnali. Interaktív műsorokkal Amerikában, 1950 körül találkozhatunk először, nálunk pedig korai formái a különböző rádiós-televíziós játékokban, kvízműsorokban jelennek meg (Ki nyer ma?, Kapcsoltam). A kilencvenes évektől kezdve, a kereskedelmi rádiók és televíziók, valamint az internet elterjedésével mindegyik tömegműködő felületén megerősödik az interaktivitás. Jellege, formája műfajonként változó lehet: betelefonálás, e-mail, sms, közvélemény-kutatás.

A szociálpszichológia felől nézve a kommunikáció lényege a kölcsönösség, a kommunikáló felek szerepcseréje. A tömegkommunikációban korábban erre nem, vagy korlátozottan volt csak lehetőség. Az újmédiát azonban gyakran interaktív médiaként is emlegetik, az interakció itt tehát kiemelt szerephez jut.

Van Dijk az interakció négy szintjét különíti el, amelyek egyúttal annak minőségét is meghatározzák (2007: 41):

- Az első szintet tartja a legegyszerűbbnek. Ez a két- vagy többoldalú kommunikáció lehetősége, a kommunikáció tér-dimenziója. Ilyen például az elektronikus levelezés, az interakcióban résztvevő személyeknek valamilyen módon összeköttetésben kell lenniük ahhoz, hogy reagálni tudjanak.
- A második szint a szinkronitás szintje, ami a kommunikáció időbeliségére utal. Az elektronikus levelezés esetében éppen ez hiányzik: bárhol, bármikor a felhasználó rendelkezésére állnak, időt hagynak a válasz átgondolására, hiányzik tehát belőle az a lehetőség, hogy azonnal reagáljunk, vagy többféle jelet küldjünk egy időben, ami a személyes kommunikáció legfontosabb ismérve.

- A harmadik szint a kontroll szintje. Azt mutatja, hogy a kommunikáló felek mekkora kontrollt gyakorolnak az interakció felett. A telefonbeszélgetések például ilyenek. A kontroll mértékét az adja, hogy képes a két fél bármely pillanatban szerepet cserélni, ami egyúttal az interakció tartalma feletti irányítást is jelent.

A negyedik szint a cselekvés és reakció szintje, ami a tartalomra való hivatkozással, a kontextus és megértés révén valósul meg.

Az interakció szintje	Tér	Idő	Irányítás	Tartalom
1.	X			
2.	X	X		
3.	X	X	X	
4.	X	X	X	X

Az interakció négy szintje hierarchikusan viszonyul egymáshoz, a legmagasabb szint nem lehetséges a kétirányú kommunikáció, s a felek kontrollja nélkül.

Az eddigieken túl a felhasználó **identitása** (legtöbb esetben **anonymitása**) is az újmédia meghatározó jegye. Az egyén digitalizálódása személyes adatainak online tárolásával és gyűjtésével, internetes adatbázisok létrehozásával (pl. okmányirodai ügyfélkapu) kezdődött. Az első internetes médiatartalmak – általában nyomtatott médiumok online felületei – létrejöttékor még nem lehetett tudni, hogy a növekvő digitális adatbázisok összekapcsolódásából rohamos gyorsasággal létrejövő társadalmi nyilvánosság, vagy „webli-fé” (Ropolyi 2010) kollektív tudását végül – jobbra külső irányítás nélkül – újságírásban teljesen járatlan hétköznapi emberek, vagy ha úgy értelmezzük, hétköznapi emberek internetes avatarjai adják majd össze. „Ezt az identitást az a digitális információmennyiség alakítja ki, amivel körül lehet írni az egyénként azonosítható individuumot. Ezt az identitástípust immár nem szorítják határok közé a hagyományos papír-adatrendszer tulajdonságai. A digitális identitás potenciálisan valami egészen mást jelent, mint az analóg, adatokra épülő identitás. Az Internet ismeretében nyilvánvaló, hogy ezt az új információs rendszert óriási változékonyság jellemzi, viszonylag

több nyílt hozzáférési lehetőség létezik, ugyanakkor sehol sincs egy központi irányító autoritás. Az individuum közvetlen módon befolyásolhatja az őt leképező információ egy részét. A felbukkanó digitális identitás valahol a fizikai és az adatközpontú identitás között helyezhető el. Mivel maga az individuum testi valójában nincs jelen, a férfi vagy nő ábrázolási módját más egyén is kialakíthatja, nem csak az illető férfi illetve nő” – írja Felix Stalder (2000) a digitális identitásról.

Tudatosság

Az médiakultúra és az információfogyasztási szokások megváltozása, a médiaszövegek újfajta strukturálódása fontos kérdéseket vet föl. Elsőként azt, hogyan definiálható napjainkban a média. Míg korábban a tudatosságra nevelés fontos része volt például az önálló olvasási szokás, szövegértés kialakítása, addig ma a szakemberek a személyközi és szervezeti kommunikáció szervezésének tudatossága mellett (Balázs 2009) egyre inkább az elektronikus és digitális médiatartalmakra helyezik a hangsúlyt. Aczél Petra ezért úgy véli, a médiát érdemes komplex kommunikációs rendszerként felfognunk, amelynek az időben és térben nagyhatékonyságú tájékoztatáson túl az egyéni szocializációban, a permanens elérhetőségben kétes értékű, de nagy befolyásoló szerepe van (Aczél 2013).

Tehát amikor a médiáról, illetve az ismereteket és tapasztalatokat megalapozó médiaszövegekről tanítunk, akkor a különböző médiumokat (vagyis a könyvet, újságot, rádiót, televíziót, internetet, közösségi és mobil médiát) együttesen kezelve kell a képességeket kialakítani, fejleszteni. Olyan képességek kialakítására van szükség, amelyek lehetővé teszik a tartalmakhoz való hozzáférést, a médiatartalmak értelmezését, elemzését, továbbá létrehozását, tehát produktív tevékenységet alapoznak meg. A legfőbb nehézsége mindennek most abban mutatkozik, hogy a médiatartalom értelmezése nekünk, felnőtteknek ugyan nem okoz nehézséget, a technikai háttérrel kapcsolatban azonban vannak még hiányosságaink.

Felhasznált irodalom

- Aczél Petra 2012. Médiaretorika. Magyar Mercurius. Budapest
- Aczél Petra 2013. Médiaműveltség. In: Médiatudatosság az oktatásban. Konferenciakötet. <http://www.ofi.hu/kiadvany/mediatudatosság-az-oktatásban> (Letöltve: 2014. október 12.)
- Andok Mónika 2013. A hírek története. L'Harmattan Kiadó. Budapest
- Balázs László 2009. Tudatosság a személyközi kommunikáció szervezésében. In: H. Varga Gyula (szerk): Tudatosság a kommunikációban. Hungarovox Kiadó, Budapest. 43–54.
- Gripsrud, Jostein 2007. Médiakultúra, médiatársadalom. Új Mandátum Kiadó. Budapest
- Manovich, Lev 2007. Remixelhetőség. In: Médiaremix, 2007/3/7.
- Myat Kornél 2010. Médiaelméletek és a késő-modern médiakörnyezet. In: Médiakutató, 2010 nyár.
- Rétfalvi Györgyi 2012. Új média. In: Média, kultúra, kommunikáció. Libri Kiadó. Budapest.
- Ropolyi László 2006. Az Internet természete. Internetfilozófiai értekezés. Typotex, Budapest.
- Silverstone, Roger 2008. Miért van szükség a média tanulmányozására? Akadémiai Kiadó. Budapest
- Silverstone, Roger 2010. Médiaerkölcs. Napvilág Kiadó. Budapest
- Stalder, Felix 2000. Informational identity: from analog to digital. In: Korunk 2000/4.
- van Dijk, Jan 2007. A hálózati társadalom. Az új média társadalmi vonatkozásai. In: Hatalom a mobiltömegek kezében. Typotex, 29–64. Budapest.
- Koltay Tibor 2009. Médiaműveltség, média-írástudás, digitális írástudás. In: Médiakutató. 2009 tél

Antal Gábor

A nem nyelvi jelek megjelenése a tanulók személyiségének megismerésében

Bevezetés

Minden ember más, és minden ember megismételhetetlen. Mégis minden emberben lehet találni valamit, ami közös. A kommunikáció felől megközelítve: nem lehet nem kommunikálni. E premisszából kiindulva láthatjuk, hogy ez minden emberre vonatkozik. Ezen kívül egyetemesnek tekinthetjük az érzelmeket és azok megjelenését az arcunkon (Ekman 2011:25).

Mivel az ember társas lény, akarva akaratlanul szociális interakciók részese. A társas érintkezések során pedig kommunikáció megy végbe. A kommunikáció jellemzői közé tartozik, hogy többszatornás és többszintű. A nyelvi csatornák mellett nem nyelvi csatornákon keresztül megy végbe, emellett pedig mindig legalább két szinten zajlik. *Az egyik szint a közléstartalom szintje, a másik pedig a közlők közti relációra vonatkozik* (Hanák 2005:24).

Írásomban ezeket a nem nyelvi jeleket vizsgálom a személyiség megismerésekor betöltött funkciójuk felől megközelítve. Munkám egy nagyobb kutatás részét képezi, aminek az alapjait is hivatott megteremteni. A személyiség megismerését tűzöm ki célként a nonverbális kommunikáció irányából. Vizsgálataimmal elsősorban a gimnáziumi tanulókat célozom meg, az eredményeim pedig egy nagyobb mintavételű kutatás alapjaként szolgálhatnak. Elsősorban a pedagógusok munkáját szeretném megkönnyíteni azzal, hogy a gyermeki személyiség megismerésének egy új eszközét adom a kezükbe, amelyet aztán gyakorlatokkal kiegészítve a tanulók személyiségének fejlesztésére fordíthatnak. Terveim szerint egy vagy több osztály szociometriai vizsgálatát követően a legnépszerűbb

és legkevésbé népszerű tanulókat vizsgálom meg a lehető legaprólékosabb részletességgel. Elsőként kérdőívek kitöltésével a személyiségét, az önismeretét és kommunikációs stílusát vizsgálom meg. Ezt követően pedig egy kamerával rögzített interjút készítek az alanyokkal, ezt az általam összeállított megfigyelési szempontok szerint fogom kiértékelni, végül következtetéseket fogok levonni és összefüggéseket megfogalmazni a kapott eredmények alapján.

Itt tehát a kommunikációs stílusok, a megismerési folyamatok, és a tanár-diák kapcsolatok összefüggéseivel foglalkozom, pszichológiai és kommunikációs aspektusból is megközelítve, úgy, hogy a hangsúlyt a nem nyelvi kommunikációra helyezem. A munkám második részében kutatásomat mutatom be részletesebben. A megfigyelések során a nonverbális kommunikáció kutatásában elért eredményekből indultam ki, és ezek alapján állítottam össze a vizsgálatban használható szempontsört is.

1. A nem verbális kommunikáció csatornái

Mielőtt rátérek a pszichológiai vonatkozásokra, elengedhetetlenül fontosnak tartom, hogy a nonverbális kommunikáció csatornáiról átfogó képet vázoljak föl. Ezek lesznek ugyanis az vizsgálódásom alappillérei. Fontos leszögeznünk, hogy a nonverbális csatornákon keresztül küldött/fogadott jeleket nem lehet önmagukban véve értelmezni. A csatornák komplex rendszert alkotnak a kommunikációs szituációval, tehát kontextusba helyezve kell jelentéseket tulajdonítani az egyes jelekhez.

Nonverbális csatornák:

- mimika
- tekintet
- gesztusok
- testtartás
- térközszabályozás
- vokalizás
- emblémák

A kommunikáció verbális/nem verbális felosztása mellett a szándékosság/önkéntelenség kettőssége is fontos, ugyanis míg a verbális

közlés legtöbbször szándékos, addig a nonverbális jelek lehetnek önkéntelenek is (Buda 1986:150). Az imént felsorolt kategóriák részletezése e dolgozat keretein kívülre esik, mégis nagy vonalakban érdemes áttekinteni őket.

1.1. Mimika

Mimikán a különböző arckifejezéseket értjük. Ezek legtöbbször valamilyen érzelmet ábrázolnak. Az érzelmek arcon való megjelenése egyidejűleg lehet szándékos és önkéntelen. Az általunk szándékosan mutatott arckifejezések mellett ugyanis úgynevezett mikroarckifejezések jelenhetnek meg. Ezek arról árulkodhatnak, hogy a beszédpartnerünk valamilyen érzelmet próbál leplezni. A mikroarckifejezéseket nagyon nehéz észrevenni, és rendkívül sok gyakorlást igényel (Ekman 2009:357). Paul Ekman hét érzelmet különböztet meg egymástól: öröm, meglepetés, félelem, szomorúság, megvetés, düh, undor. Ekman vizsgálatai szerint az itt felsorolt arckifejezések egyetemesek, azaz minden emberre egyformán jellemzőek. Ezek mellett további arckifejezések is megjelenhetnek valamilyen grimasz formájában.

1.2. Tekintet

A tekintet szorosan összefügg a mimikával, és gyakran nem is lehet elválasztani őket egymástól. A nyugati kultúrára is jellemző, de a keletinél sokkal látványosabban jelenik meg például az, hogy ha nálunk tekintélyesebb emberrel beszélünk, akkor lesütjük a szemünket. Velünk egyenrangúakkal tovább tart a szemkontaktus. A tekintet elkalandozása jelentheti a másik fél felénk irányuló érdektelenségét, míg egy vörös szempár utalhat arra is, hogy nemrég sírt az illető.

1.3. Gesztusok

A mimikától eltérően a gesztusok erőteljesen kultúrafüggők (Pease 2012:101.) Hogy csak egy példát említsek: a nyugati kultúrák üdvözlő gesztusa a kézfogás, míg a keleti kultúrákra inkább a meghajlás jellemző. Az egyes gesztusok értelmezéséhez már rendkívül nagy szakirodalmi háttér áll a rendelkezésünkre. A gesztusokon

belül is több típust különböztethetünk meg egymástól: kar-, láb-, fejgesztusokat stb.

1.4. Testtartás

A testtartással is kifejezhetjük valaki iránt az érdeklődésünket, fenyegetettséget vagy vonzalmat. A legújabb kutatások bizonyítják, hogy ha magabiztos, nyitott testtartást alkalmazunk, akkor hormonális szinten is befolyásolja a személyiségünket, ami által magabiztosabbá válhatunk (Cuddy–Wilmuth–Carney 2013:8).

1.5. Térközsabályozás

A kommunikáció során a kommunikáló felek egymáshoz viszonyított távolságát nevezzük térköznek. Ennek a távolságnak a nagysága függ az egymással kommunikálók számától és a szituációtól. Más egy személyes beszélgetés, és más egy szónoki beszéd alatt megfigyelhető térköz. A résztvevők számától függően megkülönböztetjük az intim zónát, a személyes zónát, a társadalmi zónát, és a nyilvános zónát (Hanák 2005:27).

1.6. Vokalitás

Vokalitáson a hangjeleket értjük. Azokat a fonetikai jellemzőket, amelyek a beszédünket kísérik. Ha nem is látjuk azt, akivel beszélünk, a hangja alapján következtethetünk rengeteg dologra: nem, kor, származás a nyelvjárás alapján, társadalmi státus, egészségi állapot, hangulat stb. (Juslin–Scherer 2005:65)

1.7. Emblémák

Az emblémákkal való kommunikáció nagyrészt tudatosan történik. Ide tartoznak például a kacsintások vagy egyéb kézjelek, és ide soroljuk a ruha, a hajviselet, a smink és egyéb kiegészítők jeleit is (Buda 1986:153). A fiatalok gyakran nem tudatosan öltözködnek, és nem tudatosan fejezik ki egy-egy márkával a csoporthoz való tartozásukat, ezért ezekben az esetekben nem szándékos kommunikációról beszélünk.

Amint az jól körvonalazódik, a nonverbális kommunikáció rendkívül sokszínű és sokrétegű. A kutatók szerint a kommunikáció során a nyelvi kommunikáció 35%-ban, a nem nyelvi kommunikáció 65%-ban van jelen. Ez az arány néhány százalékban tér el egymás-

tól a kutatók különböző felfogása szerint (Pease 2012:15). Éppen ezért úgy gondolom, hogy a személyiség megismerése során nélkülözhetetlen, hogy szakszerűen képesek legyünk a nonverbális jelek értelmezésére. A mai tanárképzés során azonban ennek még nincs helye, holott a fontossága megkérdőjelezhetetlen. A következő fejezetben a társas megismeréssel foglalkozom amit majd a pozitív személyiség jellemzői követnek.

2. A nem nyelvi jelek funkciói az interperzonális kommunikációban

2.1. A nem nyelvi kommunikáció és a nevelés kapcsolata

A diákok nevelése során olyan tényezőket is figyelembe kell vennünk, mint a tanári személyiség. A pedagógusok a tanár szerep megvalósítása során tulajdonképpen egy társadalmi státuszt operacionalizálnak (Horányi, 1999: 61). Ezek pedig nem kizárólag verbális úton történhetnek.

Főleg az alsó tagozatos diákokra jellemző, hogy ebben az életkori szakaszban a tanulás *megfigyeléses* vagy *modellkövetéses* módon történik. Ekkor tehát a legnagyobb jelentősége nem feltétlenül a tanár által megtanított tananyagnak van, hanem a tanár viselkedésének a különböző szituációkban. A felső tagozatban inkább a kortárs csoportok hatásai jellemzőek, míg a középiskolában ismét a tanár lesz a mintaadó. A tanulókra ekkor a tanár vezetési stílusa van a legnagyobb hatással. (Buda 1986:143) A demokratikus vezetési stílus pedig valamilyen szintű asszertivitási készséget feltételez. Kicsit előrettekintve láthatjuk, hogy a tanár kommunikációs stílusa kapcsolatban áll a vezetési stílusokkal. Az autokratikushoz az agresszív, a demokratikushoz az asszertív, a laissez-faires vezetési stílushoz pedig a szubmisszív kommunikációs stílus társítható. Ezekről később még részletesebben is lesz szó.

Most kell megemlítenünk a beleélő megértés, azaz az *empátia* képességét is, ami Buda Béla szerint, a nem nyelvi kommunikáció egészének érzékelési és felhasználási képessége. Szerinte az empátiafejlés az egyedüli útja az agresszív és antiszociális személyiségfejlődés megelőzésének (Buda 1986:158). Az empáti-

kus viselkedés kialakítása azonban nem csak a diákoknál fontos, hiszen ha a tanár sem rendelkezik megfelelő empátiás képességekkel, akkor az ezzel kapcsolatos tanítási szándékai hiteltelenné válnak, ami előre megjósolható eredménytelenséget von maga után. Munkám tehát ezt a szakmai hitelességet hivatott megerősíteni.

Amint arról korábban már szó esett, a kommunikációs stílusok két szélsőséges változata, az agresszív és a szubmisszív, nem megfelelő tanítási folyamathoz vezetnek. Az agresszív stílus ugyanis ellenállást és védekezést válthat ki a diákokból, míg a szubmisszív tanárt diákszlenggel élve: *megeszik reggelire*. A következő fejezetben a kommunikációs stílusokat vizsgálom meg a nonverbális kommunikáció aspektusából. Ezek tudatában nemcsak magából a tanárból válhat jobb kommunikátor, hanem a tanulók kommunikációs stílusát is könnyebben meg tudja majd határozni, hogy később, az asszertivitás fejlesztésére helyeződhesen a hangsúly.

2.2. A pedagógusok és a tanulók kapcsolata

A tanárok és a diákok szinte minden nap interakcióba kerülnek egymással. Ezek során megy végbe a tanulási, és ezek során történik a megismerési folyamat is. Amikor a köztük lévő kapcsolatot vizsgáljuk, fontos, hogy ne korlátozzuk a vizsgálódási körünket a tanórákra, hiszen az órán kívüli kapcsolat is ugyanolyan fontos. Ha a tanulók megismerése felől közelítünk a témához, akkor előre kell, hogy vetítsem azt a pszichológiai ténytet, hogy a diákok a különböző életkori szakaszokban más-más jellemzőkkel rendelkeznek. Azokat a tanárokat pedig, akik nem képesek a személyiség megismerésére folyamatként tekinteni, és elfelejtik, hogy a személyiség folyton változik, azok gyakran a „skatulyázás” hibájába esnek. Ebben a fejezetben a tanár-diák kapcsolatot vizsgálom meg különböző aspektusokból.

Ha a tanár-diák kapcsolatára gondolunk, akkor a legtöbb esetben a szülő-gyermek kapcsolattal állítjuk párhuzamba. Az ilyen jellegű kapcsolat hierarchikus viszonyra épül, ezért *aszimmetrikus* kapcsolatként tekintünk rá. Beszélhetünk ugyanakkor a *szimmetrikus* kapcsolati formákról is, mint például a kortárs csoportok, vagy a párkapcsolat, amelyben a két fél egyenrangú. Az ilyen jellegű kapcsolati forma csak ritkán, de jellemző lehet a tanár-diák viszonyra

is, ha például az utóbbi évtizedekben megváltozott pedagógusi facilitátor szerepre gondolunk (Buda 1986:207).

Ennél a pontnál fontos, hogy a szerepekről is szóljunk néhány szót. Szerepnek egy társadalmi helyzetre vonatkozó normák összességét nevezhetjük, amelyek interakciókban érvényesülnek a szereppartner felé, az adott szituációhoz kötötten. Amikor tehát egy beszédpartner egy szerep betöltését elvárja tőlünk, az elvárható viselkedésformát is meghatározza (Balázs 2010:60). Szerepmegvalósulási típusokat tekintve a tanár-diák kapcsolatra tekinthetünk *formális* vagy *szervezeti* kapcsolatként is, amelyek szervezeti előírások és interakciós kényszerek által alakulnak ki (Buda 2002:1). Ezekből következik, hogy a tanárnak rendkívül sok nehézséggel kell megküzdenie, ami látszólag a konfliktusok elkerülhetetlenségét vetíti előre.

A kommunikáció tranzakcióanalitikus megközelítése több én-állapotot különböztet meg egymástól, amelyek a későbbi konfliktusok okainak feltárásakor jó kiindulási alapként állhatnak a rendelkezésünkre. Funkcionális értelmezés alapján a következő én-állapotokat különböztetjük meg egymástól:

- irányító-szabályozó/kritikus szülői én-állapot,
- gondoskodó szülői én-állapot,
- felnőtt én-állapot,
- alkalmazkodó gyermeki én-állapot:
 - alávetett,
 - lázadó
- szabad gyermeki én-állapot (Balázs 2011:83).

Számunkra jelen esetben az alkalmazkodó gyermeki én-állapotból való kiindulás nyújthat segítséget, ha a tanulói viselkedés értelmezéséről beszélünk. Ez az én-állapot fejezi ki, hogy a gyerek hogyan viszonyul az irányába támasztott társadalmi elvárásokhoz. Az *alávetett* én-állapotban megvalósul a szabályok követése, míg a *lázádo*ban nem. A legtöbb konfliktus a lázadó viselkedést produkáló diákokkal alakul ki. Ezek kezelésekor pedig fontos a már korábban említett empatikus képesség. A lázadó viselkedés kezelésére ugyanis nem a büntetés a legjobb alternatíva, hiszen akkor még erősebb ellenállást válthatunk ki. Helyette a gyermek érzelmeinek, attitűdjei-

nek, és indítékainak feltárásával juthatunk közelebb a megoldáshoz, azaz a lázadó viselkedés kezeléséhez. Buda Béla is hangsúlyozza, hogy a gyerekek vizsgálatokor a *szituatív és időleges* mozzanatokot kell keresnünk, és mellőznünk kell a statikus személyiség-lélektani szempontokat, mert a gyerekek viselkedése sokszor ellentmondásos. Ez az ellentmondásosság pedig az imént említett szerepmegvalósulás problematikájából adódik, ugyanis a tanulók nemcsak azt mutatják meg, hogy ők milyenek, hanem igyekeznek megfelelni a mások által támasztott elvárásoknak is (Buda 1986:218). Ezek mellett az egyes életkori sajátosságokból, például a serdülőkor hatására bekövetkezett személyiségváltozásokból is adódhatnak konfliktusok, amelyek kimenetele a tanárokon múlik.

Láthatjuk, hogy mennyire összetett kapcsolat rejlik a tanár-diák viszonyban. Ezek mind olyan fontos tényezők a viselkedés megértésének, hogy hiba lenne elsiklanunk fölöttük. Az itt olvasott tényezőket a nem verbális jelek vizsgálatokor is megkerülhetetlenül fontosnak tartom, hiszen a különböző jelekből eredően könnyen a statikus meghatározás hibájába eshetünk.

A végére érve már jól láthatóvá váltak a mélyszerkezeti vonásai a tanulói személyiség megismerésének. Ezek tudatában készítettem egy standardizált kérdéssort, ami a vizsgált tanulók interjúja során használható. Mivel a hangsúly a nem nyelvi jeleken van, ezért fontos leszögeznünk, hogy nem az interjú minősége a fontos. Továbbmenve, az interjú értékelésekor az általam megszerkesztett megfigyelési szempontsor válik fontossá, ami már kifejezetten a nonverbális jelekre fókuszál. Ezt a szempontsort alkalmazhatjuk a beszélgetés során, vagy akár videó elemzésekor is. Ezek alapján pedig a későbbiekben meghatározhatjuk, hogy milyen jellemzői vannak a tanuló személyiségének, és melyek a még fejlesztendő területei.

3. A kutatásról

3.1. Hipotézisek

A fontosabb diszciplináris elemek áttekintése után a hipotézisemet és a kutatásom módszertani részét mutatom be. Ebben a fejezetben betekintést nyerhetünk a vizsgálati módszerekbe, amely által

a kutatást más is elvégezheti. Hangsúlyozom, hogy reprezentatív eredményhez több ezer alany vizsgálata is csak közelíthet, köszönhetően az emberi személyiség összetettségének.

Feltételezésem szerint a körülöttünk élő emberek személyiségét anélkül is megismerhetjük, hogy bárki egy szót is szólt volna. A külső megjelenés, a testtartás, a végtagok mozgása mind olyan tényezők, amelyek árulkodóak lehetnek. Mivel a pedagógusok mindennapi interakcióban állnak a tanítványaikkal, így akár a beszédet kísérő beszédfonetikai eszközök és azok változásai is a rendelkezésükre állnak. A munkám során ezeket a jeleket igyekeztem a személyiség típusokhoz párosítani, feltételezve azt, hogy a különböző típusokat meg lehet határozni a nonverbális jelek alapján.

Hipotéziseim szerint tehát, ha egy tanulónak a nonverbális kommunikációja alapján meg tudjuk határozni a kommunikációs stílusát, akkor ennek a domináns jegyei alapján meghatározható a személyiségtípusa. Ennek különösen nagy jelentősége lenne a pedagógiai fejlesztés tervezésében, és szükségtelenné tenné a különféle kérdőíves vizsgálatokat a megismerési folyamatban.

Emellett feltételeztem, hogy a csoportban központi szerepet betöltő tanulók azért lehetnek népszerűbbek, mert személyiségükből fakadóan másképp kommunikálnak, mint a perifériára szorult társaik. Ennek meghatározásakor a pedagógus nagyobb hangsúlyt fektethet a szubmisszív tanulók kommunikációs fejlesztésére, és nagyobb odafigyeléssel állíthat össze olyan kommunikációs gyakorlatokat, amelyek például az empatikus vagy a verbális kifejezőképességek fejlesztését szolgálják.

3.2. Az alkalmazott módszerek

Az egri Eszterházy Károly Főiskola gyakorlóiskolájában vizsgáltam egy 19 fős 9. évfolyamos osztályt, ahol elsőként elkészítettem a szociometriai hálót, ami alapján három népszerű és két népszerűtlen tanulót emeltem ki. Ez az öt személy lett a kutatásom vizsgálati alanya. A személyiségvonásaiknak a mérésére az Eysenck-féle személyiségteszt fiatalokra érvényes változatát használtam (JEPQ). Elméletileg 7–15 éves kor között használható, én azonban úgy gondolom, hogy 16 éves korban még közelebb állnak a juniorhoz, mint a felnőtthez, ezért én is ezt használtam. Ennek a kérdőívnek a segít-

ségével próbáltam meghatározni a fontosabb személyiségjegyeiket, amivel aztán később összefüggésbe hozhatóak a nonverbális jelek.

A tanulók kommunikációs stílusának meghatározásához Dr. Tóth László *Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez* című könyvéből használtam fel a kérdőívet, ami 10 szinten méri a vizsgált személy kommunikációs stílusát. A kérdőíven kutatás-módszertani elvek alapján annyit módosítottam, hogy az 5 választási lehetőség helyett 4 opciót hagytam, ezzel is döntésre kényszerítve az alanyokat. A 10 dimenzió a következő: barátságos; benyomást keltő; laza; veszekedő; figyelmes; precíz; kifejező; drámai; nyílt; uralkodó. Az egyes faktorokhoz tartozó értékek alapján körvonalazható, hogy melyik milyen mértékben jellemző a vizsgált személy kommunikációs stílusára, amelyek alapján aztán a három nagyobb kategóriába besorolhatóak lesznek. A két kérdőívet egymás után töltöttem ki a tanulókkal a saját tantermükben, miután a többi diák az utolsó órájuk után már hazament.

Ezek után egy-egy 10 perces irányított interjút készítettem velük, amiket két kamerával rögzítettünk. Az egyik kamera az alanynak az arcát, a másik kamera pedig a teljes testét rögzítette. Az interjú során a mellékletben szereplő kérdéseket tettem föl a tanulóknak, kiegészítve olyan kérdésekkel, amik a kapott válaszokra vonatkoztak. A beszélgetés alatt az volt a célom, hogy az alanyokat provokatív viselkedéssel kibillentsem a komfortzónájukból, hogy fény derüljön a viselkedésük valódi jegyeire. A felvételek kiértékeléséhez saját, mindenre kiterjedő megfigyelési szempontsort állítottam össze, amely alapján a viselkedés domináns mozzanatait tettem számszerűsíthetővé.

A vizsgált változókat három nagy csoportba soroltam be: arc, test, hang. A térköz vizsgálatára a kutatásom nem terjed ki, mivel az interjút széken ülve készítettem, ami rögzítette a távolságot. A vizsgált változók: érzelmek, mikroarckifejezések, aszimmetrikus arckifejezések, általános arckifejezés tulajdonságok, szem, száj, illusztrátor, manipulátor, emblémák, kar, láb, test, gesztusok amplitúdója, testtartás-változtatások száma, hangerő, beszédtempó, beszédterő gesztusok. A változókhoz tartozó attribútumok megtekinthetőek a mellékletben szereplő megfigyelési szempontsoron. A változók közül az

általános arckifejezés tulajdonságot; a szemkontaktus megtörésének gyakoriságát; a test attribútumainak meghatározását a szubjektív értékítéletem alapján határoztam meg. Minden más attribútum számszerűsíthetően mérhető, hiszen viselkedésbeli változások következményei. A vizsgálatomat ezekre a kapott adatokra alapoztam.

Látható, hogy mennyire összetett és komoly munka szükséges ahhoz, hogy megismerjünk egy tanulót, és ne kövessük el a korábban ismertetett attribúciós hibákat. Az alkalmazott módszerek kiválasztásánál igyekeztem a szubjektív véleményt minimalizálni, és az objektíven megragadható jegyeket kiemelni. A következőkben az 5 vizsgált alany kutatási eredményeit mutatom be.

3.3. A kutatás eredménye

Elsőként a vizsgált alanyok személyiségjellemzőit és kommunikációs stílusuk legjellemzőbb, valamint legkevésbé jellemző jegyeit írom le, majd ezekkel összefüggésben vizsgálom a nonverbális jeleiket.

Az első alanyról elmondható, hogy szélsőségesen introvertált személyiség, érzelmileg stabil, a pszichoticizmus alskála szerint nonkonform, a hazugság alskála szerint pedig megbízható. A kommunikációs stílusára leginkább a barátságosság, legkevésbé az uralkodó stílus jellemző. Ezek alapján kijelenthetjük, hogy leginkább a szubmisszív kommunikációs stílus jellemző rá. A szociometria alapján népszerű tanuló.

A második alany személyiségvonásairól elmondható, hogy az extroverzió és neurotikusság dimenzióin a magyar átlagon belül helyezkedik el, tehát mindkét faktor kiegyensúlyozott a személyiségében. A pszichoticizmus-alskála szerint nonkonform, viszont a hazugság-alskála szerint nem megbízható, így a kapott eredmények hitelessége megkérdőjelezhető. A kommunikációs stílusára leginkább a benyomáskeltés, míg legkevésbé a barátságosság jellemző. A szociometria alapján ez a tanuló is népszerű.

A harmadik alany minden személyiségdimenziója a magyar átlagon belülre esik, emellett a hazugság alskála szerint is megbízható. E szerint kiegyensúlyozott személyiségű. A kommunikációs stílusára leginkább a barátságos, legkevésbé a laza a jellemző. A lazaság hiánya miatt azt gondolom – mindamelllett, hogy helyzettől függően

egy ilyen kiegyensúlyozott személyiség mindhárom kommunikációs stílusban képes viselkedni – a domináns inkább a szubmisszív lesz. A szociometria alapján ő is népszerű.

A negyedik alany személyiségjellemzői minden dimenzió tekintetében a magyar átlagon belül helyezkednek el, valamint a hazugság alskála szerint is megbízható. Ez, hasonlóan a harmadik alanyhoz, kiegyensúlyozott személyiségre utal. A kommunikációs stílusára leginkább a veszekedő, vitázó stílus a leginkább jellemző, míg a nyílt a legkevésbé. A nyíltság hiányából fakadóan feltételezem, hogy leginkább a szubmisszív stílus jellemző az alanyra. A veszekedő, vitázó stílus dominanciája pedig megmagyarázza, hogy honnan eredhet a negatív társas helyzetben betöltött szerepe. Az emberek ugyanis nem szeretnek olyan ember társaságában lenni, aki sokat vitatkozik, és sokszor nem ért egyet a másikkal.

Az ötödik alany az egyetlen lány, akit vizsgáltam. Személyiségét illetően az extroverzió dimenziójában a magyar átlagon belül helyezkedik el, tehát kiegyensúlyozott. A neurocitás területén a magyar átlag alatt helyezkedik el, ami egy fokozottan stabil személyiségre utal, aki az élet nehézségein könnyen túlteszti magát. A pszichoticizmus alskálán a magyar átlag fölött helyezkedik el, ami a többi alanyhoz hasonlóan nonkonfort személyiségre utal. A hazugság alskála szerint azonban megbízhatatlan, tehát a kapott eredmények megkérdőjelezhetők. A kommunikációs stílusára a barátságos és a figyelmes volt leginkább jellemző, egyenlő mértékben, legkevésbé pedig a precíz. Azt gondolom, hogy a precizitás hiánya miatt távol kerül az asszertivitástól, ami nagyfokú odafigyelést és precizitást igényel. A barátságos és figyelmes kiemelkedésével pedig leginkább a szubmisszív stílus felé közelíti. Ez az alany is negatív társas helyzetben helyezkedik el.

Ebben a munkában kiemelten vizsgálom azokat a dimenziókat, ahol elég sok adat áll rendelkezésre az összehasonlításhoz. Azokat a tényezőket, amelyeket nem említek, úgy vélem, nem érdemes összehasonlítani, mert vagy szubjektív értékítéleten alapulnak, vagy a különbségek olyan csekély mértékűek, hogy azok alapján nehéz lenne bármilyen következtetést megfogalmazni.

A mellékletben láthatjuk az öt vizsgált alany adatainak összesített diagramjait, melyek a segítségünkre lehetnek az összehasonlításban. Úgy vélem, hogy a kiugró értékek mindenképpen valamilyen jelentéssel kell, hogy bírjanak, így azoknak kiemelt figyelmet kell, hogy szenteljünk.

Ahogy azt az 1. ábrán láthatjuk, húsz fölötti számban az ajaknedvesítés jelent meg a 4. alanynál; a nyugodt száj az 1. alanynál; a felhúzott szemöldök a 2. alanynál; valamint az aszimmetrikus arc kifejezések a 4-3-2. alanynál. Ezek alapján láthatjuk, hogy minden alany kitűnik valamiben a többi közül. Az 5. alany azzal, hogy a többiekhez viszonyítva nincs kimagasló érték egyetlen faktornál sem, viszont ahogyan azt láttuk, igen változatos arcjátéka volt, tehát a különböző arcmozdulatok megoszlanak.

A 2. ábrán a testen alapvetően az illusztrátorok és manipulátorok számát vizsgáltam, kiegészítve az illusztrátorok kilengésének mértékével, megkülönböztetve egymástól a kis és nagy kilengésű formákat. Ezen kívül a különféle végtagokkal megjelenített emblémák számát is a testen megjelenített jelek közé soroltam. A 3. ábrán az illusztrátorok, alanyok közti százalékos megoszlását ábrázolom. Láthatjuk, hogy a 2. alanyhoz tartozó 37%-os érték és az 5. alanyhoz tartozó 3%-os érték között igen jelentős különbség áll fenn. Mivel mind a két személy személyiségi kérdőíve alapján megbízhatatlan, ezért azt gondolom, hogy ezen adatok alapján, valamint a társas helyzetben betöltött szerepük alapján a 2. alany extrovertált személyiség, míg az 5. alany inkább introvertált, hiszen az extrovertált emberek magabiztosabban használják a kezüket illusztrátorként.

A 4. ábrán a vokalizáció összesített adatait láthatjuk. Ezen az ábrán együtt jelenítettem meg a beszédtempó és a hangerő változásait, amiket a következő ábrákon külön is bemutatok. Ennek a diagramnak az adatai alapján láthatjuk, hogy a 4. alany igen változékony beszédtempóval beszélt, míg hozzá képest az 5. alany végig tartotta a normál sebességet. Az 5. ábrán a beszédtempó változásainak számát ábrázolom az alanyok egymás közötti viszonyításában. A beszédtempó változásainak vizsgálatánál érdekes, hogy a 3., illetve a 4. alany között mekkora az eltérés, holott mindketten kiegyensúlyozott személyiségek a kérdőívek alapján. A 6. ábrán pedig a han-

gerő-változtatások számát illusztrálom az alanyok egymás közötti viszonyításában.

Látható, hogy a hangerő-változtatások teljes száma megoszlik az alanyok között. Kiugróan alacsony értékkel az 5. alany rendelkezik. Hozzá képest a 3. alany tízszer annyit változtatott a hangerején. Ebből az ábrából azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a neurocitás dimenziója alapján a magyar átlag alatt elhelyezkedő, fokozottan stabil személyiségű ember ritkábban változtat a beszédfonetikai eszközein az érzelmileg stabil társaihoz képest.

Ezek alapján láthatjuk, hogy kezdeti hipotéziseim beigazolódnak látszanak, hiszen az egymástól eltérő társas pozíciót betöltő alanyokra más személyiségjegyek, illetve más nonverbális jelek jellemzőek. Azt gondolom, hogy az itt leírt kutatással egy nagyobb szintű kutatás alapköveit sikerült leraknom, ami ennek a munkának a legjelentősebb hozadéka. További elképzeléseimet és gondolataimat a következő fejezetben mutatom be.

Kitekintés

Amint azt az előző fejezet végén megfogalmaztam, az itt leírt kutatást elsősorban módszertani szempontból lehet mérvadónak tekinteni. A munkám vége felé közeledve szeretném megfogalmazni meglátásaimat, javaslataimat a jövőre vonatkozóan, ha esetleg olyan lehetőség adódna, hogy valaki nagyobb anyagi tőke, valamint humánerőforrás birtokában ezt a kutatást reprezentatív mintán is elvégzi.

Az itt dokumentált adatokat egységesen egy 10 perces interjú alatt kaptam. Mindenképp érdekes lehet a diákokat a saját környezetükben mozogva megvizsgálni. Erre különféle programokat lehetne szervezni, hogy a vizsgált személy ne sejtse, hogy kamerával figyelik a testbeszédét. Ezzel ugyanis szoros összefüggésben áll az a tény, hogy a viselkedésünket nagymértékben befolyásolja a szociális kontextus. Minél több szintéren tudunk megvizsgálni egy alanyt, annál árnyaltabb képet kaphatunk a testbeszédének fő jellemzőiről.

A szituáción kívül érdekes lehet a személyiség vizsgálatát más irányból is megközelíteni. Ha van rá lehetőségünk, akkor több személyiségtipológiai irányzatot is figyelembe vehetünk, és ezek

között is érdemes megkeresni a kapcsolatot, amelyik mindegyik alapján jellemző a vizsgált személyre. Azt gondolom, hogy kellően nagy minta mellett felfedezhetőek olyan arányosságok a nonverbális kommunikációt illetően, amelyek alapján pontosabban meghatározhatjuk a személyiségtípusokhoz tartozó viselkedésformákat. A vizsgálatokat mindenképp érdemes lenne kiegészíteni a vonás-, illetve állapotszorongás felmérésével, ami segít meghatározni, hogy a vizsgált személy valami miatt szorong, legyen az egy vizsga, vagy épp az interjú szituációja, vagy a szorongást nem valamilyen körülmény teszi indokolttá, hanem személyiségvonás (Münnich–Nagy–Abari 2006:3.2).

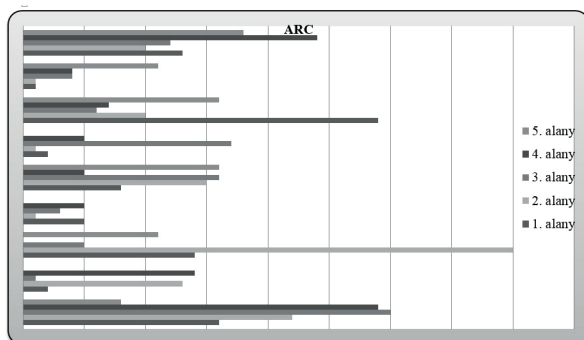
Ezek mellett azt gondolom, hogy ha az adatok elemzésénél számítógépes program a segítségünkre lehet, akkor a viselkedés egyes jellemzői jobban számszerűsíthetővé válnak, és az adatok közötti összefüggések is jobban észrevehetőek lesznek. Ennek különösen nagy jelentősége például a beszédfonetikai eszközök vizsgálatánál lehet, ahogy a beszédtempó gyorsulása, valamint a hangszín, hangereő megváltozása számszerűen is leírható lenne.

Az iskolában egy-egy tanár egyszerre rengeteg diákkal áll mindennapi kapcsolatban, és gyakran elgondolkozom azon, hogy mennyire nem ismeri a tanár a diákjait. Felszínesen a dolgozatok vagy a kézírás alapján, esetenként a megérzéseire alapozva a testbeszédéből kiindulva. Továbbra is azt gondolom, hogy ha egy ilyen eszközt a pedagógusok kezébe adnánk, akkor a megismerési folyamat időtartamát jelentős mértékben le lehetne csökkenteni, és sokkal hamarabb megkezdődhetne a személyiség fejlesztése. Ebben az esetben ugyanis sokkal testre szabottabban lehetne megtervezni a feladatokat, ami tehát a differenciálást könnyítené meg az oktatási folyamatban. Ha azonban még előrébb akarunk tekinteni, akkor a személyiség ilyen jellegű megismerése az iskola falain kívülre is átnyúlik, és akár a hétköznapi életben, például a párválasztás területén is kiemelkedő jelentőséggel bírna, hiszen ránézésre meg tudnánk állapítani, hogy személyiségét illetően, ki a hozzánk illő társ. Láthatjuk tehát, hogy a kutatásnak kifejezetten magas társadalmi és a gyakorlati relevanciája, ami a további vizsgálatok fő mozgatórugója lehet.

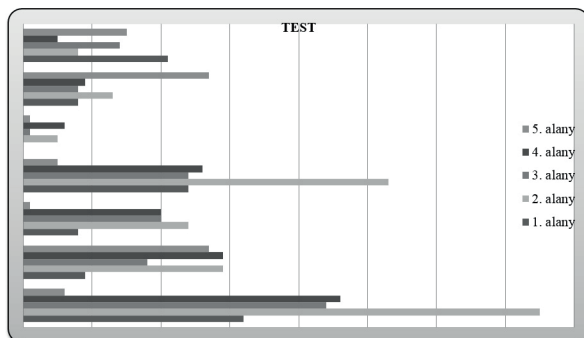
Felhasznált irodalom

- Balázs László 2010. A szerepvisselkedés szociálpszichológiai háttere.
In: H. Varga Gyula (szerk.): *A kommunikációoktatás kontextusai*.
Budapest, Hungarovoxx Kiadó
- Balázs László 2011. A kommunikációoktatás tranzakcióanalitikus megközelítése. In: H. Varga Gyula (szerk.): *A kommunikációoktatás elvi és módszertani kérdései*. Budapest, Hungarovoxx Kiadó
- Buda Béla 1986. *A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája*. Szeged, Tankönyvkiadó Vállalat
- Buda Béla 2002. Emberi kapcsolatok: Tipológiák, dinamika, vizsgálati lehetőségek. Elérhető: <http://www.doksi.hu/get.php?lid=15407> letöltve: 2013.11.09.
- Cuddy, Amy J. C. – Wilmuth, Caroline A. – Carney, Dana R. 2012. *The Benefit of Power Posing Before a High-Stakes Social Evaluation*. Elérhető: <http://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/9547823/13-027.pdf?sequence=1> letöltve: 2013.11.09.
- Hanák Zsuzsanna 2005. *Interperszonális kapcsolatok és a fejlesztés lehetőségei*. Budapest, Unió Kiadó
- Ekman, Paul 2009. *Beszédes hazugságok*. Budapest, Kelly Kiadó Kft.
- Ekman, Paul 2011. *Leleplezett érzelmek*. Budapest, Kelly Kiadó Kft.
- Juslin, Patrik N. – Scherer Klaus R. 2005. Vocalexpression of affect. In: Jimmi A. Harrigan – Robert Rosenthal – Klaus R. Scherer (szerk.): *The new Handbook of Methods in Nonverbal Behavior Research*. Oxford University Press
- Münnich Ákos – Nagy Ágnes – Abari Kálmán 2006. *Többváltozós statisztika pszichológus hallgatók számára*. Elérhető: <http://psycho.unideb.hu/statisztika/pages/toc.html> letöltve: 2014.04.28.
- Pease, Allan 2012. *Testbeszéd: Gondolatolvasás gesztusokból*. Budapest, Park Könyvkiadó Kft.
- Tóth László 2004. *Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez*. Debrecen, Pedellus Tankönyvkiadó

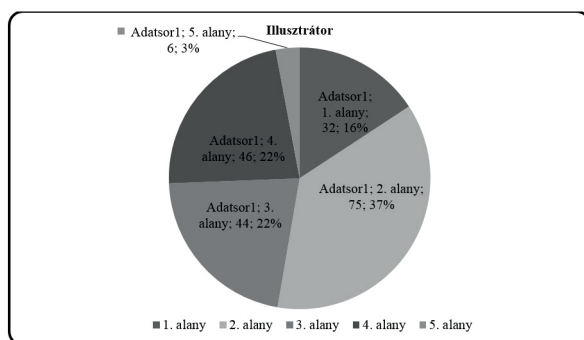
Mellékletek



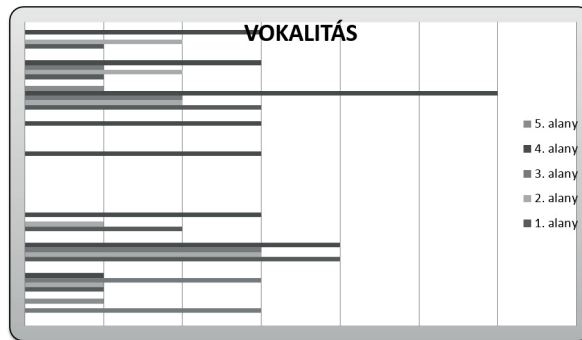
1. ábra



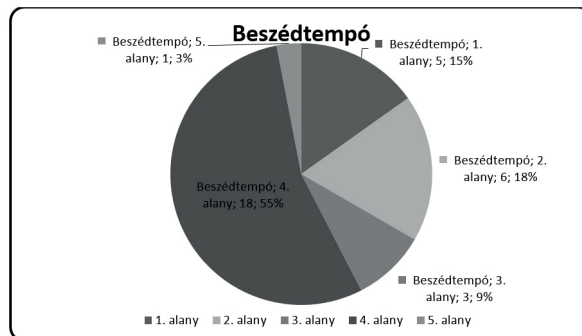
2. ábra



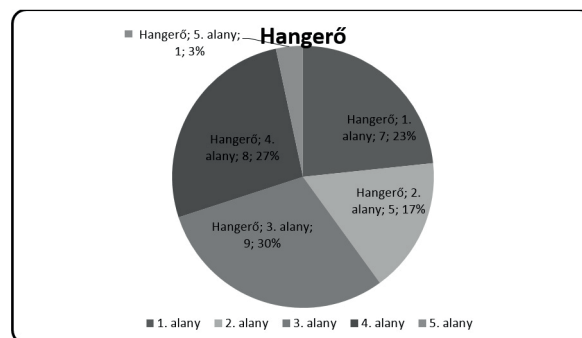
3. ábra



4. ábra



5. ábra



6. ábra

**A KOMMUNIKÁCIÓOKTATÁS AZ ISKOLA
MINT INTÉZMÉNYRENDSZER
SZEMPONTJÁBÓL**

Szerzők: Krizbai Imréné

Borsodi Csilla Noémi

Tomori Tímea

Krizbai Imréné

**Napjaink szülő-pedagógus kommunikációja egy
középiskolai kérdőíves felmérés tükrében**

Bevezetés

Napjaink szülő-pedagógus kommunikációja szélesebb társadalmi érdeklődés középpontjába került, mivel elméleti szakemberek, gyakorló tanárok is úgy értékelik, hogy a két fél közötti kommunikáció az utóbbi években gyengült. Véleményem szerint az oktatás és nevelés megfelelő eredményeinek elérése érdekében az iskolán belüli és kívüli nevelésnek összhangban kell lennie.

A család visszaszorulása a nevelésben, vagyis az a tény, hogy a gyerekek egyre kevesebb tartalmas időt töltenek szüleikkel, fontos szerephez juttatja a pedagógusokat az érzelmi nevelésben, az érzelmi intelligencia fejlesztésében, a tolerancia, valamint a szociális készségek fejlesztésében (Czike 2006: 12). Éppen ezért a pedagógusnak törekednie kell a szülővel való kapcsolat előmozdítása érdekében, hogy partnerként, segítő szándékkal, diszkrécióval, megértéssel közeledjen a szülőhöz, hogy együttműködésük alapja – a kölcsönös bizalom – mihamarabb kiépülhessen közöttük a gyermek személyiségének pozitív irányú fejlődése érdekében.

A szülőknél tisztában kell lenniük azzal, hogy mások a nevelési feltételek az iskolában és a szülői házban. Az egy tanulóra jutó figyelem sokkal magasabb a családban, mint az iskolában. Az iskolában a legtöbb diák az otthon megszokott figyelmet igényelné, és törekszik is annak elérésére. A szülőknél továbbá számolniuk kell a gyerekek modellkövető viselkedésével és a csoportnyomással is. A gyermek számára ugyanis a szülő és a kortárs csoport mellett a pedagógus is modell, az általuk közvetített minták, magatartásformák, elvárások meghatározóak fejlődésükben (Szabó 2006: 28–38).

Véleményem szerint éppen ezért a két fél felelős együttműködésére, hatékony kommunikációjára van szükség.

A fent említett okok miatt választottam dolgozatom témájául napjaink szülő-pedagógus kommunikációjának vizsgálatát. Kérdőíves felmérésemet saját középiskolámban végeztem el. Úgy vélem, a két fél szoros kapcsolatára a középiskolában annál is inkább nagy szükség van, mert egy középiskolás gyermek korosztálybeli adottságai miatt is érzékenyebb a környezetéből hozott lelki problémák feldolgozására. Viselkedésére, tanulmányaira is fokozottan hatnak az esetleges családi konfliktusok, mentális, önértékelési gondok, a hátrányos helyzet, a család nehéz életkörülményei. Dolgozatomban elsősorban Füle Sándor munkáira támaszkodtam, a kérdőívek összeállításában is munkájából vettem néhány ötletet, mivel kutatásait hitelesnek és időtállóknak tartom (Füle 1984: 177–178).

Vizsgálatomban két tartalmilag megegyező kérdőívet készítettem a pedagógusoknak és a szülőknek, amelyet iskolánkból 33 kolléga és 59 szülő töltött ki. A pontos összehasonlítás érdekében nemcsak feleletválasztós kérdéseket állítottam össze, hanem önálló véleménynyilvánításra is kértem a kérdőívet kitöltőket, hogy lehetőségem legyen a mélyebb elemzésre is. A kérdőívben megfogalmazott 15 kérdéssel a jelenlegi és ideális szülő-pedagógus kommunikáció gyakoriságára, kapcsolattartásuk formáira és minőségére, elvárásaikra és a javítási lehetőségekre koncentráltam.

Adatok bemutatása, elemzése

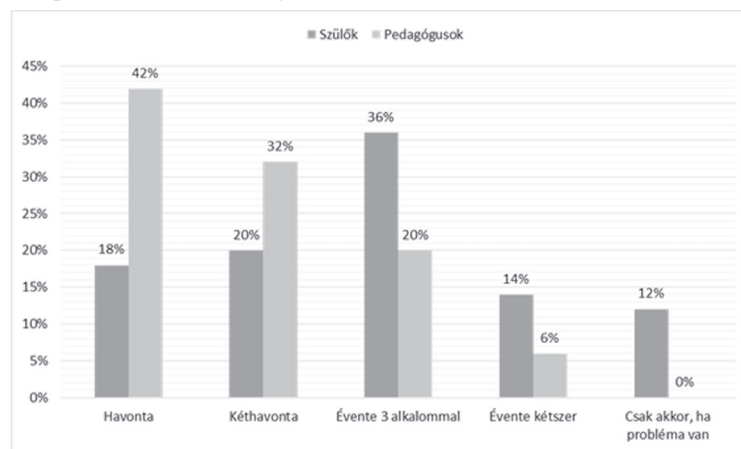
A szülő-pedagógus kommunikáció gyakorisága

Az ideális és a jelenlegi szülő-pedagógus kommunikáció gyakoriságát mindkét felet megkérdezve két kérdéssel mértem.

A kérdések a következők:

Véleménye szerint milyen gyakoriságú kommunikációs kapcsolat lenne ideális Ön és a pedagógusok között gyermeke ügyei érdekében? / Véleménye szerint milyen gyakoriságú kommunikációs kapcsolat lenne ideális Ön és a szülők között diákjai ügyei érdekében?

Az első kérdésre adott válaszban a szülők döntő többsége, 36%-a, elégségesnek találja az évente 3 alkalommal való találkozást a pedagógusokkal. További 18–20%-uk havonta, illetve kéthavonta tartja fontosnak a kapcsolattartást, illetve 14%-uk évente kétszer, és 12% csak probléma esetén tartja fontosnak a találkozást.



1. ábra. Ideális kommunikációs kapcsolat

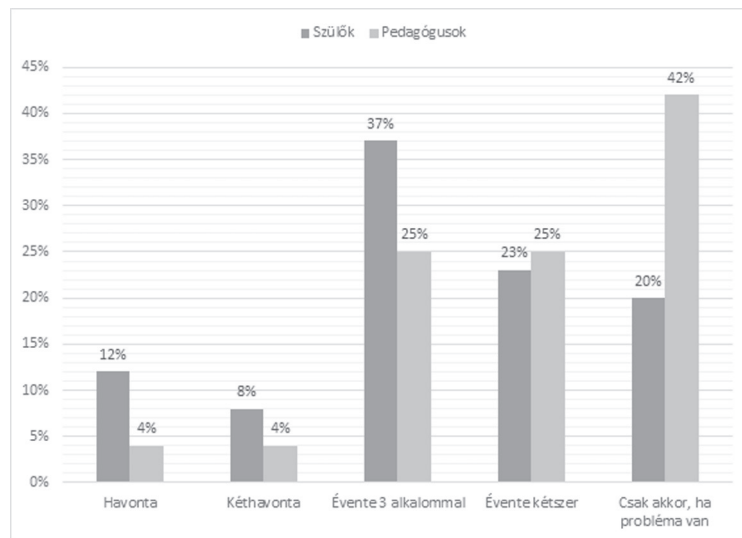
Ezzel szemben a pedagógusok szerint havonta, kéthavonta kelle-ne a legtöbbet találkozniuk, 42–32%-os arányban, és csak összesen 26%-ban jelölték meg az évi 2-3 alkalommal való kapcsolattartás fontosságát. A csak probléma esetén való találkozást senki sem vá-lasztotta. A pedagógusok többsége tehát jobbnak találja a problémát időben megelőzni és rendszeresen, havi vagy kéthavi időközönként kommunikálni a szülőkkel.

A második kérdéssel arra kerestem a választ, hogy a felek jelenleg milyen gyakran kommunikálnak egymással.

A szülők 37%-ának az a megítélése, hogy évente 3 alkalom, to-vábbi 23%-ának két alkalom, 12%-uk havonta, 8%-uk pedig két-havonta tart kapcsolatot a pedagógussal. Úgy vélték, hogy csupán 20%-ra tehető azoknak a száma, akik csak probléma esetén keresik fel a pedagógust.

A pedagógusok másként látják a jelenlegi kommunikáció gyako-riságát. Csupán 25%-uk érzi úgy, hogy évente 3 alkalommal talál-

koznak, és véleményük szerint 42%-ra tehető azoknak a szülőknek a száma, akik csak probléma esetén keresik fel őket. Az évente kétszeri találkozás százaléka mindkét fél részéről majdnem megegyezik, a szülők részéről 23%, a pedagógusok véleménye szerint 25%.



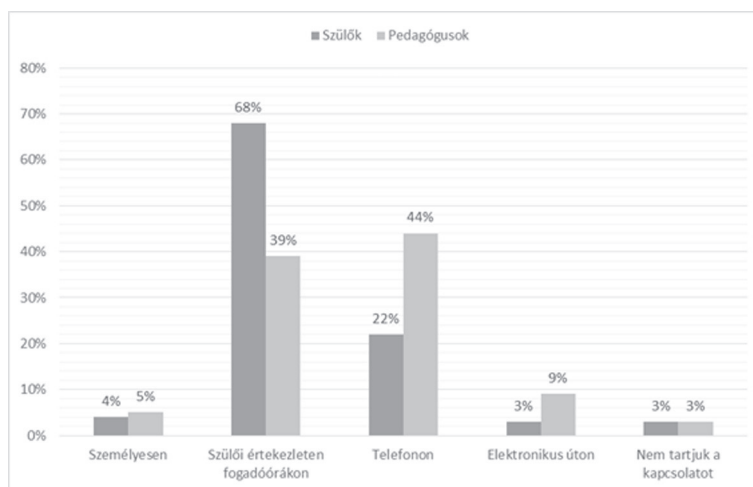
2. ábra. *Jelenlegi kommunikációs kapcsolat*

A válaszokból kiderül, hogy – bár a pedagógusok nem tartják ideálisnak – mégis leggyakrabban csak probléma esetén konzultálnak a szülővel. A pedagógusok megítélése szerint nem elegendő az évi 3 alkalommal való kommunikációs együttműködés. Így arra a következtetésre juthatunk, hogy az igény a találkozás gyakoriságát illetően mindkét fél részéről magasabb, mint a jelenlegi kommunikációs kapcsolat.

A szülő-pedagógus kapcsolattartás formái, minősége

A kapcsolattartás formáit és minőségét mindkét fél szemszögéből 9 kérdéssel vizsgáltam meg. Sokat elárul a szülő-pedagógus kapcsolat minőségéről, milyen módon kommunikálnak a felek egymással. Külön vizsgáltam az osztályfőnökkel és külön a diákot tanító pedagógussal való kapcsolattartás módjait.

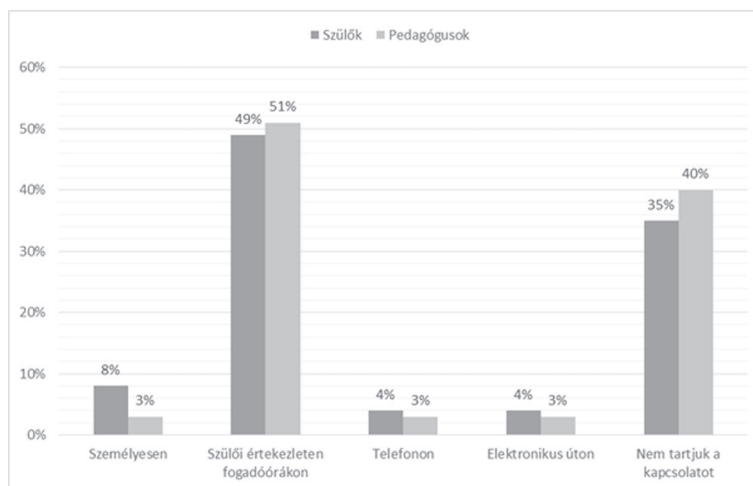
Arra a kérdésre, hogy *Leginkább milyen kommunikációs úton tartja gyermeke osztályfőnökével a kapcsolatot / Osztályfőnökként leginkább milyen kommunikációs úton tartja az osztályában tanuló diákjai szüleivel a kapcsolatot?* – szintén eltérő válaszok születtek.



3. ábra. Kapcsolattartás módja

A szülők legnagyobb számban, 68%-ban úgy ítélik meg, hogy a szülői értekezleteken és a fogadóórákon találkoznak leginkább az osztályfőnökkel, a pedagógusoknak viszont csak a 39%-a mondja ugyanezt. A pedagógusok 44%-a inkább telefonon jelez bármilyen problémát, nem várja meg a szülői értekezletet, míg szerintük a szülőknek csak 22%-a nyúl telefon után probléma esetén. Elenyésző a személyesen, illetve elektronikus úton tartott kapcsolat mindkét fél részéről, bár az osztályfőnökök gyakrabban jeleznek elektronikus úton a szülőknek.

A Leginkább milyen kommunikációs úton tartja a gyermekét tanító pedagógusokkal a kapcsolatot / Leginkább milyen kommunikációs úton tartja más osztályban tanuló diákjai szüleivel a kapcsolatot? – kérdésekre hasonló válaszok születtek.



4. ábra. *Kapcsolattartás más pedagógussal / a diákok szüleivel*

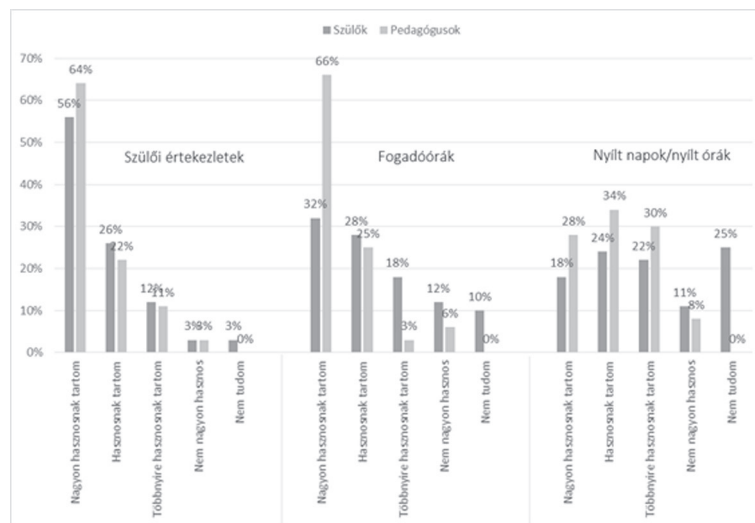
A szülők és a pedagógusok is úgy vélik, hogy a szülői értekezletek és a fogadóórák alkalmával találkoznak a legtöbbet, 49, illetve 51%-uk nyilatkozik így. Nyugtalanító viszont az a válasz, hogy a szülők saját megítélése szerint a 35% egyáltalán nem találkozik az osztályfőnökön kívül a gyermekét tanító pedagógusokkal, a pedagógusok szerint pedig 40%-uk egyáltalán nem találkozik a szülőkkel.

Az előző kérdéssel együtt megállapítható, hogy a jelenlegi kapcsolattartás elsősorban a szülői értekezlet és a fogadóóra által biztosított évi két-két alkalom, valamint az osztályfőnök esetében a telefonos kontaktus a jellemző.

A következő kérdésre – *Pedagógusokkal/szülőkkel való együttműködés szempontjából mennyire tartja hasznosnak a szülői értekezleteket, fogadóórákat, nyílt napokat, nyílt órákat?* – a következő válaszok születtek:

Az együttműködés szempontjából a szülők és pedagógusok véleménye majdnem megegyezik, mivel majdnem közel azonos százalékban hasznosnak és nagyon hasznosnak tartják a szülői értekezleteket. A fogadóórákat viszont a pedagógusok a szülőkkel való együttműködés szempontjából sokkal hasznosabbnak tartják, hiszen összesen 91%-ban nagyon hasznosnak, illetve hasznosnak ítélik

meg. Viszont a szülők ugyanezt a kérdést csak összesen 60%-ban *ítélik meg* nagyon hasznosnak, illetve hasznosnak. Ennek oka valószínűleg abban keresendő, hogy a fogadóóráról a szülők azt gondolják, hogy csak akkor kell részt venniük, ha gyermekükkel valamilyen gond van. Holott a szülői értekezleteken nem mindig adódik alkalom egyénileg is beszélni az osztályfőnökkel, ráadásul a más tárgyat tanító kollégákkal a szülők leginkább csak fogadóórákon találkozhatnak. A nyílt napokat, nyílt órákat is a pedagógusok tartják sokkal nagyobb százalékban, összesen 62%-ban nagyon hasznosnak és hasznosnak, míg a szülők mindezt csupán 42%-kal értékelik. A szülők részéről a „nem tudom” 25%-a azt jelzi, hogy közülük nagy létszámban valószínűleg nem vettek még részt nyílt napon, illetve nyílt órán. A pedagógusoknál a „nem tudom” válasz 0%.

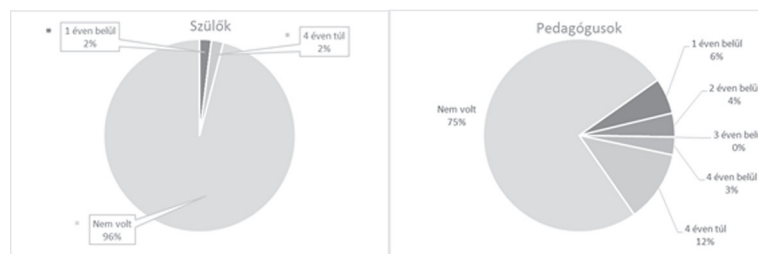


5. ábra. Együttműködés hasznossága

A szülők a pedagógusokat elsősorban a gyermekeik által elmeséltetek alapján, az ő szemszögükből ismerik meg. Természetesen először a pedagógus is a diákról kialakított véleménye alapján ítéli meg a szülőt és annak nevelői magatartását. Mire tehát elérkezik az első szülői értekezlet vagy fogadóóra, mindkét félnek van előzetesen

kialakult képe, véleménye a másiktól. Az értekezletek alkalmával csak korlátozott idő áll rendelkezésre a feltételezett vélemény megváltoztatására. Mivel azonban a pedagógus és a szülő gyakrabban találkozik a kapcsolatukat leginkább összekötő harmadik féllel, a gyermekkel, továbbra is az általa biztosított információ alapján fognak véleményt formálni egymásról. Így a dolgokról alkotott meglátásuk és céljuk is eltérő lesz (Szabó 2006: 15).

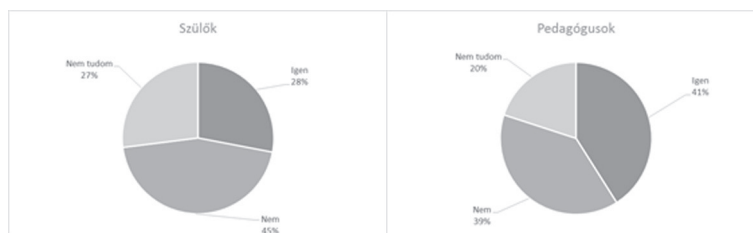
Iskolánkban nem gyakori szokás a családlátogatás. Az osztályfőnökök általában azokat a családokat látogatják meg, ahol a gyermekkel kapcsolatban súlyosabb nevelési probléma vagy tanulási nehézség merült fel. Füle Sándor (2002: 167–169) hangsúlyozza, hogy a jó családlátogatások erősítik a szülő és a pedagógus közötti kívánt párbeszédet annak ellenére is, hogy nehéz problémák is szóba kerülhetnek. Ezek az alkalmak hozzájárulhatnak, hogy ne csökkenjen a szülők érdeklődése gyermekük iskolai ügyei iránt. Kíváncsi voltam, hogy lenne-e igény a szülő, illetve a kollégák szemszögéből nézve ilyen típusú kapcsolattartásra, ezért a kérdőívemben külön foglalkoztam a családlátogatás fontosságával, gyakoriságával.



6. ábra. *Családlátogatás gyakorisága*

A megkérdezett szülők közül 2% válaszolta, hogy egy éven belül, szintén két 2% pedig azt nyilatkozta, hogy 4 éven túl volt náluk családlátogatás, de 96%-uknál nem volt még. A pedagógusok úgy nyilatkoztak, hogy 6%-uk egy éven, 4%-uk két éven, 3%-uk négy éven belül 12% 4 éven túl tartott családlátogatást, de 75%-uk még sosem vett részt ilyen találkozón.

Arra a kérdésre, hogy *fontosnak tartják-e a felek a családlátogatásokat*, a következő válaszok születtek.



7. ábra. A családlátogatás fontossága

A szülők 28%-a úgy ítéli meg, hogy fontosak a családlátogatások, 45%-uk pedig nem tartja fontosnak, és 27% a „nem tudom” választ jelölte be. A kifejtendő kérdésre azt válaszolták, hogy a viselkedési és egyéb nevelési problémák miatt jók ezek a látogatások, de nem elsősorban a középiskolában tartják fontosnak, sokkal lényegesebbnek vélik az ilyen típusú találkozást általános iskolában. Volt, aki azt is megfogalmazta, hogy utoljára az általános iskolai tanító néni volt náluk családlátogatáson. Többen azt gondolják, hogy ez az esemény felszínes kommunikációra épülne, mások azt mondják, hogy csak akkor van értelme, ha viselkedési vagy tanulási nehézség lép föl a tanulónál, így a környezettanulmány alkalmával a pedagógus esetleg választ kaphatna a kiváltó okra. Többen „színháznak” vélik az ilyen látogatásokat, úgy gondolják, nem festene reális képet egy ilyen találkozás a pedagógus számára. A szülők többsége azonban arról számol be, hogy fontos lenne a családlátogatás elsősorban a jobb kapcsolat kiépítése és a diák alaposabb megismerése szempontjából, hiszen a pedagógus a gyermek életkörülményeiről, a családban betöltött szerepéről itt tud tájékozódni leginkább. Néhányan azt is megemlítették, hogy – mivel a szülői értekezletre leginkább az anyukák mennek el – az apukák csak az anya tájékoztatása alapján értesülnek az iskolai életről. A szülők véleménye szerint a pedagógus is pontosabb képet kaphatna a gyermek otthoni körülményeiről, ha megismerhetné a teljes családot. Ráadásul a látogatáson tapasztaltak segítenék a tanárt is a gyermek iskolai viselkedésének megértésében és annak kezelésében, amely a tanár-gyerek kapcsolat javára fordítható lenne. Több szülő azért tartaná fontosnak a családlátogatást, mert kötetlenebbnek tartja a szülői értekezletnél, valamint a gyer-

mek és a pedagógus szorosabb, bizalmi kapcsolatának kialakítása szempontjából is jónak tartják ezt az együttműködési formát.

A pedagógus kollégák véleményét megosztotta a kérdés, 41%-uk szerint fontos, illetve 39%-uk nem tartotta fontosnak a családlátogatást, 20%-uk a „nem tudom” lehetőséget választotta. Akik nem tartják fontosnak, arra hivatkoztak, hogy a tanár kirakatképet kap a körülményekről, és nem a valós helyzetet érzékeli. Többen arra hivatkoztak, hogy nem veszik a szülők jó néven a családlátogatást, „zaklatásnak” érzik. Néhány pedagógus azt írta, hogy erre a tevékenységre nincs ideje, és a pedagógusnak nincs is joga a tanuló ilyen mértékű személyes szférájába beleavatkozni. Néhányuk véleménye szerint a tanuló és a szülő kapcsolattartásának a helye az iskola. Legtöbbször emellett voksolnak, hogy átfogóbb képet kaphatnak a diák mindennapjairól, családi életkörülményeiről, valamint hogy az otthoni környezetben fesztelenebbül, őszintébben viselkedik a szülő, jobban megnyílik. Többen azt írták, hogy a problémásabb tanulóknak, valamint a folyamatos kapcsolattartás és tájékoztatás miatt is fontos lenne a családlátogatás.

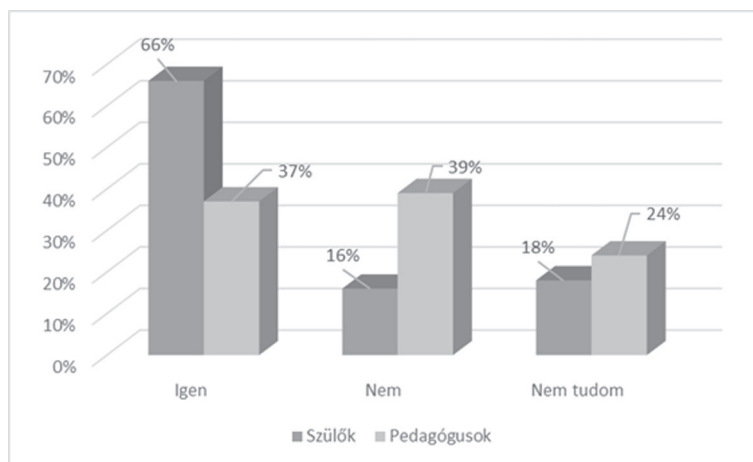
Összességében a szülők és pedagógusok is jónak tartják, és jelentős részük igényelné a családlátogatásokat, hogy fesztelenebbül, kötetlenebbül tudjanak kommunikálni, mivel az iskolai kötött alkalmak túl formálisak az ilyen jellegű beszélgetésekhez.

Arra a kérdésemre, hogy *hatékonyan tartják-e a megkérdezett felek az együttműködést egymás között*, a következő válaszok születtek:

A szülők többsége, 66%-a szerint hatékony, 16% szerint nem hatékony az együttműködés, 18% a „nem tudom” választ adta. Teljesen másként vélekednek a pedagógusok. Csupán 37% gondolja úgy, hogy megfelelő hatékonysággal bír a kapcsolat, 39% szerint nem hatékony, 24% nem tudta megállapítani az együttműködés hatékonyságát.

A szülők többsége a hatékonyság első okának az osztályfőnök aktív tevékenységét említi a válaszaiban. Azok a szülők, akik szerint nem elég hatékony az együttműködés, azt választották, hogy nincs szükség a két fél együttműködésére, elegendő, ha mindkét fél „végzi a dolgát”, azaz neveli a gyermeket. Voltak olyan válaszok

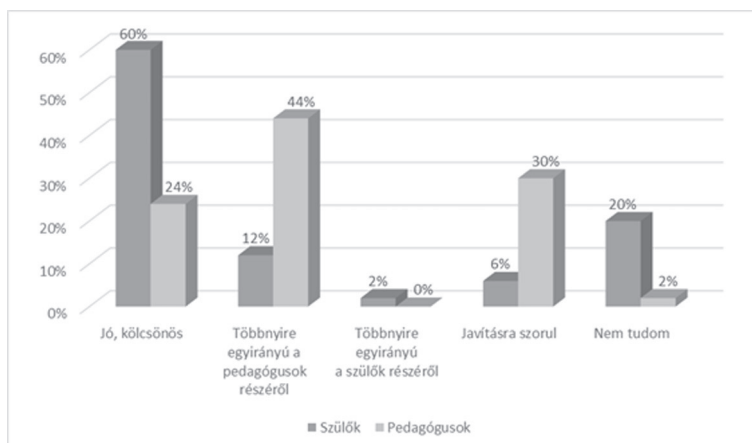
is, amelyekből az derült ki, hogy a pedagógus nem keresi a szülőt, csak ha valamilyen baj történik, azaz többen egyoldalúan a tanártól várják a kapcsolattartás folytonosságát. Többen azt jelezték, hogy nemrég került gyermekük az iskolába, tehát nem tudják eldönteni



8. ábra. Szülő-pedagógus együttműködés hatékonysága

a hatékonyság mértékét. Ők a „nem tudom” opciót választották. A pedagógusok közül legtöbben a szülők részéről történő passzív kapcsolattartás miatt nem tartják hatékonynak az együttműködést. Megfogalmazzák, hogy az együttműködéshez két fél kell, nem működhet egyoldalúan. Azt is megemlítik, hogy a szülők sokszor ellenségnek tekintik a tanárokat, gyakran „falaznak” gyermekeiknek. A pedagógusok úgy érzik, hogy ők igyekeznek a legkisebb gond kapcsán is felvenni a szülővel a kapcsolatot, ellenben a szülők gyakran csak az igazán problémás esetben keresik fel őket. Azt is megfogalmazzák, hogy a tudás, a tanulmányi eredmény nem minden családban számít igazi értéknek.

A következő kérdésre, miszerint mindkét fél megítélése szerint *milyen a szülő-pedagógus együttműködés az iskolában*, szintén eltérő válaszok születtek.



9. ábra. Szülő-pedagógus együttműködés az iskolában

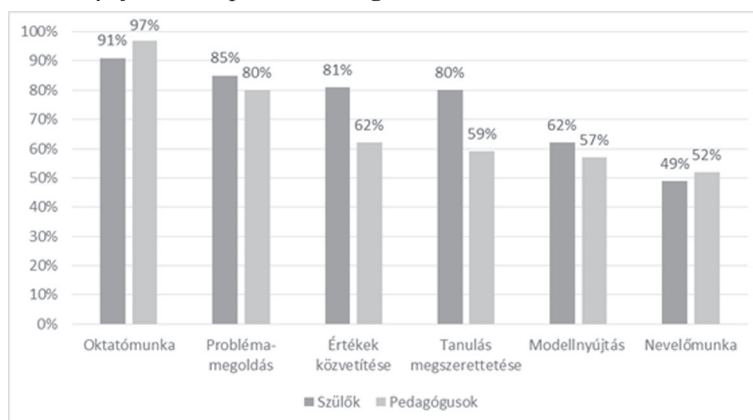
A szülők több mint fele, azaz 60%-a azt mondta, hogy az együttműködés jó, kölcsönös a felek között. 12%-uk szerint a pedagógusok részéről egyirányú, 6% szerint javításra szorul a kapcsolat, 2% mondta azt, hogy a szülők részéről egyirányú, 20% nem tudott választ adni.

Ebben a kérdésben is eltér a pedagógusok válasza a szülőké-től. 24%-uk gondolja a szülőkkel való kapcsolatát együttműködés szempontjából megfelelőnek és kölcsönösnek. 44%-uk viszont úgy érzi, hogy ők tesznek meg többet az együttműködésért, így azt egyirányúnak vélik. Közülük viszont egy sem gondolta úgy, hogy csak a szülők részéről lenne egyirányú a kapcsolat, 30%-uk szerint javításra szorul az együttműködés, 2% nem tudott választ adni.

Elvárások, javítási lehetőségek

Olyan kapcsolatban, amelyben az együttműködés javítására törekszünk, fontos tudni, hogy mit is vár el egymástól a két fél. A következő kérdésben a szülő-pedagógus elvárások mértékét több funkció szempontjából vizsgáltam meg. Érdekes volt kutatni, hogy vajon tisztában van-e a két fél azzal, hogy mit is várnak el tőlük. Az egymással szemben támasztott és érzett követelményekben nagy a hasonlóság mind a szülők, mind a pedagógusok között. A pedagógusokkal kapcsolatos elvárásokra vonatkozó kérdéseim: Kérem, az

alábbi 7 fokú skálán jelölje be, hogy Ön milyen mértékben várja el a pedagógustól / a szülő Öntől a következő funkciókat: nevelőmunkát, oktatómunkát, a tanulás megszerettetését, az értékek közvetítését, modellnyújtást és a problémamegoldást.



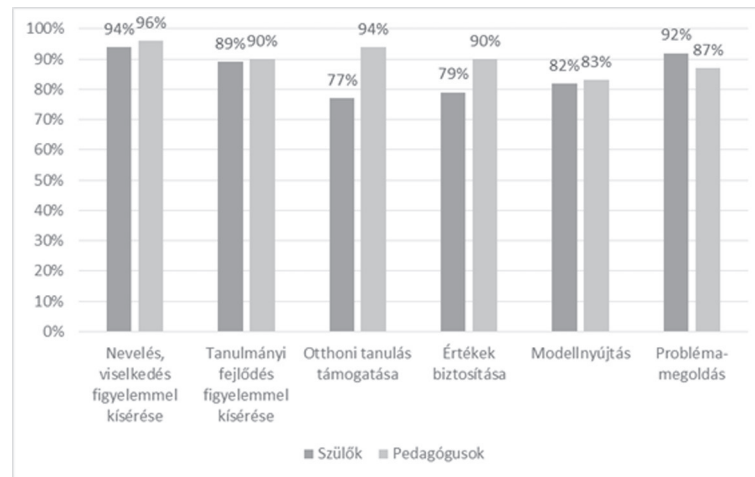
10. ábra. A pedagógustól való elvárások

A szülők szinte fele, 49%-a nagymértékben elvárná, további 43%-a kis mértékben várná el a nevelőmunkát a pedagógustól. Meglepőnek tartom, hogy a nevelőmunka a szülői elvárások legutolsó helyére került. Többségük, 91%-ban azonban az oktatómunkát várja el elsődlegesen tőlük. A tanulás megszerettetése 80%-nak szintén nagyon fontos, ahogyan 81%-uk szerint az értékek közvetítése is. Modellnyújtásban kicsit jobban megoszlottak a válaszok, 62% várja csak el nagymértékben a pedagógustól ezt a funkciót. A modellnyújtást, talán a mai társadalmi megítélés miatt, a szülők nem kifejezetten várják el a tanároktól. A problémamegoldást a szülők döntő többsége, 85%-a várja el nagymértékben a pedagógustól.

Érdekes volt összehasonlítani ezeket az eredményeket a pedagógusok azon válaszaival, amelyek arra irányultak, hogy mit gondolnak, mit várnak el tőlük a szülők. A pedagógusok többsége – 59%-a szerint – elsősorban az oktatómunkát várják el tőlük a szülők, ezt a szülők véleménye is alátámasztotta. Jól érezték, hogy a problémamegoldás is igen fontos elvárás a szülők oldaláról, 80%-a a pedagógusoknak is úgy gondolta, hogy nagymértékben elvárják

ezt a funkciót tőlük. A pedagógusok csupán 59%-a gondolta úgy, hogy a tanulás megszerettetését elvárják tőlük, a szülők viszont ezt sokkal fontosabbnak gondolják. A pedagógusok 52%-a úgy érzi, hogy a szülők nagymértékben elvárják a nevelőmunkát tőlük.

A következő kérdéssel a szülőkkel szemben támasztott elvárásokra tértem ki: Kérem, az alábbi 7 fokú skálán jelölje be, hogy milyen mértékben várja el a szülőktől / Véleménye szerint milyen mértékben várja el a pedagógus öntől a következő funkciókat: figyeljenek oda gyermekük nevelésére, viselkedésére, figyeljenek oda gyermekük tanulmányi fejlődésére, támogassák gyermeküket az otthoni tanulásban, értékek biztosítását, modellnyújtást, problémamegoldást.



11. ábra. *A szülőktől való elvárások*

A szülőkkel szemben támasztott elvárásokban is sok volt a hasonlóság. A pedagógusok válaszai az elvárások terén nagyon megegyezők voltak. Szinte minden megemlített funkciót nagymértékben elvárnak a szülőktől. A pedagógusok 96%-a nagymértékben elvárná, hogy a szülők figyeljenek oda gyermekük nevelésére, viselkedésére, 94%-uk pedig, hogy a szülők partnerek legyenek az otthoni tanulás támogatásában. 90%-uk nagyon fontosnak tartja, hogy a szülők figyeljenek oda gyermekük tanulmányi fejlődésére, illetve az értékek

biztosítására. Ugyancsak nagymértékű az elvárásuk a problémamegoldás és a modellnyújtás terén is.

A legtöbb szülő érzi, hogy a pedagógusok a kérdőívben feltüntetett tényezőket fontosnak tartják. 94%-uk szerint szinte maximális mértékben elvárják a pedagógusoktól, hogy odafigyeljenek a gyermekük nevelésére, viselkedésére. 92% érzi úgy, hogy nagymértékben elvárják tőlük a problémamegoldást. Nagyobb különbség egyedül az otthoni tanulás támogatásában jelentkezett. Ezt a pedagógusok nagyobb mértékben várnák el a szülőktől, mint ahogyan ők azt gondolják.

A kérdőív eredményeinek összegzése után azt állapítottam meg, hogy iskolánkban a szülők és a pedagógusok is tisztában vannak azzal, hogy mit vár el tőlük a másik fél.

Összegzés

Úgy gondolom, a meglévő eredmények azt támasztják alá, hogy iskolánkban a szülő-pedagógus viszony megfelelő, de a kapcsolattartás fejlesztésre szorul. A pedagógusok igényei a találkozások folyamatosságában, gyakoriságában, illetve a kapcsolattartás formáinak kiszélesítésében, annak minőségében és az együttműködés hatékonyságára vonatkozóan is nagyobbak. Az egymással szembeni elvárások a szülőknél és a tanároknál is hasonló eredményeket mutatnak. Fontosnak tartom megemlíteni, hogy az eredményeket az is befolyásolhatja, hogy a szülőknél küldött kérdőíveknek csak a 60%-át kaptam vissza. Elképzelhető tehát, hogy kérdéseimre az aktívabb, az iskola és a gyermekei előmenetele iránt érdeklődőbb szülők válaszoltak, így az eredmények vagy reális képet mutatnak, vagy jobbak, mint az átlag.

Véleményem szerint a javítási lehetőség rendszeres gyakoriságú kapcsolattartáson alapul, egy olyan folyamaton, amelyben a szülő és pedagógus egyaránt segítője a másik félnek. Az eredményesebb együttműködésért elsősorban a szülői értekezletek és fogadóórák szervezését, látogatottságuk növelését lenne szükséges megcélozni. Úgy vélem, már az első szülői értekezleteken az osztályfőnököknek nyomatékosabban és pontosabban kellene tájékoztatni a szülőket, és tudatosítani bennük a kapcsolattartás formáit, céljait, fontosságát.

Úgy gondolom, már az első szülői értekezleteken szükséges beszélni a fogadóórák funkciójáról, arról, hogy az ilyen találkozások alkalmával sokkal több lehetőség adódik a gyermek tanulmányi előmenetelével, viselkedésével kapcsolatosan beszélgetni a szaktanárokkal. Fontos lenne azt is hangsúlyozni, hogy ne csak azok a szülők menjenek el a fogadóórákra, akiknek a gyermekével kapcsolatban probléma merül fel. Ugyancsak érdemesnek tartanám szót ejteni a nyílt napok, nyílt órák jelentőségéről, mely szerint a szülőnek lehetősége adódik gyermeke saját korosztályán belül elfoglalt pozíciójáról, viselkedéséről, tanórai aktivitásáról tapasztalatot szerezni. Javasolt lenne a szülőkkel beszélgetni a családlátogatásokról is, hiszen felmérésem alapján egyik fél sem zárkózott el a szülő-pedagógus kapcsolattartás e formájától, sőt sokan hasznosnak tartanák ezeket a kötetlenebb találkozásokat. A családlátogatások szerepét, jelentőségét tantestületi értekezlet alkalmával is szükségesnek vélem megvitatni.

Fontos lenne, hogy a szülők tisztán lássák, mikor és milyen kérdésekben szükséges megkeresniük a pedagógusokat, a bizalmi alapokra épülő, nyílt, őszinte és kölcsönös tiszteleten alapuló partneri viszonyra kell helyezniük a hangsúlyt. Az osztályfőnöknek mérhetetlenül nagy felelőssége van abban, hogy mennyire alaposan készül föl a szülői értekezletekre. Jól tudjuk, hogy az első szülői értekezletig a szülő szinte csak a gyermeke szemüvegén keresztül alakítja ki véleményét a tanárról, és ez fordítva is igaz, ahogy a pedagógus is csak a gyermek által közvetített információkból tájékozódhat a családi körülményekről. Éppen ezért nagy a felelőssége az osztályfőnöknek, hogy az első szülői értekezletre fokozott figyelemmel készüljön föl. Ha sikerül az osztályfőnöknek az első találkozások alkalmával olyan kapcsolatot kialakítania a szülőkkel, hogy a szülők a következőkre is elmenjenek, akkor a kapcsolat pozitív irányban tovább építhető.

Kommunikációtanárként elképzelhetőnek tartom, hogy néhány találkozás után a szülői értekezleteket kötetlenebb környezetben szervezze meg az osztályfőnök. Megbontva a tradíciókat, a jól megszokott padosorok helyett körben ülve, süteményfogyasztással egybekötött, oldottabb hangulatú beszélgetést is elképzelhetőnek tartok.

Hasznosnak tartanám ezeket a találkozási formákat, mivel így nemcsak a szülő-tanár kapcsolatra, hanem a szülő-szülő közötti párbeszédre is sor kerülhetne. Úgy gondolom, hogy a szülő-szülő között végbemenő nevelési elvek ütköztetésére, megvitatására és a közös elvárásokra ilyen összefüggéseken lehetne kitérni. A középiskolai korosztály nevelésénél a szülők egymás közötti kommunikációja is rendkívül fontos, hiszen ebben az időszakban a diákok között az osztálytársak véleménye, az egymásnak való megfelelés meghatározó. A szülők egységes nevelési elvárásai pedig kellőképpen segíthetik az osztályközösségben kialakuló értékrendet.

Felhasznált irodalom

- Czike Bernadett 2006. A pedagógusszerep változása. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Füle Sándor 1984. A szülők és az iskola. Hazafias Népfront Tankönyvkiadó, Budapest.
- Füle Sándor 2002. Párbeszéd a szülők és a pedagógusok között. Okker Oktatási, Kiadói és Kereskedelmi Kft., Budapest.
- Szabó Éva 2006. Szeretettel és szigorral. Az iskolai nevelés problémái a szülők és tanárok szemszögéből. Akadémia Kiadó, Budapest.

Borsodi Csilla Noémi

A kommunikációtanítás oktatási és nevelési feladatai

1. Nyitó gondolatok

A Palo Alto-i iskola azon elve, miszerint „nem lehet nem kommunikálni” furcsa módon az 1960-as évekig nem volt evidens, és végképp nem tartotta senki lényegesnek, hogy a kommunikáció mibenlétét tudományként kezelje, az pedig senkinek meg sem fordult a fejében, hogy oktassa.

E tantárgy oktatása mára sokrétűvé vált. Tanulmányomban erről írok. Ismertetem a kommunikációtanítás és -tanár szerepének megítélését, majd bemutatok néhányat az általános, illetve specifikus nevelési feladatok közül. végezetül összegzem annak átfogó értékelésre alkalmas konklúzióit.

2. A (kommunikáció)tanári szerep változásai

Az újonnan megjelenő, de kellő megbecsülést még nem szerzett tantárgy a korábbi korok pedagógusképéhez nem illeszkedett volna, ahogyan a körülötte kialakult módszertani vita sem lett volna releváns.

A tanári szerepet övező vitákat megelőzően a pedagógiai kommunikáció mibenléte sem volt kétes, hiszen egyet jelentett, – akár csak hatvan évvel ezelőtt is – hazánkban – a frontális oktatással. A reformpedagógiai törekvések elterjedésével a tanár korábbi „kinyilatkoztató” szerepe oldódni kezdett. A tanítás tartalma, célja, módszertana rengeteget változott az elmúlt évtizedekben, annak ellenére, hogy nehéz egységesen vizsgálni az oktatást, „tanári feladatokat”, mivel sok összetevője van.

A pedagógus már nem ismeretátadó – néhány tantárgy esetén (pl. rajz, technika, testnevelés) korábban is igaz volt e megállapítás –, hanem sokkal inkább készségek fejlesztésére törekszik.

A készségfejlesztő pedagógia új tanári szerepkört is életre hívott: a facilitáló, mentoráló tanárét. E szerepnek ma a legtöbb pedagógusnak igyekeznie kell helytállni, de ebben elsőbbséget élvez a kommunikációtanár, hiszen a kommunikáció hatékonysága minden más területet befolyásol.

Nem egyértelmű, hogy mitől lesz valaki „jó” kommunikációtanár. Ennek értelmezéséhez nem függetlenedhetünk attól, hogy épp milyen oktatás során történik a kommunikációoktatás, milyen célnak rendelődik alá. Vannak ugyan közös elemek az egyes iskola-típusok kommunikációtanári feladatai között, melyek az „oktatási kánonhoz” tartoznak, de léteznek specifikus területek is. Vitatható az is, hogy alsóbb évfolyamokon segíti-e az elméleti tudás a gyakorlati alkalmazást, vagy érdemesebb inkább gyakorlatok segítségével megértetni a tanulókkal a kommunikáció különböző területeinek jellemzőit? Munkám következő részeiben e kérdésekre keresem a választ.

3. A különböző oktatási formák kommunikációoktatásának főbb elemei

A kommunikációoktatás nem egységes, iskolatípusonként és képzésenként eltérő tartalmú lehet. A módszertant azonban a tanár határozza meg. Már az általános iskola felső tagozatán is helyet kapnak a kommunikációs jellegű, de nyelvtani színezetű tananyagelemek. Itt többnyire a Shannon–Weaver-féle modell, illetve a szóbeli és nem szóbeli kommunikáció fogalma jelenik meg. Egyéb területekről is hallhatnak a diákok, többnyire játékos formában, ám ezek nem minden esetben fő tananyagként, hanem olykor csupán „rejtett tantervként” jelennek meg, és nem biztos, hogy direkt módon rögződnek minden egyes tanulóban.

3.1. A KOMA program

A szakiskolákban – néhány képzés kivételével, pl. szociális gondozó, melyre még a későbbiekben visszatérek – szintén nincs önálló

kommunikációoktatás. Egy új, magyar nyelv és irodalommal „társ-bérletbe került”, alacsony óraszámú tantárgy része, melynek neve „kommunikáció – magyar nyelv és irodalom”. Bár három részből áll a tantárgy, mégis négy ún. csomópontot ölel fel (a médiát hol a kommunikáció részének, hol önálló területnek tekintve eszközként pl. egy-egy irodalmi mű elemzéséhez, összevetéséhez a filmes változattal). Így a pedagógus segíthet a tanulónak, hogy megjegyezze a mű részleteit, emellett megértse a média esetleges torzításait.¹

A szakiskola inkább a kommunikációs készség fejlesztésére koncentrál, emellett az alapvető anyanyelvi készségeket fejleszti, nem pedig lexikális tudást ad.

A diákok 9. évfolyamon kapnak némi elméleti alapozást, melyet folyamatosan átültetnek a magyar nyelv és irodalmi tartalmak gyakorlatába is, és ötvözik azt a médiatudatosságra neveléssel, mely nem nevezhető médiaismeret-oktatásnak, hiszen mélysége nincsen olyan szintű. A média itt tanítást könnyítő, vizuális kommunikációs eszköz.

Nagy szerepet kaphatnak továbbá a kommunikációs helyzetgyakorlatok (pl. állásinterjú gyakorlat), valamint megtanulnak a diákok hivatalos, munkavállalással, álláskereséssel kapcsolatos dokumentumokat készíteni, pl. önéletrajzot, motivációs levelet írni. Ehhez kötődő helyzetgyakorlatokat is alkalmazhatunk, melynek során a tanulók önéletrajzaikat összegyűjtjük és „állásinterjú” gyakorlatot kezdeményezünk velük. Lehetünk mi az interjúztatók, de a tanulók közül is jelentkezhet valaki felvételiztető munkaadó szerepére, illetve változhatnak is egymást a szerepek. Ha sokan vannak a diákok, nem ajánlott végigjátszani, mert vélhetően legkésőbb a 15. ember után már unalmasnak éreznék. Amennyiben mégis szeretnénk, hogy senki se maradjon ki, 3–4 fős felvételiztető csoportokat jelölhetünk ki, akik zsűrizik a jelentkezőket. A feladat elvégzése után tudatosítsuk, hogy ez empátiagyakorlat volt, és értessük meg velük annak lehetséges hozadékait. Egy-egy ilyen gyakorlatot mindig érdemes megbeszélni. Pl. *Hogyan éreztétek magatokat az állásra jelentkező szerepében? Milyen volt, amikor Te felvételiztettél?* Egy ilyen

¹ Kommunikáció – magyar nyelv és irodalom (KOMA) (Elérhető: http://szaki.ofi.hu/wp/wp-content/documents/kerettantervek/koma_szi.pdf Letöltés: 2014. március 22.)

beszélgetés számtalan kérdést vehet fel, és újabb irányba viheti az órát, illetve meghatározhatja a következő óra menetét is.

A 11. évfolyam végén a diákok számot adnak tudásukról, személyes portfóliót készítenek tanulmányaikról. Az azonban még nem teljesen kiforrott, hogy ehhez a kommunikációtanári vagy a magyartanári mentalitás szükséges. Természetesen itt az az optimális, ha valaki kommunikáció–magyar szakos tanár.

3.2. A szakiskolai kommunikációoktatás gyakorlatai

A szakiskolákban, mint láttuk, a nyelvi-irodalmi tudás nem lépi túl az általános iskolai szintet, inkább a tanulásmódszertanra, pályorientációs gondolkodásra és kommunikációs készség fejlesztésére összpontosít az iskola. Kommunikációelméleti alapokat csupán 9. évfolyam első félévében tanulnak a diákok, frontális módon, majd gyakorlatokkal segítve, ám ezt követően egyre nagyobb – sőt talán nem túlzás azt állítani, hogy kizárólagos – szerepet kap a gyakorlati oktatás, hisz készséget, tanuláshoz való hozzáállást nem lehet frontálisan fejleszteni. Gyakori feladattípus lehet a helyzetgyakorlat, valamint a szókincsüket fejlesztő gyakorlatok.

Példaként: A tanulók a szóbeli kommunikációról tanulnak. Helyet kaphat egy történetmesélési gyakorlat, melynek segítségével a tanulók a szóbeliségen alapuló kommunikációt, annak hatékonyságát gyakorolják. Ez a jó gyakorlat a „mesék – másképp” című retorikai feladat, melyben ismert meséket kell mai körülmények közé átültetni. Előre nem szabad elárulni, hogy melyik mese ez. Indításként a diákok tudják, mit kell tenniük, kezdheti a pedagógus is a gyakorlatot. Elmondjuk Piroska szemszögéből Piroska és a farkas történetét. Ezt követően ismertetjük, hogy a diákoknak az lesz a dolguk, hogy 4 fős csoportokban dolgozzanak. A csoporttagok beszéljék meg egymás közt, hogy ki melyik mesét választja, és osszák fel egymás közt a szerepeket, majd a többieknek e szemszögből kommunikálják a mesét. E gyakorlat segítségével két dolgot is megjelezhetnek a tanulók a szóbeli megnyilvánulásra való hajlandóság és retorikai kifejezőkészség fejlesztése mellett: nem mindig létezik „igazság”, csupán nézőpontok; és a kommunikáció hatékonysága attól is függhet, hogy képesek vagyunk-e azonosulni a beszélővel. (Birkenbihl 2007: 47)

A szakiskolai kommunikációoktatás és nevelés az irodalmat, nyelvtant inkább segédeszköznek tekinti, nem pedig a kommunikációnak fölérendelt területnek. Hatékony lehet az önkifejezés, szociális kompetenciafejlesztés terén, amennyiben a pedagógus megfelelő felkészültséggel rendelkezik és a tanulókkal motiváló légkört képes kialakítani.

3.3. Szakiskolai és egyéb, szociális jellegű kommunikációs tartalmak

Létezik egy olyan, speciális kommunikációs tartalom is a szakiskolákban, mely kizárólag a szociális képzések jellemzője. E tantárgy neve „szakmai készségfejlesztés és kommunikációs gyakorlat”. E tantárgy a kisgyermekgondozó képzéseken is jelen van, ám az ide kerülő 13. évfolyamos tanulók már némi kommunikációs ismeretekkel rendelkeznek, melyeket eddig nyelvtani színezetben kaptak, míg a szociális képzést végző tanulók egyszerre tanulhatják a magyar nyelvi és irodalmi tartalmak segítségével a kommunikációt, illetve önmagában, szakmai vonatkozásaiban is. Hatékony pedagógusi munkával, tanárok közti együttműködéssel, vagy ha ugyanaz a pedagógus tanítja e kommunikációs tartalmú tantárgyakat, eredményes lehet itt az oktatás.

Ha tehetjük, a hiteles kommunikációra vonatkozó kommunikáció – magyar nyelv és irodalom tantárgyból tanult ismeretekre is támaszkodhatunk, utalhatunk tudásukra a szóbeli és nem szóbeli kommunikáció összhangjával kapcsolatban, az össze nem illő stilisztikai elemeket illetően, vagy éppen a személyiségünkhöz „nem illő vezetési stílusra vonatkozóan”. Ide kapcsolódhat egy bemelegítő, felelevenítő, „mozaikos gondolkodást oldó gyakorlat”, melynek címe „Azt mondtam, hogy arc?” E feladat a nem szóbeli kommunikáció fontosságát demonstrálja, a feladat menete a következő:

Megkérjük a csoportot, hogy nézzenek ránk. Ha ez megtörtént, kérjük meg őket, hogy tegyék összezárt öklüket az arcukhoz, míg mi nem azt tesszük, amit mondunk, hanem az állunk alá tesszük a kezünket. Ezt követően azt mondjuk, hogy gondolják azt, hogy kezüket az arcukhoz ragasztották, és nem mozdíthatják el onnan. Nézzünk körül! Vajon a szóbeli vagy a nem szóbeli utasításunknak

tettek-e eleget? (Kroehnert 2004: 70.) E gyakorlat nem csupán a kommunikáció természetéről árul el sokat, hanem arról is, hogy kire hat jobban az auditív, kire a vizuális információ, valamint képet adhat a konformizmusra való hajlamról, önértékelésről, saját ítélőképességre vonatkozó nézetekről is, mivel a tanulók önkéntelenül is felülbírálnak saját feladatértelmezésüket, és nézegethetik, hogy társaik hová emelik a kezüket, vagy ha a tanárt nagyon tiszteli valaki, utánozza az ő mozdulatait. Ezt az utánzást visszatükrözésnek nevezzük. E gyakorlatot követően több irányba is elágaztatható a beszélgetés.

A főbb kommunikációs nézőpontok ez esetben a szociálpszichológiai jellegű hagyományhoz köthetőek, és leginkább az interakciós, illetve némiképp a tranzakciós modellhez kötődnek, ugyanis kapcsolaterősítő, közös cél elérését célzó eszközt tartalmaznak.

3.4. Az érettségit adó iskolák és a kommunikáció

A kommunikáció érettségit adó szakközépiskolák tantervének is önálló tantárgya lehet. E képzésekben többnyire a kommunikációelméleti alapokat tanulják a diákok. (Pl. Shannon–Weaver-féle modell, állati és emberi kommunikáció, szóbeli és nem szóbeli kommunikációs elemek, hitelesség, információtorzulás, konfliktusok és kezelési technikáik.) Általában egy-egy elméleti órát gyakorlati foglalkozás követ. Összehangolható a magyar nyelv és irodalom tantárgy oktatásával, ám ez az együttműködés nem kötelező, egy kommunikációtanár „egyedül” is célt érhet a szociális készség fejlesztésben. Jellegzetessége, hogy nem feltétlenül kell érdemjeggyel ellátni a diákok munkáját, gyakori a „megfelelt/nem felelt meg” értékelés, ahogyan más, szintén nem ismeretet átadó, hanem készségfejlesztő tantárgy esetén is hasonló a helyzet. (Ilyen pl. az ön- és társismeret, tanulásmódszertan vagy a pályaorientációs tantárgyak is.) A kizárólag érdemjegyért tanuló diákok alulmotiváltak lehetnek emiatt. További lényeges tényező, hogy milyen „közvélemény” övezi e tantárgyat és az azt oktató pedagógust az adott intézményben.

3.5. Kommunikációoktatás az érettségit követő szakképzéseken

A kommunikációs tartalmak szinte az érettségit adó szakképzések minden területén megjelennek, a képzés jellegétől függetlenül.

Munkám következő részeiben e területek oktatását mutatom be.

3.5.1. Kommunikáció az egészségügyi szakképzésben

A szakképzési törvény változásával ma már e tananyagelem nem a korábbi „interakciók az egészségügyi ellátásban” nevet viselő modul része, így kevésbé érződik benne az interakciós modell, hanem e modul neve „egészségügyi alapismeretek”, és ennek része a „szakmai kommunikáció”, melyen belül helyet kapnak az egészségügyi nézőpontú kommunikációs tartalmak.

Teljes mértékben az egészségügyi ismereteknek rendeli alá a kommunikációt e tananyag rész, és csupán a leglényegesebb kommunikációs ismeret közvetítésére törekszik. A kommunikációs készséget szakmaspecifikusan hivatott fejleszteni. Mivel pedagógiai végzettséggel nem kötelező rendelkeznie az oktátónak, elképzelhetőek lehetnek módszertani hiányosságok is. Kommunikációtanár az egészségügyi tartalmak miatt nem biztos, hogy megfelelően tudja oktatni e tantárgyat, mivel ő maga sincs birtokában e tartalmaknak, így a módszertani felkészültségét is nagymértékben befolyásolhatja saját szakmai hiányossága. Amennyiben mégis rá osztják e tantárgyat, úgy előfordulhat, hogy elveszi a kommunikációs készségfejlesztés irányába, hiszen az tekinthető a sajátjának, holott a feladat itt az lenne, hogy a beteg kóros kommunikációjának ismeretében tanulhassák a diákok az egészségügyi kommunikációt. Ehhez ideális egy egészségtan–kommunikáció szakos tanár lenne.

Létezik továbbá egy „speciális kommunikáció” nevet viselő tananyag rész, mely a különböző fogyatékoságokkal élőkkel való kommunikációt mutatja be. Ezeknek jelentheti részét empátiagyakorlat, ám kizárólag kommunikációtanárként igencsak nehéz lenne ezeket hatékonyan oktatni, mindamellettt igen magas szinten építenek e tananyagelemek a kommunikációs ismeretekre, melyeket teljesen elméleti szinten kezelnek. Füzet, jegyzetek, tanári előadás nélkül e kommunikációs elemek oktatása nehézségekbe ütközne, mindamellettt a helyzetgyakorlatok sem elhanyagolhatóak, ahogyan

a médiatudatosságra nevelés, az, hogy megismerjék a tanulók, hogy milyenek a beteg emberek, amikor kommunikálnak, hogyan beszélhetünk pl. egy autistával vagy egy látássérülttel, hogyan támogatjuk hozzátartozóját, és hogyan, milyen torzításokkal mutatja be ezt a média. Ahhoz, hogy a fogyatékosokkal való kommunikációt megtanulhassák, ismerniük kell a lehetséges kommunikációs akadályokat, zavarokat, melyek egészséges emberek közti érintkezés során is előfordulhatnak. Erre vonatkozó tartalmakat leghatékonyabban gyakorlatok segítségével sajátíthatják el a diákok. Érdemes lehet ilyen esetekben a vita módszerét alkalmazni. Megismerhetjük a tanulók szemléletét az egyes témákat illetően, majd az óra végén, frontális munka során – saját meglátásunk kifejtésével – stabilizálhatjuk meggyőződésüket, vagy korrigálhatjuk esetleges hiányosságait. Érdekes lehet továbbá felvételek meghallgatása a segítő beszélgetéssel kapcsolatban, melyet – megfigyelési szempontok segítségével – közösen kielemezhet a pedagógus a diákokkal.

3.5.2. Kommunikációoktatás a szépművészeti képzéseken

Szépművészeti képzéseken is helyet kap a kommunikációoktatás, a „szépművészeti ágazat üzemeltetése” nevet viselő modul részeként, a Szakmai etika tantárggyal társbérletben, olyan címen, mint Kommunikációs alapismeretek, valamint Kommunikáció a szépművészetben. Mindkét tantárgy a kommunikációs alapokat mutatja be, és inkább készségfejlesztő, mint ismeretátadó célzattal. E két tantárgy oktatására egy félév és összesen 54 óra áll rendelkezésre. (9 órán keresztül történik az alapok elsajátítása: szakmaspecifikus kommunikáció; a kommunikáció fogalma, fajtái, irányai; verbális, nonverbális kommunikáció; közvetlen és közvetett kommunikáció, személyes, csoport-, tömegkommunikáció; primer, szekunder, terciér, tartós és nem tartós kommunikáció; dekódolás; a stílus.² A Kommunikáció a szépművészetben nevű tananyag rész keretében tanulhatnak a diákok többek között konfliktuskezelést, megismerhetik továbbá a kommunikációs stílusokat. Helyzetgyakorlatként elképzelhető – pl.

² Szakképzési kerettanterv az 52 815 01 Gyakorló fodrász szakképzéshez valamint a XXX. szépművészet ágazathoz. (Elérhető: https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=440:szakkepzesi-kerettantervek&catid=10&Itemid=166 Letöltés:2014. március 23.)

fodrászképzés során – hogy érkezik egy vendég, aki igen kritikus. Azért tért be az üzletbe, mert épp nem talált jobbat, vagy mert valaki ajánlotta. Mindennel elégedetlen. E szituációt önként jelentkezők bemutathatják. Ha sokan vannak, lehet több dolgozó, pl. hajmosó, kozmetikus stb. Mindenki munkájával elégedetlen a vendég. A vendéget támogathatja valamely családtagja. Az empátia- és helyzetgyakorlatoknak kiemelkedő szerepük van a képzés során.

3.5.3. Az ügyviteli képzések kommunikációoktatása

Az ügyviteli képzéseken létezik egy két féléves, kommunikációs tartalmú tantárgy, melynek neve Kommunikációs alapfogalmak. Itt részben elméleti, részben gyakorlati tudást szerezhhetnek a tanulók a kommunikációval kapcsolatban. Ennek társtantárgya az Üzleti kommunikáció.

Ezek kiegészítéséhez nyelvi tartalmak is tartoznak, de ezek csupán a kommunikációoktatás módszertani adalékai, pl. olvasott szakmai szöveg megértése. Kiemelt feladata van itt a protokollszabályokkal kapcsolatos szövegértésnek, valamint a saját tapasztalatoknak, különösen az etikettel és a netikettel kapcsolatban. Összeköthetjük más tananyagokkal, pl. Üzleti kommunikáció vagy Gépírás. Beszélgethetünk az etikett fogalmáról, érvelhetnek a tanulók arra vonatkozóan, hogy az etikett, az illemszabályok betartása kulturáltabbá teszi, és így javítja-e az emberi kommunikációt, vagy inkább merevebbé, nehezebbé, „felesleges tiszteletkörök” alapjává teszi. Szituációs gyakorlatok alapja is lehet e beszélgetés. E gyakorlatokat követően megvizsgálhatjuk, hogy egy-egy helyzetben melyik a hatékonyabb. Rádöbbenhetnek így a tanulók, hogy nem léteznek általános szabályok.

4. Általános érvényű tananyagtartalmak

Mint azt a korábbi fejezetben bemutattam, a kommunikációoktatás célrendszere nem egységes, hanem nagymértékben függ a képzés céljaitól. Ennek ellenére léteznek bizonyos közös tananyagtartalmak és olyan feladatok, melyeket bárhol, bármennyi idős tanulócsoporthoz körében hatékonyan alkalmazhatunk. E témák közé tartozik többek között a verbális és nem verbális kommunikáció, a kommunikációs

zavar, az empátia, konfliktuskezelés, a meggyőzés és a manipuláció. Minden téma feldolgozható tanulói kiselőadás segítségével. Ahhoz, hogy a tanulók kutathassanak az előadáshoz, tisztában kell lenniük az előadás megtartásának módszereivel, azzal, hogy melyek lehetnek az esetleges „bakik”. Gary Kroehnert 102 extra tréninggyakorlat című könyve alapján, a feladatot kissé átformálva érdemes kipróbálni a diákokkal – bármely osztályban – *A 20 csúcsbaklövés előadás közben* című gyakorlatot. Ehhez készítsünk egy táblázatot, melyen szerepelhetnek a baklövések: pl. késés, felkészületlenség, a szemkontaktus hiánya, kérdések fölötti elsiklás, technikai eszközök ki nem aknázása, logikai bukfencek stb. (Kroehnert 2004: 155–156). E baklövések szerepelhetnek egy lapon, melyet majd kiosztunk. Érdemes késve érkeznünk – már amennyiben ebből egyéb baj nem keletkezik –, hogy a tanulók lássák, ez mennyire zavaró. Ezt követően a „baklövések” java részét kövessük el, de ne szóljunk a diákoknak. Annyit kérünk tőlük, hogy jegyzeteljenek, de a rossz technikáinknak – és az értelmetlen, oda nem illő szövegnek köszönhetően – ezt tegyük lehetetlenné. Amint kiosztottuk, érdeklődjünk tőlük, hogy mi a véleményük az előadásról. Ha nem értik, ez miért fontos, közöljük, hogy az előadókészségről szeretnénk velük beszélni és arról, hogy mik lehetnek azok a hibák, amelyek a legjobb témáról szóló előadást is tönkreteszik.

Összegzés

Tanulmányomban a kommunikációtanítás és a kommunikációtanár feladatairól írtam, mely elsősorban az új, mentoráló-facilitáló tanári szerep vonzatában értelmezhető. Megállapítottam, hogy az oktatás során hol a nyelvtudomány, hol a pszichológia nézőpontjai kerülnek előtérbe. Kizárólag elméleti kommunikációoktatás nem létezik, mindenhol helyet kapnak a helyzetgyakorlatok és a szókincsfejlesztő, előadókészséget, meggyőző kommunikációt támogató munkaformák.

Felhasznált irodalom

- Birkenbihl, Vera F. 2007. Játsszunk együtt! Személyiségfejlesztő társasjátékok. Saxum Kiadó Bt., Budapest.
- Kroehnert, Gary 2004. 103 játékos tréninggyakorlat. Z-Press Kiadó Kft. Miskolc.
- Kommunikáció – magyar nyelv és irodalom (KOMA) Elérhető: http://szaki.ofi.hu/wp/wp-content/documents/kerettantervek/koma_szi.pdf
Letöltés: 2014. március 22.
- Szakképzési kerettanterv a 34 762 01 Szociális gondozó és ápoló megnevezésű szakképesítéshez: 49. Elérhető: https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=440:szakkepzesi-kerettantervek&catid=10&Itemid=166. Letöltés ideje: 2014. március 23.
- Szakképzési kerettanterv az 52 723 03 Gyakorló mentőápoló szakképesítéshez és az I. Egészségügy ágazathoz. Elérhető: https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=440:szakkepzesi-kerettantervek&catid=10&Itemid=166 Letöltés: 2014. március 23.
- Szakképzési kerettanterv az 52 815 01 Gyakorló fodrász szakképesítéshez valamint a XXX. szépszépek ágazathoz. Elérhető: https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=440:szakkepzesi-kerettantervek&catid=10&Itemid=166 Letöltés: 2014. március 23.
- Szakképzési kerettanterv az 54 346 02 Ügyviteli titkár szakképesítéshez valamint a XXV. Ügyvitel ágazathoz. 51. Elérhető: https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=440:szakkepzesi-kerettantervek&catid=10&Itemid=166. Letöltés ideje: 2014. március 23.

Tomori Tímea

Új tantárgy a szakiskolai oktatásban: kommunikáció–magyar

„Semmit nem lehet megtanítani egy embernek. Csak segíteni abban, hogy rátaláljon önmagán belül.” (Galilei)

Novumok az oktatásban?

2013 szeptemberében a szakiskolai képzésben új rendszert alakítottak ki a közismereti tananyagok oktatására, illetve elsajátítására vonatkozólag. Ennek nyilvánvaló oka, hogy a régi rendszer mai, rohanó, de fejlődő világunkban nem tudott minden olyan természetű ismeretet átadni a tanulók számára, amelyre valóban szükségük van, illetve lesz az életben. Ha a világ fejlődésével lépést akarunk tartani, akkor rádöbbenünk, hogy nem pusztán irodalomból, nyelvtanból és matematikából szükséges ismereteket szereznünk, hanem tudnunk kell jól és eredményesen kommunikálni, de ma már alpműveltségnek tarjuk a számítógép helyes és biztos használatát is. Sorolhatnánk számtalan tudományt, amelyre jelenleg talán nagyobb szükségük van a diákoknak, mint eddig bármikor. Alapvetően az jó, hogy ezt a szükségét felismerték. Az indulás rögzös útját lassan, de – reméljük – biztosan megkezdtek.

Jelen tanulmányomnak a célja, hogy ismertessem a magyar–kommunikáció tantárgy lehetőségeit, nehézségeivel és örömeivel együtt. Valamint kitérek az új közismereti tankönyv elemzésére is. Megalapítom, hogy a tankönyv elemzéséhez több kolléga segítségét kértem annak érdekében, hogy ne csak az én, hanem többek szakmai véleménye tükröződjön a tanulmányomban. Releváns problémákat akarok felvetni, amelyek megoldására szükség lesz a jövő nemzedékének épülése szempontjából.

Amikor kommunikáció–magyar szakos tanárként először szembesültem azzal, hogy egy új tanegységet vezetnek be, természetes módon örömmel fogadtam, hiszen mindig rendkívül fontosnak tartottam a kommunikációs nevelést. Ehhez hozzátartozik, hogy a mai, Z generáció élettere tapasztalataim szerint beszűkült. Áthelyeződött a számítógépek és egyéb technikai eszközök elé. Mai korszakunkban a Z generációs nemzedék jelentős százaléka napi több órát képes eltölteni a technika vonzásában. E generáció tagjaira jellemző: „ha valamilyen problémával, kérdéssel szembesülnek, rákeresnek az interneten, különböző fórumokon, egymástól kérdeznak, azonnali választ várnak, és egyre kevésbé fordulnak tanáraikhoz, akiket a korábbi generációk tagjai még a tudás fő forrásainak tekintették. Ők nem a könyvekből, a pedagógusoktól várják a megfelelő választ a kérdéseikre, hanem a kérdés felmerülésének pillanatában rögtön utána néznek a válasznak, keresik a számukra elfogadható, megfelelő megoldásokat” (Duga 2013: 9). Mivel ez tény, fontos, hogy az oktatás is új alapokon nyugodjon. Olyanokon, amelyeken képesek diákjaink elsajátítani az életükben hatékony tudásanyagot. Ha pedig ebből a gondolatkörből indulunk, érezzük, hogy valóban szükséges igazodnunk a világ fejlődéséhez minden egyes tudományban, így a neveléstudományban is.

A Z generációs szakiskolai tanulók és a beiskolázás

Napjainkban a hatékony beiskolázás minden oktatási intézmény számára jelentős erőfeszítésbe kerül. Nem csoda, hiszen egy demográfiai hullámvölgy időszakát éljük jelenleg. Ebből pedig egyenesen arányosan következik, hogy a tanulóknak viszonylag könnyű dolga van, ha továbbtanulásról esik szó. A gimnáziumok jelentős többsége már közepes tanulmányi eredménnyel felvételiző nyolcadik osztályos diákokat is fel kell, hogy vegyen az osztályaiba, máskülönben be kellene zárni néhányukat. Ennek hozadéka, hogy a szakközépiskolai képzésbe sem jelentkeznek közepes tanulmányi eredménytől jobbat elérők, ha igen, akkor ezek száma csekély. A szakiskolai oktatásba nem a szakiskolába való diákok kerülnek, őket elviszik szakközépiskolába. Többnyire sajátos nevelési igényű, beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézségekkel küzdő tanulókat isko-

lázunk be. Ezek a beiskolázások pedig hozzák magukkal a problémákat a szakképzős évfolyamokra. A bemeneti mérések alkalmával kiderül, hogy a felvettek jelentős többsége nem éri el az általános iskolai hatodik osztályos szintet. Legtöbbször alapkompenciáik hiányosak. Nem tudnak írni, olvasni, számolni. A probléma gyökere ezekben az alapfeltételekben és a szociokulturális helyzetben, illetve a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű környezetben keresendő. Diákjaink jelentős többsége a Maslow-piramis alján tart, mi azonban a kreativitást, önálló gondolkodást igénylő gyakorlatokkal próbálkozunk – főként az új képzési forma kapcsán –, holott valójában maslowi szint/ek hiányoznak, amelyek miatt alkalmatlanná tesszük őket a tantárgy teljesítésére.

SZAKI – KOMA

„Az élet kezdete, a családi gyökerek szinte determinálják egy ember jövőjét, elérhető céljait, olykor társadalomban való mozgásterét is.” (Takács Ervin)

SZAKI: Más néven szakiskolai közismereti program, amelyben így fogalmazzuk a képzés célját illetően: „A hároméves szakiskola célja az általános iskolai végzettséggel rendelkező tanulók szakképzése. Az iskola hároméves szakmai programjában közismereti és szakmai tartalmak kaptak helyet, évfolyamonként meghatározott arányban. A közismereti, közéleti, életvezetési és szakmai tartalom a szakképzettség megszerzésén át vezető tanulási utat jelent.” (OFI 2011) A kerettanterv kitér arra is, hogy miért hiányoznak kulskompetenciák a szakiskolai tanulók ismeretköréből. Így fogalmaz: „A hátrányokat megsokszorozó kudarcok következményének tekinthető: a korai iskolaelhagyás, a deviáns magatartásformák elterjedése, a konfliktusok megszorodása az iskolai és társadalmi életben.” (OFI 2011)

A program szerkezeti és tartalmi szabályozása kissé eltér az eddig hagyományosnak vélt felosztásoktól. Az előző években tanult tantárgyak tulajdonképpen megmaradnak, de átformálódva jelennek meg. „A közvetítendő tartalmak nem feltétlenül a hagyományos tantárgyi rendben kerül(het)nek feldolgozásra. A műveltségterületen

belül integrált tartalmakat helyezünk el, amelyek korábban a Nat-hoz illeszkedő tantárgyak részeit képezték.” (OFI 2011)

A program ezekkel az integrált tartalmakkal nemcsak új szemléletmódot, hanem új tantárgyakat is bevezet. Ezek a tantárgyak kétségkívül újfajta szemléletmódot, újszerű oktatási módszereket, innovációt kívánnak a pedagógusoktól is. Értem ezt tartalmi-módszertani vonatkozásban egyaránt.

KOMA: A kommunikáció–magyar tantárgy rövidítése. A magyar szakiskolások 2013 szeptemberétől a magyar nyelv és irodalom tantárgy helyett egy összetettebb, komplexebb tantárgyat tanulnak. Ezt a tantárgyat a magyar szakos tanár tanítja, de tartalma szerint ettől átfogóbb. Nem redukálódik az irodalom és a magyar nyelv kérdésköreire, sokkal tágabb gondolatvilágot tár elénk. Nagy előnye, hogy használható ismereteket kíván átadni, a mindennapok sarkalatos témáit feszegeti. A Z generáció által is érdekesnek, de hasznosnak is vélt tartalmakat rögzíti. Ilyenek például a netikett, a médiakommunikáció, a tömegkommunikáció, a művészetek világa közül akár a graffitik is.

A tantárgy tartalmi elemei próbálják átadni azokat az ismereteket, amelyeket napjainkban még nem tanítanak, de szükséges, hiszen a diákok ma már nem elsősorban a lexikális tudást tartják mérvadónak. Számukra a tudás elérésének, keresésének útja a fontos, minél rövidebb idő alatt.

„Az olvasási, a szövegértési és a kommunikációs készségek, képességek fejlesztése döntő szerepet játszik a társadalmi beilleszkedésben, a társadalmi sikerességben.” – Ezzel a gondolattal indít a kerettantervi leírás. A kerettanterv a kompetenciaalapú oktatást helyezi előtérbe, mint azt már megszoktunk az elmúlt évtizedben. A tananyagban négy csomópontja van. Ezek a kommunikáció, a nyelvtan, a szövegértés-szövegalkotás, illetve a művészeti-irodalmi nevelés és médiaismeret. A csomópontok közül a kommunikációs témakört emeli ki a tanterv, minden más csomópont ehhez kapcsolódik. Elsősorban gyakorlatközpontú oktatásra, nevelésre törekszik az új tantárgy, ami alapjában véve szükséges és pozitívum.

Ha a tananyagot vesszük számba, akkor abszolút nem haladja meg az általános iskolai tudásanyagot, sőt.

Azonban a szövegértési-szövegalkotási csomópontra is jelentős figyelmet kell fordítani, hiszen – bár nincs a szakiskolában alapvető kimeneti mérés a közismereti tantárgyak tudásanyagából – nyilvánvalóan tükröződik az országos kompetenciamérés eredményeiben az adott évfolyam képessége, továbbá a mindennapi életben is alapfeltétel a boldoguláshoz ezek biztos tudása.

A tankönyvről...

„Egy korszerű tankönyv ma már nem csupán egyetlen könyv, hanem egy fejlesztő eszközzrendszer, ami feladatlapokat, kompetenciafejlesztő és értékelő eszközöket, valamint tanári segédletet is tartalmaz.” (Balatoni 2014: 7).

Kerber Zoltán, az OFI tudományos munkatársa így nyilatkozott az első kísérleti tankönyvről az Új köznevelés című folyóirat számára: „Igyekeztünk olyan tankönyvet létrehozni, amely a diákok számára is vonzó és érdekes. Rengeteg vizuális tartalommal (képek, táblázatok, diagramok, ábrák, rajzok) egészítettük ki az egyes tantárgyak tananyagait, az egyes témákhoz nagyon sok kérdés, feladat, illetve projektmunka is kapcsolódik” (Hunyecz 2014: 10).

Mivel hangsúlyos, hogy ez egy kísérleti típusú tankönyv, ezért „A tankönyv használatának vizsgálatába 28 szakiskolát vontunk be az ország minden régiójából, de figyeltünk arra is, hogy a különböző szakmaterületek is reprezentálva legyenek. Kérdőíves felméréssel, interjúkkal, a tankönyvi fejezetekre vonatkozó tanítási naplók kitöltésével, óralátogatásokkal próbálunk információkhoz jutni” – mondta Kerber Zoltán (i. m. 2014: 11). Reméljük a következő tanévekben ezeknek a vizsgálatoknak az eredménye a tankönyv újraszerkesztésében mankóként szolgál, és teszi sokkal hatékonyabbá a mostani kísérleti könyvet.

A tankönyv felépítése tanárok szemszögéből

Egyetlen tankönyvben érintve van minden közismereti programot tartalmazó tantárgy. Az első fejezet újszerű megközelítést alkalmaz, hiszen az osztályközösség-építő program eddigiekben nem szerepelt tankönyvszerű formában a közoktatásban. A további négy fejezet, bár szintén formabontó, de az eddig megszokottakhoz sok-

kal inkább közelít, mint az első fejezet, a matematikai tankönyvrész bár egy tudományterületet foglal magában, mégis, alapkompenciákat tekintve a szövegértési, illetve problémamegoldó képesség fejlesztésére van hatással. A harmadik, természetismereti részben több tantárgy diszciplináris kapcsolata lelhető fel: így a fizika, kémia, biológia tantárgyak ezen a tankönyvrészen belül szerepelnek. Az ötödik fejezet a történelmi és társadalomismereti részt veszi górcső alá. A negyedik részt azért hagytam ki, mert ennek a részletesebb bemutatását kívánom lejegyezni az alábbiakban.

A tankönyvet szeptember második hetében szállították, így a kolégák jelentős többsége nem tudta, hogy mit fog tanítani az új tanévben. Módszertani útmutatót áprilisban kapott hozzá minden pedagógus. Jóllehet az internetről azért lehetett informálódni, hiszen az OFI honlapjáról a tankönyv is elérhető volt már a nyári időszakban.

A tankönyvnek előnye és hátránya egyaránt, hogy a különböző tantárgyakat egybefűzi. Bár jó, hogy csak egy könyvet kell hozniuk magukkal a diákoknak az iskolába, de gyakorta otthon felejtik az „összes” tankönyvüket ennek köszönhetően.

A tanmenetet legtöbbször a kerettanterv szerint készítették el, felépítésében nem jól illeszkedik a tankönyvhöz a tanmenet, hiszen egy-egy cím alatt más tartalmi kifejtést vártak a pedagógusok.

A tankönyv interdiszciplinaritása miatt néhány tanár nem érzi önmagát felkészültnek adott témák oktatására. Sokak szemlélete a poroszos frontális osztálymunka köré szerveződik, ezért rendkívül nehéz az átállás. A főként kommunikációórákon használatos módszertani gyűjtemény feldolgozása szemléletbeli váltást is kívánna az oktatóktól.

A tankönyv előnye, hogy van szöveggyűjtemény is a kommunikáció–magyar fejezet végéhez csatolva. Azonban az eddigi szöveggyűjtemények nagyobb hangsúlyt fektettek a szövegértési kompetencia erősítésére. Könnyebben lehetett válogatni a csoportoknak megfelelő szövegek között. Jelenleg a kevesebb számú szövegrészlet miatt a diákok számára kevésbé értelmezhető szövegek kerültek előtérbe (Madách Imre: Az ember tragédiája, Homérosz: Iliász), míg fontos, szintén klasszikus, a szövegértést jól fejlesztő írások maradtak el.

A könyv hátránya, hogy a szakiskolai tanulóknak fokozottabb igényük van a munkáltató részre (ebben a tankönyvben nincs), hiszen a gyakorlás mélyíti el a tudást. A megszerzett ismereteket pedig akkor tudják használni, ha a bevésődés megtörtént.

A tankönyv felépítése szinte átláthatatlan. A fejezetek nem kapcsolódnak szorosan egymáshoz. Nincs átkötés, a fejezetek végét is onnan ismerjük fel, hogy a következő oldalra felírták az új fejezet számát. A felépítést nem csak a fejezetek tagolása teszi átláthatatlanná. Egy tankönyvnek, feladatsornak alapja, hogy a fejezeten belül címek, alcímek segítik a tanulót a tájékozódásban, és nem ömlesztve írják le a különböző anyagrészeket. Továbbá, ha feladatokat tartalmaz a könyv, akkor azt jelölik. Többségében a feladat számmal, ha alpontja van, akkor betűjelével. Ebben az esetben csak paradox módon „lila” kérdések léteznek, amelyek szintén ömlesztve találhatóak meg a könyvben.

Már esett szó arról, hogy a Maslow-piramis legfelső szintjén gondolkodik ez a program, holott szint(ek) hiányoznak egyéntől függően. Éppen ezért rendkívüli nehézségeket okoz a szakiskolás tanulóknak a „Gyűjtsd össze!”, „Nézz utána!” típusú feladatok megoldása. Legtöbbször képtelenek rá. Rossz szociokulturális körülményeik miatt számítógéppel, internettel nem rendelkeznek, a könyvtárakat hírből sem ismerik, és lássuk be, későbbi életükben sem oda fognak járni, ezért alapvetően haszontalannak tartják mind ezt, tehát alulmotiváltak.

A szakiskolai tanulók eddigi életükben (14–16 év) passzív befogadóként voltak jelen az oktatásban, ezért a csoportmunkákkal és a páros feladatokkal, projektmunkával az a probléma, hogy nem érzik a munka jelentőségét. Úgy vélik, hogy majd a jobb tanulók megoldják helyettük is a feladatokat, hiszen ez nem is tanulás számukra, ezért nem is kell foglalkozni vele. Alapvetően nem a módszerben rejti a probléma, hanem a szokás hatalmában, illetve az általános iskolában használt módszerek rögzülésében. Ha ilyen módon akarunk oktatni, akkor azt kezdetektől fogva lenne jó alkalmazni, hogy legyen mire építeniük a középiskolai pedagógusoknak.

A projektmunka alapvetően egy szakközépiskolai vagy gimnáziumi osztályban rendkívül jól alkalmazható módszer. A diákok

kreatívan, ügyesen oldják meg ezeket a feladatokat, még abban az esetben is, ha esetlegesen az általános iskolai képzésük során nem volt alkalmuk kipróbálni ezt a tanulási formát. A szakiskolai tanulók ezzel ellentétben a projektmunkát csak „kiszenvedik magukból”, kötelezően, muszájból hajlandóak megoldani. Nem látják értelmét, passzívak, szocializációjuk miatt nem is akarnak tenni a fejlődés érdekében. Jó esetben a szakmai tárgyak érdeklik őket. Kérdés, hogyan teljesítik majd a szakmai elméleti tárgyakat, ha nehezen tudnak írni és olvasni, illetve nem értik meg a szövegeket sem.

Összességében ez a tankönyv átszerkesztést követően jól alkalmazható lenne olyan szakiskolai tanulók körében, akik valóban szakiskolai kompetenciákkal rendelkeznek. Kár, hogy ma ebből ezekbe az osztályokba csekély számmal érkeznek tanulók.

A kommunikációtanár és a magyartanár szerepei

„A játék a kutatás legjobb módja”
(Einstein)

Ebben az új oktatási környezetben új szemléletmódra van szükség tanár és diák szempontjából egyaránt. A kommunikációtanárok szemlélete alapvetően a mai megújult rendszerhez igazodik. A magyartanári szerep azonban sokkal inkább húz a hagyományos frontális munka követéséhez, illetve a lexikális tudás átadásához. A kommunikációtanárnak ezzel ellentétben a mentor szerepét kell erősítenie. A tanár közvetlen a diákjaival, a tiszteletet pedig a tudásával és a hozzáállásával vívja ki, nem pedig tekintélyelvűségével. Mindezek mellett különösen a szakiskolai oktatásban fontosnak tartom hangsúlyozni a pozitív pedagógia szerepét, hiszen mint tudjuk, olyan diákokról van szó, akik körülményeik, háttérük miatt is nehezen tudnak tanulni. Gyakran segítség lehet a pozitív visszajelzés, a megerősítés (Balázs 2013: 127–128).

Az új szemléletmód erősíti a kommunikációtanár által vallott szerepeket. Egyfajta partneri viszonyt feltételez tanár és diák között. Nem elsősorban a hagyományos tudásátadás a cél, inkább a készségek fejlesztése. A tanulás empirikus folyamat, amelyet nem „magolás” útján, hanem a tapasztalatokból szűrve lehet megszerezni, ezáltal

tal pedig felidézni is könnyebb. Szakiskolai osztályokban rendkívül nehéz ezt a tudásátadást folytatni, hiszen a bizalmas légkör ezeknek a tanulóknak az életéből hiányzik. Ha esetleg a tanáraikkal sikerül is jó viszonyt ápolniuk, az osztálytársaik előtt félnek a megnyilatkozástól gyengeségeik miatt. A kommunikációtanárnak nem az a célja, hogy állandóan figyeljék őt és a tananyagot, hanem az, hogy minden diák a maga szintjéhez képest fejlődni tudjon, képességei, készségei kibontakozzanak. Ez esetben a tanárhoz nem az értékelő szerepet kell társítani, feladata inkább a buzdítás, a diákok saját véleményének kialakíttatása. Ez a módszer azért nem alkalmazható maximálisan egy szakképző intézményben, mert itt az együttműködő csoport létrehozása szinte a lehetetlennel egyenértékű feladat a tanár számára, arról nem beszélve, hogy az ideális létszám ezekben a tanulói környezetekben nem 10-15 fő, hanem 30 körüli (Balázs 2013: 16–17).

A tanulás lehet játék is

„Többet megtudhatsz másokról egy óra játék, mint egy év beszélgetés alatt” – mondta Platón. Véleményem szerint kétféle magyartanár különíthető el rendkívül látványosan egymástól. Az egyik típusba a munkáltató, gyakorlatorientált tanárok tartoznak – és ezt kívánja meg a mai oktatási rendszer –, a másik a lexikális tudást előtérbe helyező, előadásokat tartó tanárok, akiknek az óráján a diák csakis passzív befogadóként van jelen.

Az utóbbi kategóriába tartozók nagyon rosszallóan tekintenek az előbbi pedagógustípusra, mert ők csak a szó szerinti tudást tartják számon óráról órára, úgy gondolják, hogy a játék nem tanulás, és csak elmismásolja a másik pedagógus az adott tanítási órát. Nem is gondolva arra, hogy mekkora szervezőmunkát, körültekintést, tervezést igényel az, hogy minden diákot a maga szintjéhez képest fejlesszen, hogy ne fulladjon kudarcba az óra. Ahogy Rudas írja a Delfi örökösében (2007: 113): a legtöbb csoporttag „a strukturált gyakorlatok játékossága, feszültségoldó és örömszerző jellege” miatt érkezik a csoportba. Természetesen egy iskolai csoportba a diákok az iskola jellege, illetve az osztályközösség miatt járnak elsősorban. Azonban az osztály is egy csoport, ahol az órákon előfordulhatnak

játékos gyakorlatok, amelyek jó esetben motivációt alakítanak ki a tanulóknak. Ezekben a feladatokban a módszertani cél: olyan élmény szerzése, amely során az elméleti alapokat is elsajátítja az illető (Rudas 2007: 116). A közoktatásban talán ezt a célt emelném ki elsőként, hiszen nyilvánvaló, hogy a hatékonyság elérése érdekében a motiváció kialakításában és fenntartásában is szerepet játszik a feldolgozás módszere.

Összegzés

A SZAKI program egyfajta innovációt kíván létrehozni az oktatás berkein belül. A szakiskolások tanulási módszerei mások, mint régebben, hiszen ők már a Z generáció tagjai, akik nem elsősorban a tudás atyjaként néznek a tanárra. Számukra már evidens, hogy mindig mindennek utána lehet nézni, ezáltal azonnali kész információkhoz jutnak. Ennél fogva mást várnak a tanáraiktól és az iskolától, mint az előző generációk tagjai. A tanítási módszereknek fel kell frissülniük, a pedagógusnak a jelenlegi diákok igényeit kell figyelembe vennie, és a számukra hasznos információkat kell megtanítani. A kommunikáció–magyar tantárgy komplex tanegység, amely már nemcsak fogalmakat akar tanítani, sokkal inkább készségfejlesztő óra annak érdekében, hogy a tanulók önismerete, szövegértési, szövegalkotási, kommunikációs, empátikus képességei fejlődjenek, kibontakozzanak. Ehhez az elgondoláshoz született egy tankönyv, amely még kísérleti jellegű, de kutatásokat végeznek annak érdekében (gyakorló pedagógusok körében), hogy professzionálisabb szintre emeljék.

Felhasznált irodalom

- Balatoni Kinga Cecília 2014. Tankönyvek új generációja. Új köznevelés. 1–2: 6–7.
- Balázs László 2013. *A kommunikációs gyakorlatok vezetésének módszerei*. Gamma Kiadó. Eger.
- Balázs László 2012. A kommunikációs gyakorlatok vezetésének módszertani kérdései. In: Tóth Andrea (szerk.) 2012. *Nyelv és kommunikáció a 21. század digitalizált világában*. Dunaújvárosi Főiskola, Dunaújváros. 127–132.

- Duga Zsófia 2013: Egy generáció médiahasználatáról.
OPC4iQ0AX1yYCwCA&usg=AFQjCNHCUI1wVSEf_
un0FmvmYeM1Bog7ng&sig2=sJ_WKM8go85QW_s4THUtZg
Letöltve: 2014. 06. 30
- Hugyecz Enikő Henriett 2014. A szakiskolai közismereti program. Új köznevelés. 1–2: 8–9
- Hugyecz Enikő Henriett 2014. Az első kísérleti tankönyv. Új köznevelés. 1–2: 1–11
- Oktatókutató és Fejlesztő Intézet 2014: *Kommunikáció – magyar útmutató és módszertan szakiskola 9. évfolyam kísérleti tankönyv*. Duna – Mix Kft. Budapest.
- Oktatókutató és Fejlesztő Intézet 2013: *Szakiskolai közismereti kísérleti tankönyv 9. évfolyam*. Duna – Mix Kft. Budapest.
- Oktatókutató és Fejlesztő Intézet 2012: *Kerettanterv*. http://kerettanterv.ofi.hu/08_melleklet_szakiskola/index_szi.html Letöltve: 2014. 06. 30.
- Oktatókutató és Fejlesztő Intézet 2011: Szakiskolai közismereti program. <http://www.ofi.hu/szakiskolai-kozismereti> Letöltve: 2014. 06. 30
- Rudas János 2007: *Delfi örökösei*. Lélekben Otthon Kiadó. Budapest.

**A KOMMUNIKÁCIÓ TERÜLETEI,
TANTÁRGYKÖZI KAPCSOLATAI**

Szerzők: Lerch-Cserei Judit

Takács Hedvig

Hortobágyi Éva

Rigó Ervin

Isóczky Marianna

Lerch-Cserei Judit

A médiatudatosság oktatása tizenéveseknek

Bevezetés: a média hatása az interdiszciplínák fókuszában

Ha a tanárok „alámerülnének az elektronikus technológia örvényében”, akkor az „elefántcsonttornyot” szempillantás alatt modern „irányítótoronnyá” változtathatnák (Griffin 2003: 329).

McLuhan szerint egy gyerek elmélyülést igénylő elfoglaltságra vágyik, nem pedig folyamatos elkülönülésre. Az akusztikus média szerinte valóságos fenyegetést jelent annak az intézménynek, amelynek anyagi érdeke fűződik a könyvekhez.

Ebben a felgyorsult világban, ahol az új technológiák megjelenésével újabb és újabb platformok jönnek létre, amelyeken keresztül a gyermekek még több médiatartalomhoz juthatnak, az idő múlásával egyre nehezebbé válik az ellenőrzés és a korlátozás. Vannak, akik a szülőket, vagyis a gyermek elsődleges szocializációs színterét, a családot okolják. Mások a tudatos médiafogyasztás szükségességében látják a megoldást. Egy biztos, a kutatások azt igazolják, hogy a média nagymértékben hat a gyermekekre és a felnőttekre is.

A médiaértés, médiatudatosság éppen ezért igen fontos szerepet játszik a mindennapi életünkben. Mediatizált világban élünk, ahol szükséges, hogy el tudjunk igazodni a bennünket elárasztó médiaüzenetek sokaságában, tudatos fogyasztóként pedig meg kell értenünk azok tartalmát.

1. „Médiapolisz lakói I.” – miért fontos a médiatudatosság?

Kósa Éva pszichológus, egyetemi tanár és László Miklós szociológus évek óta foglalkozik kutatásaiban a gyermekek médiahasználati szokásaival. Korábbi vizsgálataik irányát folytatva és kiterjesztve, 2013-ban is a fiatalok médiaeszköz-ellátottságát, a

médiafogyasztás mennyiségi és tartalmi mutatóit, a szülői mediáció mértékét és minőségét mérték fel. A legfrissebb, 2013-as kutatás is kiemelten foglalkozott a fiatalok internetezési szokásaival, de nagy hangsúlyt fektettek a mobiltelefon-használati szokásokra is. (Vö.: Kósa 2014.)

A következőkben ebből a kutatásból emelek ki néhány érdekes adatot, amelyek azt igazolják, hogy nagy szükség van ma a média-tudatosság oktatására a tizenévesek körében.

1.1. Médiaival töltött idő

Televízióval töltött idő hétköznap és hétvégén: tanítási napokon 23%-uk 3-4 órát vagy ennél többet, tanítás nélküli napokon 51%-uk 3-4 vagy ennél több órát tölt a televízió képernyője előtt. Rangsor: RTL Klub, TV2, M1.

Interneteléssel töltött idő: egy átlagos tanítási napon, a megkérdezettek 44%-a egy-két órát tölt a világhálón, 38%-uk 3-4 órát, de sokan vannak (23%), akik négy órát vagy annál is többet. Hétvégén a gyerekek körében az internetezők aránya mindössze 7%, 48%-a a megkérdezetteknek 4 vagy annál több órát netezik, és 46%-uk kifejezetten sok időt tölt a közösségi oldalakon.

1.2. Szülői mediáció

A kutatásban a gyerekeket elsősorban arról kérdezték, hogy milyen gyakran néznek együtt a szülőkkel közösen valamit akár az interneten, akár a televízióban. Vizsgálták azt is, hogy médiafogyasztásukban milyen szabályok vannak: mit nézhet, meddig teheti, mennyit költhet telefonra. A megkérdezettek felénél (48–62%) a tévé és az internet esetében sem tartalomra, sem az időtartamra nem vonatkozik semmilyen szabály. Csak 10% esetében van arra szigorú szabály, hogy hétköznap este még tévézhet. 3%-uknál korlátozzák egyértelműen a tévézés mennyiségét, 6%-uknál pedig azt, hogy milyen műsorokat nézhetnek. Az interneten 9%-uknál szabályozzák szigorúan a látogatható oldalakat.

1.3. Médiaoktatás

Kósáék korábbi kutatásaiból is azt láthatjuk, hogy az e témával foglalkozó oktatás bevezetésének szükségességére és elterjedésé-

nek hiányára hívták fel a szakembereket a figyelmet. A vizsgálatok eredményei azt bizonyítják, hogy oktatás, a szervezett ismeretátadás széleskörű bevezetése kiemelkedően sürgető.

A megkérdezett diákok 89%-a (a szakiskolákban valamivel kevesebben, a gimnáziumokban valamivel többen) úgy nyilatkozott, hogy vagy az internetről, vagy a médiáról volt már szó valamelyik tanórán. Általános iskolában jellemzőbb, hogy csak az internetről esik szó.

1.4. Tanárok: instruktív és restriktív mediáció

A tanárok szerepét vizsgálva a diákok internettel kapcsolatos tevékenységében a legtöbben azt említették, hogy volt már rá példa, hogy a pedagógus előírt szabályokat az iskolai internethasználatra. Az instruktív mediációt illetően a megkérdezettek mindössze egynegyede szerint előfordult, hogy egy pedagógus segített neki, amikor zavaró vagy nyugtalanító tartalommal találkozott az interneten.

Kósáék szerint a kutatás eredményeivel kapcsolatban elmondható, hogy továbbra is rengeteg a teendő a médiaoktatással kapcsolatban. Elsődleges cél az iskola mediáló szerepének fejlesztése, az iskola világa és a gyerekek mindennapi tapasztalatai, szórakozása közötti távolság csökkentése, hiszen mi magunk is láthatjuk, hogy ez a távolság sokszor igen magas. Megállapítható tehát, hogy a médiával kapcsolatos ismeretek beemelése a pedagógusképzés minden szintjébe továbbra is sürgető feladat (Kósa 2014: 99–104).

2. Médiatudatosság, a terminus alapja

A fent említett kutatásokból egyértelműen kiderül, hogy a fiatalok napi rendszerességgel több órát is használják az infokommunikációs eszközöket. A fiatalság médiatudatosságra nevelése éppen ezért elengedhetetlen. Nekünk, leendő és a gyakorló pedagógusoknak egyaránt rengeteg a tennivalónk még e téma körül. A digitális bevándorló tanárok óriási kihívás előtt állnak, a médiaoktatásban ugyanis bátran kijelenthetjük, hogy új tartalmakra és módszerekre van szükség. A netgeneráció tagjai egy interaktív kibertérben élnek mindennapjaikat. A diákok többsége egy időben több médiumot használ egyszerre (multitasking). Éppen ezért fontos tehát, hogy

a gyerekek képesek legyenek a különböző audiovizuális termékek minősítésére, a mozgóképek kritikus értelmezésére, ismerjék a média működésének mozgatórugóit. A gyerekeknek tudniuk kell válaszolni azokra a kérdésekre, hogy miért kedvelnek, vagy éppen nem szeretnek egy adott műsort, tisztában kell lenniük a különböző médiumfajok sajátosságaival, csak így lesznek ők maguk is képesek felnőttként felelősségteljesen eldönteni azt, hogy mit engednek meg majd ők a saját gyermekeiknek ebben az új világban megnézni és használni.

Aczél Petra kommunikációkutató 2013-ban az OFI által megrendezett *Médiatudatosság az oktatásban* című előadáson azt mondta:

„A médiatudatosságra nevelés három dolgot foglal alapvetően magába: a média demisztifikálását, vagyis a média vizsgálatát úgy, hogy varázsától és jó és rossz hírnevétől megfosztjuk és reálisan látjuk; a média denaturalizálását, annak bemutatását, hogy a média nem természetes, hanem mesterséges, amit ember alkot, és emberi igény alakít, tehát létrehozott és nem eleve létező; valamint a média dekonstrukcióját, a médiatartalom szétszedhetőségének, felbontásának és elemezhetőségének oktatását. Mind a három leginkább az elemzés készségének kialakítása felé mutat, vannak azonban elképzelések, amelyek azt mondják, hogy a médiatudatosság igazi értelme, hogy aktív, résztvevő felhasználóvá tegye a fiatalokat, hogy az alkotó kompetenciákat, az alkotó jártasságokat alakítsa ki” (Aczél 2013: 42).

Azt gondolom a terminus definiálása elengedhetetlen, az oktatás szempontjából viszont igen fontos kérdés, hogy mindezt hogyan? Hagyományos frontális módon nem, hiszen a hozzáértők szerint elavult. Digitális világban élünk, Marc Prensky is leírta: az oktatás legnagyobb problémája napjainkban, hogy a digitális bevándorló tanárok egy régi, elavult nyelvet beszélnek, miközben egy olyan csoportot tanítanak, a D generáció tagjait, akik egy teljesen más nyelvet beszélnek. Mindezt a régi módszerekkel?

3. Médiatudatosság – kommunikációs készségek fejlesztése

Szakemberek gyakran foglalkoznak azzal a kérdéssel, hogy hol van a médiaoktatás és a kommunikációoktatás határmezsgyéje. Azt

gondolom, a két dolog egyáltalán nem választható szét egymástól, összetartozik.

A médiaórán a tanár folyamatosan kommunikál a diákokkal. Kérdez, a gyerekek pedig válaszolnak. A közvetlen kommunikáció nem lehet egyirányú. A gyerekeknek meg kell tanulniuk kifejtteni a véleményüket, tudniuk kell érvelniük saját álláspontjuk mellett, el kell sajátítaniuk a meggyőző közlés legalapvetőbb sajátosságait. Meg kell tanulniuk a konfliktuskezelés szabályait. Ismerniük kell a verbális és nem verbális közlésmód eszközszerét, a mediatisált közlésmód tulajdonságait, a tömegkommunikáció főbb jellemzőit.

A médiaismeret tantárgy hasonlóan a kommunikáció tantárgyhoz abban különbözik a hagyományos iskolai tárgytól, hogy ezeken az órákon nem a tananyag elsajátítása a fő cél, hanem például a kommunikációs kompetencia fejlesztése, a kritikus médiafogyasztás elsajátítása, vagy éppen egyszerre mind a kettő. Azt hiszem, erre kevésbé alkalmas a frontális osztálymunka, nem véletlenül terjed el a kommunikációs órák gyakorlatában is más munkaformák (páros, csoportos munkaformák) alkalmazása.

4. Odafigyelés – tanári attitűd

2014 februárjában, márciusában és áprilisában három helyszínen, egy esztergomi gimnáziumban és két egri iskolában tanítottam a kommunikációt, illetve a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgyat nyolcadikos, kilencedikes, tizedikes és tizenegyedikes osztályokban. Az órákon volt szó reklámokról, hírműsorokról, infokommunikációs eszközökről, a nagy médiabirodalmak működéséről, médiareprezentációkról, sztereotípiákról, a romák szerepéről a híradásokban. Minden óra elején fontosnak tartottam, hogy a gyerekeket a tananyagokhoz kapcsolódóan saját médiahasználati szokásaikról, az adott témával kapcsolatban véleményükről is kérdezzem. Ezt két dolog miatt tartottam fontosnak. Egyrészt a motiváló funkció miatt, hiszen a gyerekek figyelmét már az óra elején fel kell ébreszteni a feldolgozandó témakör iránt. Interaktív világban élnek, így egy médiaórán, kommunikációórán a tanár nem engedheti meg magának azt, hogy „karmester” legyen. A másik fontos dolog, hogy a pedagógus tisztában legyen azzal, hogy a gyerekeknek mi a véle-

ményük az adott témáról, milyen ismereteik vannak róla, értik-e a különböző médiatartalmakat.

A diákok a feltett kérdésekre válaszolva a fent említett kutatások eredményeit szinte teljes mértékben alátámasztották. Facebook-profillal az általam megkérdezett osztályok közül csak két gyerek nem rendelkezett. Okostelefonja a gyerekek 80%-ának volt. A készülékeket napi szinten több órát használják, elsősorban csevegésre és internetezésre. Kevésbé ülnek le a számítógép elé, inkább a telefonjukat használják információszerzésre. Többet interneteznek telefonjukon, mint sms-t írnak, vagy beszélnek rajta.

A gyerekek a médiaipar működéséről keveset tudnak, a kereskedelmi televízióban megjelenő műsorok nagy részét ismerik, a közszolgálat csatornáit, műsorait, műsorvezetőit viszont kevésbé. A műsorok készítésének módjával sokan egyáltalán nincsenek tisztában. A reklámokat nem igazán szeretik, mert megszakítják a műsorokat és a filmeket, ennek ellenére sokan mégsem kapcsolnak át róla. Agresszív reklámokkal az interneten rengeteget találkoznak, mert nagyon sokan használják a videómegosztó portálokat. A gyerekek többsége tudott válaszolni arra a kérdésre, miért fontos a reklám a kereskedelmi csatornáknak. A gyerekek a hírműsorok közül a vicces kis színeseket kedvelik inkább, a felnőtteket érintő fontos híradásokat sokan unalmasnak tartották. Az időjárás-jelentést és a sporthíreket szeretik. A reklámok közül szintén a vicces, az átlagos-tól eltérő reklámok tetszettek nekik.

A médiatudatosság oktatása a tizenévesek körében nem könnyű feladat. Semmiképpen nem szabad abba a hibába esnünk, hogy a gyerekeknek azt mondjuk: a média káros tartalmakat közvetít, és ezzel el van intézve. Ha az Éjjel-nappal Budapestet nézik, márpedig nézik és szeretik is, mert viccesnek találják, akkor ki kell térnünk a sorozat műfaji sajátosságaira. Közösen kell elemeznünk a gyerekekkel, mit jelent a fikciós-reality, mi a sorozatban a fikció és miért reality. El kell magyaráznunk a gyerekeknek, hogyan készül a műsor. Ez nagyon fontos. Egy médiaműveltséget oktató tanárnak ismernie kell a médiabirodalmak működési mechanizmusát.

5. Oktatási módszerek

A pedagógusok a mai napig szívesebben alkalmazzák a jól megszokott, hagyományosnak mondható, tanárközpontú tanítási módszereket, mint azokat, amelyek a gyerekeknek nagyobb önállóságot adnának egy-egy témakör feldolgozásához. A médiatudatosság oktatásánál viszont pont az utóbbi módszer alkalmazására lenne szükség.

A gyakorlatban például egy fogalom meghatározása, magyarázata nem csupán abból áll, hogy a definíciót IKT eszközök segítségével rögzítjük az órán.

Vegyünk egy példát. *Napirend-kijelölés*: média befolyásolja közönségét abban, hogy megmondja miről gondolkodjunk (tematizáció).

„Szemben Gerbnernek a média nagy hatását tételező modellek közé sorolható kultivációs elméletével, a néhány évvel később megfogalmazott napirendelmélet (agenda-setting theory) ismét a korlátozott hatás iskoláját látszott erősíteni. Először Bernard Cohen fogalmazta meg *The Press and Foreign Policy* („Sajtó és külpolitika”, 1963) című könyvében, hogy a média – különösen a hírmédia – elsősorban nem azt szabja meg, hogy mit gondoljunk, hanem azt, hogy miről gondoljunk. A média napirendje befolyásolja ugyan a közvélemény napirendjét, de a napirenden szereplő témák értelmezésére már nincs nagy hatással (Bajomi 2008: 169).

Hogyan tanítsuk meg mindezt az órán? A gyerekekkel közösen nézzük meg a Magyar Televízió prime time-ban leadott Híradóját és a TV2 Tények című műsorát.

MTV Híradó 2014.04.04. 19:30 HEADLINE

Megnyílt a kínai piac a magyar fagyasztott sertés, liba és kacsahús előtt. Tovább bővíülhet a hazai élelmiszerexport!

Mérföldkő a nemzeti autóbuszgyártásban. 150 új buszt kapnak az agglomerációból Budapestre bejárók.

Lezárult az átjelentkezés. Idén először kampánycsend nélkül zajlanak az országgyűlési választások.

TV2 Tények 2014.04.04. 18:30 HEADLINE

Orbán azt mondta minden szavazatra szükség van – Mesterházy a kis pártok ellen is kampányolt.

Bicikliző házaspárt gázoltak halálra Keszthely mellett – a sofőr túl gyorsan ment, és több autót előzött, amikor elütötte őket.

Majdnem halálra vertek egy férfit egy olcsó mobiltelefonért – a biztonsági kamera végig felvette a brutális verést.

Már a headline-ban is jól látszik, hogy mindkét hírösszefoglaló egyfajta napirendet állít elénk. Ez megfigyelhető a különböző csatornák műsorrendjében is. Vagyis az elmélet, miszerint a „kapuőr” által szelektált híryanagok megmondják nekünk, hogy miről gondolkodjunk, igaz lehet. Azt azonban, hogy a látottak mennyire változtatják meg véleményünket, a kutatások szerint már nem befolyásolja számottevően.

A gyerekekkel fontos megértetni, hogy a különböző csatornák híradói más-más napirendet állítanak elénk, megbeszélés, magyarázat útján a diákoknak rá kell jönniük, hogy mi a különbség a kereskedelmi és közszolgálati médiumok hírösszefoglalói között, mi a hírérték az egyik és mi a másik médium számára, s mindezt úgy, hogy közben a saját véleményüket is ki tudják fejezni, ők maguk állapítsák meg tanári rávezetéssel, magyarázattal ezeket a különbségeket.

A tanári magyarázatnak tehát ebben az esetben – ahogy Falus Didaktikájában is olvashatjuk – a terminus értelmét világossá kell tennie a gyerekek számára. Interpretatív magyarázatnak kell lennie. Ehhez a pedagógusnak különböző eredményesen alkalmazható eljárásokat kell kiválasztania, mint például az audiovizuális eszközök szemléltető eszközként való alkalmazása. Fel kell tárnunk tehát a tanuló ismereteit az adott témával kapcsolatban, erre jók az előző fejezetben tárgyalt kérdések, majd olyan példákat kell alkalmaznunk a fogalom megtanítására, ami ismert a gyerekek körében, felkelti a figyelmüket, fokozza órai aktivitásukat, megfelelő az érdeklődési körüknek és a fejlettségi szintjüknek is. A definíció és a példák kapcsolatára is fel kell hívunk a gyerekek figyelmét. Kérjük a magya-

rázat során példákat is a tanulóktól, ezzel biztosíthatjuk az órán való aktív részvételüket (Falus 1998: 294).

Falus interaktív módszerei közül megemlítek néhányat, amelyek alkalmazása egy médiaórán, kommunikációórán a gyerekek számára az eddigi tapasztalataim alapján igen közkedveltnek bizonyultak.

5.1. Tanulói kiselőadás

A tizenéves korosztály számára az egyéni munka ilyen formája egy olyan élményszerű ismeretszerzési formát jelenthet, mely nemcsak a tanuló egyéni gyűjtőmunkán alapuló szövegértési és rendszerezési képességét és készségét fejleszti, hanem az elmondásnak köszönhetően a szóbeli kifejezőkészségét is. A jól megszerkesztett és szabadon emondott kiselőadás sikerélménye a tanulónak abban is rejlik, hogy saját kutató munkájával járulhat hozzá a tantárgyhoz kapcsolódó ismeretek bővüléséhez. Ügyelni kell a kiselőadásnál arra, hogy csak jól megszerkesztett, szabadon előadott produkciók kerüljenek az osztály elé.

Úgy gondolom, kommunikáció- vagy médiaórán felsőbb évfolyamoknál ezt a módszert fontos és szükséges alkalmazni (Falus 1998: 295).

5.2. Vita

Ez a dialogikus szóbeli közlési módszer alkalmas lenne arra, hogy a résztvevők szorongás nélkül, egyenrangú félként, mások véleményének tiszteletben tartásával fejtsék ki vagy ütköztessék állításukat. Az ismeretek elsajátításán túl célja a gondolkodás és a kommunikációs készségek fejlesztése. A tartalmas vita feltételei a következők: alapos előkészítés, szervezettség, a vita szabályainak következetes betartása a tanulókkal és a vita menetének háttérből irányítása – mindezek a tanár feladatai. A vita segítségével a tartós tantárgyi tudás, a problémamegoldó képesség, a kommunikációs készségek, a csoporton belüli személyközi kapcsolatok és a közösség fejlesztése is elérhető (Dillon 1994, idézi Falus 1998), ezért érdemes lenne gyakrabban alkalmazni. A vita során a tanulók legalább annyit beszélnek, mint a tanár. (Dillon, 1994: 106; Desforges, 1995: 132–149; Dillon, 1995: 251–255., idézi Falus 1998: 300–301.)

5.3. Szemléltetés

A szemléltetés kezdetén, problémafelvetéssel, feladatkijelöléssel meg kell teremteni a tanulás feltételeit. A demonstrációt mindig a tanulók, az adott osztály fejlettségi szintjéhez, előismereteihez, tanulói képességeihez kell igazítani. A médiatudatosságra nevelés elengedhetetlen feltételei a jó szemléltető eszközök (videobejátszások, cikkek, filmrészletek) bemutatása IKT eszközök segítségével (Falus 1998: 302–303).

5.4. Újgenerációs módszer, a projektmódszer

A tanárok és a diákok közös tevékenységére, a tanulók érdeklődésére és nagyfokú tanulói önállóságára épül. Ezek előre kiadott témákban cikkek és forráskönyvek írását, filmtörténeti korszakok, mozgóképes alkotások – reklám, videoklip – projektszerű feldolgozását jelenthetik (például egy általam kiadott feladat, amit nagyon élveztek a gyerekek: egy reklám megtervezése vagy egy híradó elkészítése), általában páros vagy csoportos kivitelezésben. Az elkészült feladatok, produktumok bemutatása és értékelése minden esetben a csoport nyilvánossága előtt történik. A módszer használata azért javasolt, mert nagyban segítheti a csoporton belüli személyközi kapcsolatok alakulását, a közösség fejlődését. (Falus 1998: 305.)

5.5. Kooperatív oktatási módszer

A kooperatív oktatási módszer a tanulók (4–6 fős) kis csoportokban végzett tevékenységén alapul. Az ismeretek és az intellektuális készségek fejlesztésén túl kiemelt jelentősége van a szociális készségek, együttműködési képességek kialakításában. A csoportmunka keretében a tanulók együttes munkát végeznek, ugyanúgy felelősek egymás tanulási eredményeiért, mint a sajátjukért. A kooperatív módszerek hozzájárulnak az osztályon belüli kapcsolatok kialakításához, az önértékelés fejlődéséhez (Falus 1998: 307).

5.6. Szimuláció, szerepjáték, játék

A szimuláció, a szerepjáték és a játék olyan oktatási módszerek, amelyekben a tanulók tapasztalati tanulás révén fogalmakat, eseményeket, jelenségeket, sajátítanak el, tevékenységeket gyakorolnak be. A gyerekek nagyon élvezik, ha egy másik személy (akár ismert

személy, mondjuk, híradós műsorvezető) szerepébe bújhatnak. A játékok, szituációs játékok alkalmazása mindig motiválja a gyereket az órai munkában való részvételre. Szeretnek játékos formában megoldani különböző feladatokat a gyerekek. Alkalmazásukra a tanulás színesítésének érdekében kerülhet sor (Falus 1998: 308–311).

A fent említett interaktív tanítási módszerek alkalmazásai a kommunikáció- és médiaórákon igen kedveltek a gyerekek körében. Alkalmazásuk pedig, azt gondolom, elengedhetetlen abban a digitális világban, amiben a tizenévesek igen aktív, interaktív életet élnek.

Befejezés: a kanadai példa

2006-ban a kanadai Ontarióban bevezettek egy új tantervi el-
képzelést az általános iskolák számára, mely elsőtől a nyolcadik
osztályig határozza meg a tantárgy oktatása során alkalmazandó
főbb irányvonalakat. Eszerint a médiaműveltséget már az alaptan-
tárgyakhoz hasonlóan három pillérre támaszkodva – beszéd, írás,
olvasás –, a negyedik pilléreként oktatják. A gimnáziumok 9. és 10.
osztályának szóló tantervet 1999-ben, a 11. és a 12. évfolyam szá-
mára kidolgozott perspektívákat 2002-ben fogadták el.

A médiaoktatás már 1987-től részét képezi a kanadai közoktatási
rendszernek, méghozzá az irodalmi képzés keretein belül. Elsőként
Ontario tartományban került sor a médiaoktatás kötelezővé tételére.
A rendszer kiépítése során fellépő kezdeti nehézségeket egy széles-
körű, következetes, multidiszciplináris nézőpontú hálózat kiépítésé-
vel, majd annak a szülők, iskolák, tanárok, könyvtárak, egyetemek
részére való rendelkezésre bocsátásával hidalták át.

Ez a kis nemzetközi kitekintés is jól mutatja, hogy nemcsak a ma-
gyar kutatókat foglalkoztatja olyannyira a fiatalok médiafogyasztási
szokása, médiaműveltsége, hanem az egész világot, többek között
Kanadát is. A kanadai példa rávilágít arra, hogy a médiaműveltség
oktatását nem lehet elég korán elkezdeni. Némi túlzással állíthatjuk,
hogy ma már egy 2-3 éves gyermek is ügyesen kezeli az új média
eszközöket. A magzat már az édesanyja hasában érzékeli a különbö-
ző (fény, hang) ingereket. A kutatások azt igazolják, hogy az általá-
nos iskolás korosztály jellemzően 10 éves kora előtt már fellépett az
információs szupersztrádára. Mikor érdemes tehát a médiaművelt-

ség oktatását a gyermekeknél elkezdni? Magyarországon az iskolák többségében, ahol egyáltalán van médiaoktatás, legkorábban 8. osztályban foglalkoznak e témakörrel. Láthatjuk, hogy van olyan ország, ahol ennél jóval hamarabb. A kutatási eredmények tükrében talán nálunk is érdemes lenne ezt a határidőt átgondolni.

Felhasznált irodalom

- Aczél Petra 2013. Médiaműveltség. In: Médiatudatosság az oktatásban. Konferenciakötet. Bp., Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (OFI)
- Aczél Petra 2009. „Hatás-vadász”: a tömegkommunikáció hatása és megértése. In: Tudatosság a kommunikációban. Szerk.: H. Varga Gyula. Bp., Hungarovox Kiadó
- Bajomi-Lázár Péter 2008. Média és Társadalom. Bp., PrintXBudavár Zrt. és a Médiautató Alapítvány
- Falus Iván 1998. Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó
- Griffin, Em 2003. Bevezetés a kommunikációelméletbe. Bp., Harmat Kiadó
- Kósa Éva 2014. Médiapolisz lakói I. Közvetítés és mediáció. In: A média hatása a gyermekekre és fiatalokra VII. Szerk.: Gabos Erika. Balatonalmádi, Kobak Könyvsorozat
- Marc Prensky 2001. Digital Natives, Digital Immigrants. MCB University Press.
- <http://www.medialit.org/reading-room/canadas-key-concepts-media-literacy>

Takács Hedvig

Politikai kommunikáció az oktatásban

Bevezetés



„Egy képet nem szabad felcserélni a dologgal, amit az ember megérinthet. Meg tudja tömni az én pipámat? Természetesen nem. Ez csak egy vázlat. Ahogy rá is írtam a képre, hogy ez nem egy pipa, az úgy is van. A narancsszelet másolata egyáltalán nem ehető.”

René Magritte (1898–1967)

René Magritte híres *Ceci n'est pas...* című festménysorozata értelmezéséhez fűzte a fenti gondolatokat. Mindezt alkalmazhatjuk a politikai kommunikációra is: hallatán automatikusan politizálásra, pártpolitikai eszmékkal való foglalkozásra gondolunk, pedig a kettő – akármennyire is hasonlít egymásra a hangzásban – két különböző dolog. Ugyanúgy, mint a pipa és a rajza, a politika és a politikai kommunikáció is elválaszthatatlan egymástól, de a kettő nem ugyanaz.

Egy átfogó meghatározás szerint: „a politikai kommunikáció a politikai rendszer, a média rendszere és az állampolgár-választópolgár által létrehozott közérdekű és politikai tartalmaknak a cseréje és konfrontációja” (Mazzoleni 2006: 28). A többihez hasonlóan ez sem fedti le teljes mértékben a folyamatokat és a jelenségeket, még-

is megmutatja nekünk a három főszereplőt: a politikai rendszert, a médiát (tömegkommunikációt) és az állampolgárt-választópolgárt (Mazzoleni 2006: 11). Amennyiben az állampolgár-választópolgár is tagja a politikai kommunikáció rendszerének, úgy joga van ahhoz, hogy megismerje a rendszer többi elemének és hatásmechanizmusainak működését. De valóban így van-e ez? A jogunk megvan, de élünk-e a jogainkkal? Meglátásom szerint az állampolgárok-választópolgárok nagy része nem él a megismerés lehetőségével. Miért nem? Sokféle válasz létezik. Megfigyeléseimre támaszkodva azt mondhatom: a politikai kommunikáció megismerésétől azért tartanak az állampolgárok, mert gyakran összekeverik a politikai kommunikáció fogalmát a politizálással, pedig a politikai kommunikáció nem foglalkozik a pártpolitikai nézetekkel, a kizárólagos kutatási és vizsgálati területe a hatásmechanizmusok feltárása és leírása.

Oktatásának szükségességét leginkább azért tartom fontosnak, mert a középfokú oktatásból kilépők rövid időn belül választópolgárrá válnak. A mindennapi életben olyan sok inger, különféle és sokszor ellentétes hatás éri őket, amely elbizonytalanítja, megijeszti és visszahúzódnásra, elfordulásra készíti őket. A politikai kommunikáció megismerésével egyrészt képet kapnak annak működéséről, s egyben motivációt is, hogy tudatosan részt vegyenek az állam életében és a számukra legmegfelelőbb döntést legyenek képesek hozni. A tudatosítás a kommunikációoktatás kulcsfogalma, így a politikai kommunikációé is, hiszen tisztában kell lennünk azzal is, hogy „A média teljesen felborította a fikció és a valóság évezredes, Arisztotelésznek és Horatiusnak Platón nyomán rögzített, mintegy kötelezően előírt és hagyományos viszonyát” (Bencze 2000: 42).

A Nemzeti alaptanterv 2012. által mutatott irányvonalak és lehetőségek a politikai kommunikáció integrálásához a középfokú oktatásban

A politikai kommunikáció összetett terület, és a megismeréséhez szükségesek bizonyos képességek, ezért oktatási egységként a 11. és 12. évfolyamon javaslom. A következő tanulmányrészben a Nemzeti alaptanterv 2012-es vitaanyagát (továbbiakban: NAT) veszem górcső alá, és bemutatom, mely motívumok lelhetők fel ben-

ne, melyek a politikai kommunikáció szükségességét támasztják alá a középfokú oktatásba történő integrációhoz. Mivel arra nincs lehetőség, hogy a legapróbb részletekbe is belemenjek, így igyekszem komplex áttekintést nyújtani. A NAT-ból kiemelt részeket *dőlt* betűvel szedem.

Az iskolai nevelő-oktató munka tartalmi szabályozása és szabályozási szintjei

1. A köznevelés feladata és értékei

A NAT komplexen mutatja be a köznevelés feladatait és értékeit. Bevezetőjében találjuk felsorolva azokat a céljait, melyeket a közoktatás szervezői tűztek ki maguk (és a pedagógusok) elé. Mind-egyik célkitűzést tekinthetjük úgy, mint a politikai kommunikáció tanításának indoklását, közvetlen vagy közvetett módon. A következőkben csupán a szorosan kapcsolódó célkitűzéseket emelem ki.

- *Legyen képes felelős döntések meghozatalára saját és a gondjaira bízottak sorsáról.* Csak az képes felelősen dönteni, aki megfelelő ismeretséggel rendelkezik az adott téma kapcsán. Az alapvető mechanizmusokkal tisztában lenni már sokkal többet jelent, mint az ismeretség hiánya.
- *Képessé váljék az önálló tájékozódásra, véleményformálásra, cselekvésre.* A politikai kommunikáció folyamatainak ismeretségének hiánya a tájékozódás, véleményformálás és cselekvés beszűkülését jelenti. Cselekedni csak véleményformálás és előzetes tájékozódás után lehet – ha nem ismerjük a politikai kommunikáció folyamatait, hogyan lenne elvárható a véleményformálás, netán a cselekvés?
- *Megismerje és megértse a természeti, társadalmi, kulturális jelenségeket, folyamatokat.* A politikai kommunikáció jelenségei, mechanizmusai és folyamata életünk elválaszthatatlan részét képezik, s így – mivel a NAT is a jelenségek és folyamatok megérttetését tűzi ki célul – jogos a politikai kommunikáció, mint témakör bevétele a tanmenetbe.
- *A NAT szándéka, hogy az elsajátított tudás értékálló és korigényeinek megfelelő legyen.* A politikai kommunikáció kike-

rülhetetlen a mindennapi életben is (lásd plakátok, reklámok, stb.), így mindenkinek szükség van olyan tudásra, amely ezek megfelelő értelmezésére lehetőséget nyújt.

Mindezek mellett a felelős állampolgárrá válást, az erkölcsi ítéloképesség fejlődését és a nemzeti öntudat fejlesztését is a politikai kommunikáció oktatásának részeként tekinthetjük, mivel a téma tanítása lehetővé teszi a nemzettársadalmi folyamatok megismerését, azok objektivitásra törekvő egyéni értelmezés és ezáltal a felelősségteljes viselkedés és magatartás elsajátítását.

2. Fejlesztési területek, nevelési célok

A NAT ezen része meghatározza azokat a területeket, amelyek általánosan minden pedagógust érintenek. Itt is mindegyik terület kapcsolható a politikai kommunikációhoz, csupán ezek mértéke különbözik. Legszorosabb közelséget mutat: erkölcsi nevelés, állampolgárságra, demokráciára nevelés, médiatudatosságra nevelés.

- *Az erkölcsi nevelés lehetőséget nyújt az emberi lét és az ember körülvevő világ lényegi kérdéseinek különböző megközelítésmódokkal felölelő megértésére, megvitatására. A politikai kommunikáció megítélésével az a baj, hogy az esetek túlnyomó többségében csak egyféle nézőpontból látja a tanuló: abból, amit otthon tapasztalt a szüleitől. A kommunikációtanár feladata az, hogy többfajta más nézőpontot kínáljon a megértésre.*
- *A közügyekben való részvétel a kreatív, önálló kritikai gondolkodás, az elemzőképesség és a vitakultúra fejlesztését kívánja. Az itt megfogalmazott célok akár a kommunikációórák megfogalmazott céljai is lehetnének. A politikai kommunikáció oktatása azért jelentős, mert ha nem tanítjuk meg, hogy szemléljék kritikus, elemző szemmel, nem várható az aktív részvétel sem a közügyekben.*
- *A médiatudatosságra nevelés során a tanulók megismerkednek a média működésével és hatásmechanizmusával, a média és a társadalom közötti kölcsönös kapcsolatokkal (...) valamint az említett médiajellemzők jogi és etikai lehetőségeivel. A bevezetőben megismert modell kulcsszavai talál-*

hatók itt: média, társadalom (állampolgár-választópolgár), hatásmechanizmusok. Nem elkerülhető a tanulók számára a médiával való kapcsolat (hiszen ott van a zsebükben is), mivel a politikai kommunikáció egyik fő eleme. Fontos a média politikai kommunikációra tett hatásának tudatosítása is, hiszen „A tömegmédiá ma elismerten döntő szerepet játszik a politikai közvélemény formálásában...” (Bajer 2005: 31).

Kompetenciafejlesztés, műveltségépítés, tudásközvetítés

1. A kulcskompetenciák

A NAT második fejezetének első alpontja azokat a kulcskompetenciákat tárgyalja, amelyek fejlesztése kiemelkedő szerepet játszik az oktatásban. Közülük itt is azokról szólok, melyek fejlesztése a politikai kommunikáció témakörével szoros kapcsolatban van: anyanyelvi kommunikáció, természettudományos és technikai kompetencia, digitális kompetencia, szociális és állampolgári kompetencia.

- *Anyanyelvi kommunikáció.* Az anyanyelvi kommunikáció fejlesztésének egyik célja, hogy a különböző típusú és stílusú szövegek változatosságát megismertesse a tanulóval – ebbe a politikai kommunikáció folyamatában fellelhető szövegek is beletartoznak. A politikai kommunikáció tanítása során bővíthető a szókincs, a szövegformák világa, a retorikai eszköztár.
- *Természettudományos és technikai kompetencia, digitális kompetencia.* Ezek fejlesztése nyilvánvalóan lényeges, mivel – ahogy fentebb is írtam – a média már a tanulók zsebében van. A politikai kommunikáció oktatásával új lehetőség nyílik a kompetenciák fejlesztésére, s egyben megvalósítható a kritikai gondolkodás és a médiatudatosság fejlesztése.
- *Szociális és állampolgári kompetencia.* Az állampolgári kompetencia fejlesztésének egyik fő célja, hogy a tanuló a későbbiek folyamán aktív részese legyen a közügyeknek, és kinyilvánítsa a véleményét. A politikai kommunikáció tanítása segítséget ad olyan folyamatok megismerésére, amely a tanulót a későbbi döntéshozatalokban befolyásolhatja – ezek

ismerete objektívebb választást tesz lehetővé a tanuló számára (választáson mindenféle döntést értek).

2. Műveltségi területek

A NAT 2012. által meghatározott műveltségi területek közül azt a kettőt vizsgálom meg, amely a leginkább kapcsolódik a politikai kommunikáció témájához: ezek a magyar nyelv és irodalom és az ember és társadalom. A politikai kommunikáció megfelelő érettségi szinteket követel meg, a vele való foglalkozás a 11–12. évfolyamnak ajánlott, ezért ezeket a szakaszokat vizsgálom, elsősorban a közműveltségi tartalmakat.

Magyar nyelv és irodalom

Az anyanyelv mély ismerete lehetővé teszi a hatékony kommunikációt a társakkal és a közösségek működésében is. A kritikai érzék alakításában is fontos szerepet játszik. Mivel minden kommunikációs terület alapja, így a politikai kommunikációé is, nyelvhasználat és megértés szempontjából is. A politikai kommunikációban megjelenő szövegek értelmezéséhez is szükség van erre. Ezek birtoklása egyrészt bővíti az ismereteket, másrészt új rendszerbe helyezi a már tanultakat. Az irodalom számos példát ad a politikai kommunikáció formáira.

A beszédkészséggel foglalkozó egységből az alábbi kulcsfogalmakat emelem ki: tájékoztatás, meggyőzés, manipuláció, nyelvi és nem nyelvi kódok, retorikai jellemzők, előadás, szónoki beszéd – ezek fejlesztésére a politikai kommunikáció téma kifejezetten alkalmas. Az olvasással foglalkozó második rész altémái is idevehetők: a különböző típusú és különböző csatornákon átjövő szövegfajták, illusztrációk kapcsolata a szöveggel – erre példák tömkelegét találjuk a politikai kommunikáció kapcsán. Ha csak egyet nézünk, nyilvános beszédekben a retorikai eszközök, a megjelenés formája és még számtalan más dolog is vizsgálható. Az Anyanyelvi ismeretek egységben jelenik meg a nyilvános és tömegkommunikáció ismeretanyaga, és mint említettem, a politikai kommunikációt ide érdemes beépíteni. Ebben az egységben található a retorikai alapismeretek (nyilvános beszéd, érvelés, meggyőző szövegműfajok stb.)

megtanítása, elsajátításához kitűnő példákat találhatunk a politikai kommunikációs szövegek közt.

Ember és társadalom

Az Ember és társadalom műveltségterület tartalmainak elsajátítása szervesen összekapcsolódik az anyanyelvi kommunikáció, a digitális kompetencia, a hatékony önálló tanulás, a szociális és állampolgári kulcskompetencia fejlesztésével. Legközvetlenebb módon a társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek kapcsolódnak a politikai kommunikációhoz. Megjelenik a politológia, egy olyan tudományág, amelynek alapvető ismerete elengedhetetlen a társadalmi viszonyrendszer megismeréséhez. A politikai kommunikáció a politológia és a kommunikáció interdiszciplináris területe, megtestesíti a műveltségterület ezen követelményeit. Két pontot emelek ki: az egyik a jogokkal és kötelességekkel foglalkozik idehaza és az Európai Unióban, a másik pedig a politikai és választási intézményrendszerrel. Mivel ez annyira hangsúlyos, így a politikai kommunikáció sem hagyható figyelmen kívül.

Szemponatok a politikai kommunikáció tanításához

Miért fontos átgondolni a politikai kommunikáció tanításának lehetőségeit, ha a NAT ilyen sorétűen támasztja alá annak létjogosultságát? Azért, mert nem hagyhatjuk figyelmen kívül az emberi és a társadalmi-gazdasági tényezőket. A politikai kommunikáció általában tisztázatlan definíciója és az emberek idegenkedése a *politika* szótól, annak tartalmától óvatosságra és körültekintésre int mindenkit, aki a politikai kommunikáció témakörét be kívánja vonni a közoktatásba.

Az alábbiakban felvázolok egy olyan szempontsört, amelyet megfontolva kikerülhetjük vagy eredményesen integrálhatjuk a politikai kommunikációt a tanmenetbe.

Személyi feltételek

1. A környezet és az intézmény

Érdeemes tájékozódni a helyi politikai struktúráról, hogy adott esetben ki tudjuk kerülni azt a tanórán. Az intézmény jellege, irányultsága abból a szempontból lehet meghatározó, hogy mennyire lesz nyitott és befogadó ez iránt a kvázi-új téma iránt.

2. A tanár

Tanárként a legfontosabb, hogy megfelelően felkészültek legyünk a témában – a politikai kommunikáció tekintetében ez hangsúlyozottan fontos. Ha úgy érezzük, hogy ez a téma számunkra túl idegen vagy ijesztő, akkor hagyjuk ki a tanmenetünkből.

Amennyiben a saját politikai meggyőződésünk erős, és úgy gondoljuk, hogy ez akadályoz minket az objektivitásban, akkor ugyancsak tegyünk le a politikai kommunikáció oktatásáról, így elkerülhetőek a (belső és külső) konfliktusok.

3. A diákok

A diákokkal való előzetes munka során mérjük fel, milyen kognitív szinten állnak, képesek-e arra, hogy a politikai kommunikáció témakörével megismerkedhessenek. Amennyiben úgy ítéljük meg, hogy nem állnak készen, tegyük a témát talonba. A nemi arányok sem hagyhatóak figyelmen kívül.

4. Más tantárgyak és szaktanárok

A kommunikáció oktatásának megvan az az előnye, hogy a témákat hozzá tudja igazítani más szaktárgyak anyagaihoz, ezáltal külső koncentrációt hozva létre – ehhez hasonló nyitottságú szaktanárok együttműködése szükséges. Politikai kommunikáció témakörben a külső koncentrációra leginkább alkalmas tárgyak a következők: történelem, magyar nyelv és irodalom, vizuális kultúra, médiaismeret, etika, állampolgári ismeretek, társadalomismeret, közgazdaságtan. A külső tantárgyi koncentrációknak olyan pozitív hatásai vannak, mint az együttműködés fejlődése a diákok és a tanárok között, a közösségerősítés és az összefüggő rendszerszemlélet alkotása a különálló tárgyak között.

Számolnunk kell azzal, hogy akármennyire is óvatosan járunk el, mindig lesznek olyan szülők és kollégák (sőt, diákok is), akik rossz szemmel fogják nézni a politikai kommunikáció integrálását. Ilyenkor több lehetőség közül választhatunk:

- *Meggyőzés*: fogadóórán vagy más, előre egyeztetett időpontban bemutatjuk az érdeklődők/kételkedők számára az óratervet, és elmagyarázhatjuk, mi a célunk a politikai kommunikáció témájával.
- *Figyelmen kívül hagyás*: választhatjuk azt is, hogy nem törődünk a felhangokkal, a kételyekkel.

Egyértelmű, hogy nem fogunk tudni mindennek és mindenkinek megfelelni, de ha erőfeszítéseket teszünk, nagyobb eséllyel kapunk végül pozitív visszajelzéseket.

Tartalmi lehetőségek

A politikai kommunikáció tanítása kapcsán az egyik legfontosabb kérdés, hogy hova építsük be a tanmenetünkbe. Ha kommunikációs szinteket választjuk tervezési alapnak, akkor a politikai kommunikációt közvetett módon mindegyikhez hozzá tudjuk illeszteni. A legjobb helyen a tömegkommunikációs blokkban érvényesül, hiszen egyrészt ekkorra éri el a kommunikációval kapcsolatos ismeretszint azt a fokát, hogy hatékony legyen a munka a témával, valamint itt jelenik meg határozottan a média, amely a politikai kommunikáció elválaszthatatlan kísérő eleme (Lázár 2001: 7; 70–83).

A szűknek látszó téma sok részre tagolható, és több szempontból vizsgálható. Erősen támaszkodik a kommunikáció retorikai hagyományára (egészen Arisztotelész retorikájától) (Griffin 2001: 281), azon belül a meggyőzésre, továbbá felfedezhetjük benne a szemiotikai hagyományt (szimbólumok használata) (Griffin 2011: 38–41). A politikai kommunikáció témájakor megvizsgálhatjuk, hogy mely hagyományok milyen dominanciával vannak jelen benne.

A téma kapcsán elmélyedhetünk globálisan vagy részletekbe menően is. A globális elmélyülésre a politikai kommunikáció alakulásának átfogó története adhat kiindulópontot. Mivel ez így igen tág tartalom, érdemes leszűkíteni a magyar folyamatokra (A. Jászó 2004: 179–192).

A politikai kommunikáció olyan „termékei”, mint a plakát vagy a szórólap, a szimbólumelemzés legjobb alanyai. A színszimbolika használatával a történelem tárgyhoz is találunk kapcsolódást. Megnézhetjük a szimbólumok mennyiségét, milyenségét, elhelyezkedését, felfedezhetjük jelentéstartalmait. Mindezek a kampányvideók esetében is használhatók, de nehezebb, mivel dinamikus és nem statikus megjelenésű.

Nyilvános politikai beszéd kapcsán hajlamosak vagyunk csak a pártpolitikai gyűléseken elhangzó beszédekre gondolni, de a közéleti elnökök ünnepi beszédei, nyilatkozataik is ide sorolhatók. A fentebb említettek kivül vizsgálható maga a kommunikátor is: beszédstílusa, hangereje, modorossága stb. Különböző, azonos pozíciót betöltött politikusok nyilvános beszédeinek összehasonlítása a tanultak hasznosítására és rögzítésére kiváló. Nemcsak a magyar politikusok beszédének elemzését teszi lehetővé, hanem az olyan, híres külföldiekét is, mint Martin Luther King „Van egy álmom” kezdetű felszólalását. Ezzel elkerülhetővé válik az aktuálpolitika megjelenítésének vádjá. A kommunikátorok azért is megfelelő választást jelentenek, mert több szituációban is megfigyelhetjük őket.

A különböző politikai események különböző kommunikációs szituációkat és eszközöket kívánnak. Választások idején ezek száma megtöbbszöröződik, s így elkerülhetetlen a róla való közbeszéd, gondolkodás. Remek alkalom a médiával való összekapcsolással, hogy elővegyük a McCombs és Shaw által leírt témameghatározás elméletét, és közösen vitassuk meg (Griffin 2001: 369–381).

Tekintve a politikai kommunikáció mediatizálódott voltát, azt is összegezzük, hogy a média fejlődése-változása mennyiben befolyásolta a politikai kommunikáció alakulását. Történelmi, társadalmi tárgyakkal külső koncentrációt mutat az ez által a szempont alapján való vizsgálódás (Bajomi-Lázár 2005).

Gyakorlatok

Az alábbiakban a politikai kommunikáció tanításához található gyakorlatokat. Mivel a kommunikációóra elsősorban a készségfejlesztést célozza meg, így az alábbi gyakorlatok is ezt az irányítást követik. A feladatok leírása ajánlásokat tartalmaz, csoport- és kooperatív munkára épülnek. További cél még, hogy a kommunikációtanárok ötleteket meríthessenek belőlük más, politikai kommunikációhoz kapcsolódó téma kapcsán is.

1. A politikai kommunikáció tényezői és áramlatai

A feladat célja: a politikai kommunikáció tényezőinek és áramlatainak megismerése

Munkaforma: kooperatív munka

A feladat leírása: Osszuk fel a tanulókat 3 csoportra, és osszuk ki a szerepeket is! Kiosztjuk a csomagolópapírokat és a tollakat. Mind-egyik csoport kap egy-egy tényezőt, és első feladatként mindegyik csoport gyűjtse össze, mi jut eszébe az adott fogalomról. Ezeket bemutatják, és megbeszéljük. Következő feladatként mind a három csoport kap egy-egy szöveget, amely a politikai kommunikáció különböző tényezői közötti áramlatokat mutatja be. Ezeket megbeszéljük, majd készítenek belőle egy-egy plakátot. Ezek után bemutatják a plakátokat, megbeszéljük közösen, majd a három plakátot elhelyezzük a táblán, átlátható rendszert képezve.

Kellékek: kinyomtatott szövegek, csomagolópapír, tollak, blutack.

A szövegek forrása: Gianpietro Mazzoleni: Politikai kommunikáció. Osiris Kiadó, Budapest. 2006. 23–27. o.

2. Meggyőzés

A feladat célja: a tanult meggyőző elemek alkalmazása a gyakorlatban

Munkaforma: csoportmunka, egyéni munka

A feladat leírása: Osszuk fel a tanulókat 4 csoportra! Minden csoport egy-egy fiktív pártot képvisel, amelyeknek sajátos jellemzőik és saját programjuk van. A feladat az, hogy egy előre meghatározott témában állítsák össze a programrészletet a csapatok, és írjanak egy

rövid, meggyőző beszédet. Ezt az idő lejártá után egy-egy kiválasztott csoporttag bemutatja, és igyekszik meggyőzni a többieket az igazukról. A beszámolók után a csapatok kicserélik maguk között a beszédeket, és elemzik azokat megadott szempontok alapján:

- Milyen szavak szolgálták a meggyőzésre?
- Mik azok, amelyek az érzelmekre, és mik azok, amik az értelemre hatottak a beszédben?
- Miért volt hatásos/hatástalan?
- Hogyan lehetne rajta még javítani?

Kellékek: csomagolópapír, tollak, blutack.

A feladat forrása: Rudas János: Delphi örökösei. Kairosz Kiadó, Budapest. 1997. 290–291. o.

3. Nyilvános beszédek elemzése

A feladat célja: az előzetes retorikai ismeretek alapján politikai beszédek elemzése

Munkaforma: kooperatív munka

A feladat leírása: Osszuk fel a tanulókat csoportokra, majd mindenki kapjon egy-egy szerepkártyát! A csoportok feladata az lesz, hogy megadott szempontok alapján elemezzék az adott beszédet, készítsenek belőle jegyzetet, és mutassák be a többi csoportnak.

Ajánlott beszédek:

- Kossuth Lajos 1848. július 11-i beszéde a haderő megajánlása ügyében
- Cicero: Catilina ellen
- Petőfi Sándor: A kis-kunokhoz

A szövegek forrása: Aczél Petra: Retorika. Krónika Nova Kiadó, Budapest. 2004. 163–200. o.

4. Vita a pozícióért

A feladat célja: a nonverbális elemek megfigyelése és hatása a politikai kommunikációban

Munkaforma: csoportmunka

A feladat leírása: Osszuk fel a tanulókat csoportokra! Mindegyik tanulócsoporthoz kapjon 1-1 csomagolópapírt és tollat, valamint meg-

figyelési szempontokat. A tanulók készítsenek a megfigyeléseikből jegyzetet, majd mutassák be őket, és tegyék ki egymás mellé a falra. Közösen vitassuk meg, mennyire lehetnek reálisak a megfigyelt jelzések, ez mennyiben befolyásolja vajon a vita végkimenetelét, és hogyan hat hosszú távon.

Megfigyelési szempontok:

- adott személy testbeszédének komplex megfigyelése *vagy*
- adott személy testbeszédének kiválasztott területének megfigyelése

Megfigyelésre ajánlott vita: John F. Kennedy és Richard Nixon 1960-as első elnökjelölti televíziós vitája

Forrás: <http://www.youtube.com/watch?v=gbrcRKqLSRw>
(2014. április 26. 08:22)

Felhasznált irodalom

- Aczél Petra 2004. Retorika. Krónika Nova Kiadó, Budapest.
- Bajer József 2005. Globalizáció, média, politika. In: Bayer József – Bajomi-Lázár Péter (szerk.): Globalizáció, média politika. MTA Politikai Tudományok Intézete, Budapest, 2005.
- Bajomi-Lázár Péter 2005. A politikai mediatizálódása és a média politizálódása. Elérhető: http://www.mediakutato.hu/cikk/2005_01_tavasz/03_politika_mediatizalodasa/ 2014. április 21. 15:21.
- Bencze Lóránt 2000. A szó varázsa és válsága. In: A. Jászó Anna – Aczél Petra (szerk.): A régi új retorika. Trezor Kiadó, Budapest, 2000.
- Griffin, Em 2001. Bevezetés a kommunikációelméletbe. Harmat Kiadó, Budapest.
- A. Jászó Anna 2004. A politikai szónoklat története. In: Adamik Tamás – A. Jászó Anna – Aczél Petra: Retorika. Osiris Kiadó, Budapest, 2004.
- Lázár Judit 2001. A kommunikáció tudománya. Balassi Kiadó, Budapest.
- Mazzoleni, Gianpietro 2006. Politikai kommunikáció. Osiris Kiadó, Budapest.
- Rudas János 1997. Delphi örökösei. Kairosz Kiadó, Budapest.

Internetes források

- Nemzeti alaptanterv 2012. www.ofi.hu/nat-2012. 2014. április 23.
- John F. Kennedy és Richard Nixon 1960-as első elnökjelölti televíziós vitája <http://www.youtube.com/watch?v=gbrcRKqLSRw> 2014. április 26.

Hortobágyi Éva

**A közéleti kommunikáció helye
a kommunikációoktatásban**

Bevezetés

Ha az általános vagy középiskolákban elhangzik az a szó, hogy közélet, akkor meglepő módon megrezzenek a pedagógusok, és nem szeretnek róla beszélni. Ezt leginkább akkor lehet megfigyelni, ha választási kampány időszaka van, de a távolságtartást más esetekben is lehet tapasztalni. Pedig a közélet a mindennapjaink szerves része, befogadói vagy aktív résztvevői vagyunk. Ahhoz, hogy a közéleti kommunikáció működését megértsük, elsőször a fogalmát kell definiálnunk.

Tanulmányomban szeretném bemutatni a közélet színtereit, meghatározni a nyilvánosság fogalmát, és szeretnék rávilágítani arra, hogy a közéleti kommunikáció szerves része a kommunikációoktatásnak.

A Nemzeti alaptantervben is megjelenik a kulcskompetenciák közül a szociális és állampolgári kompetencia fejlesztése a különböző műveltségterületeken belül. A kérdés az, hogy a kommunikációoktatás hogyan tud bekapcsolódni a szociális és állampolgári kompetencia fejlesztésébe, hol a helye a közéleti kommunikációnak a tanmenetben. Milyen gyakorlattípusokkal lehet a tanulókat felkészíteni arra, hogy aktívan tudjanak részt venni helyi és a tágabb közösségek életében, hatékonyan kommunikáljanak, partnereikben bizalmat ébresszenek, empátiával forduljanak feléjük.

A nyilvános szereplésre való felkészítés kiemelt jelentőséggel bír a kommunikációoktatásban. Beszédet mondani az élet minden területén kell, és az erre való felkészülést, az ehhez kapcsolódó készségek fejlesztését a kommunikációórákon lehet segíteni.

Feladatunk az, hogy akár a magyarórák kommunikációval foglalkozó témaköreinél, vagy a kommunikáció modulrendszerben, vagy önálló tantárgyként való tanításánál a közéleti kommunikációra is felkészítsük a tanulókat.

1. A közéleti kommunikáció és a nyilvánosság

A közéleti kommunikáció fogalmának meghatározásához mindenképpen szükséges tisztázni a közélet fogalmát. A közélet mindazon tevékenységeknek, folyamatoknak a gyűjtőneve, amelyek több embert érintenek, és a közösségre vonatkoznak, elválaszthatóak a magánélettől, jellegük nyilvános (Aczél 2009: 105). A közélet színterein megtalálhatjuk a közösség mentális, spirituális, fizikai létehez, egészségéhez köthető intézményrendszert (egyház, oktatás, egészségügy), a közösség politikai, gazdasági, kulturális életét jelentő szervezetek színtereit és mozgásterét, a közigazgatás területeit, valamint a médiát. A közélet magában foglalja a társadalom, közösség politikai, gazdasági, kulturális életviszonyait, a közösség közérdekű tevékenységeinek összességét (Aczél 2009: 105).

A közélet kommunikatív színtéren zajlik, kommunikációs aktivitások jellemzik. A közéleten belül történik a napirendek (beszéd-témák) meghatározása, az egyéni és intézményi megjelenítés, az egyének és intézmények harca, a közbeszéd formáinak kialakítása, a hősök, a győztesek és vesztesek, illetve a hírnév létrehozása, a közösségi lét újratemtése, a befolyásolás, a szimbólumok megalkotása, megdöntése vagy megtartása, az ehhez kapcsolódó jelentések kialakítása (Aczél 2009: 106).

1.1. A nyilvánosság

A nyilvánosság fogalma a társadalmi kommunikáció rendszerének egyik bonyolult, központi kategóriája. Egységes felfogásról a történelemben bekövetkezett változások miatt nem lehet beszélni. Habermas elmélete szerint a modern polgári nyilvánosság olyan képződmény, amelyben az emberek szabadon egyesülhetnek, eszméket cserélhetnek, vagy szerveződhetnek, és minden témában megnyilatkozhatnak. Általuk válik a kormány a „köz egésze” által elszámoltathatóvá.

Luhmann szerint a nyilvánosságot a különböző részrendszerek (politika, család, rétegklubok stb.) és a közvélemény strukturálja, a nyilvánosság így a társadalmisított információ és annak politikai biztosítója (Luhmann 1971: 21).

Aczél Petra szerint a közéletnek és a közéleti kommunikációnak a legfontosabb eleme, összetevője, színtere és megjelenítő közege a nyilvánosság. A nyilvánosság olyan kommunikációs teret jelöl, ahol az érdekek és a vélemények szabadon ütközhetnek, de a tömegek befolyásolásának, az értékek kialakításának, az ismeretek forrásának helye is, olyan hatalmi tényező, amit birtokolni lehet (Aczél 2009: 106).

2. Szociális és állampolgári kompetencia a NAT-ban

Az Európai Unióban kulcskompetenciákon azokat az ismereteket, képességeket és attitűdöket értjük, amelyeknek a birtokában az unió polgárai egyrészt hatékonyan és hamar alkalmazkodhatnak a gyorsan változó modern világhoz, másrészt a változások irányát és tartalmát cselekvően befolyásolhatják (NAT 2012: 17).

A különböző műveltségterületeken megjelenő ismeretek, képességek, attitűdök számos tanulási helyzetben és összefüggésben alkalmazhatók különféle célok elérésére, különböző problémák és feladatok megoldására, ezért több műveltségterülethez is köthetők (NAT 2012: 17). Ha a közéleti kommunikáció helyét keressük a kommunikációoktatásban, mindenképpen szólni kell azokról a kulcskompetenciákról, amelyek fejlesztése szoros kapcsolatban áll a kommunikáció közéleti megjelenésével. Ezek a kulcskompetenciák az anyanyelvi kommunikáció és az állampolgári és szociális kompetencia. Az anyanyelvi kommunikáció magában foglalja a fogalmak, vélemények, gondolatok, érzések kifejezését és értelmezését, megőrzését és közvetítését szóban és írásban, valamint a helyes és alkotó nyelvhasználatot az oktatásban és képzésben, a társadalmi és kulturális tevékenységek során, a családi és a társas életben, a munkában és a szabadidős tevékenységekben, a társas valóság formálásában. Ha a közéleti kommunikációról beszélünk kiemelt jelentőséggel bír a helyes és alkotó nyelvhasználat fejlesztése a társadalmi és kulturális tevékenységek során és a társas életben.

Ha a közéleti kommunikáció és a kulcskompetenciák összefüggéseit keressük, fontos beszélni a szociális és állampolgári kompetenciáról. A NAT szerint „A közjó iránti elkötelezettség és tevékenység felöleli a magatartás minden olyan formáját, amelynek révén az ember hatékony és építő módon vehet részt a társadalmi és szakmai életben, az egyre sokszínűbb társadalomban, továbbá, ha szükséges, konfliktusokat is meg tud oldani” (NAT 2012: 20).

Az állampolgári kompetencia olyan képességeket is igényel, mint a közügyekben való hatékony együttműködés, a helyi és a tágabb közösségeket érintő problémák iránti érdeklődés, valamint a megoldásuk során tanúsított szolidaritás.

3. Az anyanyelvi kommunikáció

Ha az anyanyelvi kommunikációt mint a NAT-ban megjelenő kulcskompetenciát vizsgáljuk, akkor megállapítható, hogy a közéleti kommunikációval elsősorban a magyar nyelv és irodalom műveltségterületen kapcsolódik össze. A NAT megfogalmazza, hogy az anyanyelvnek a biztos használata, az anyanyelvi készségek birtoklása segíti az egyént a társadalom közösségeiben való aktív részvételben, meghatározó szerepe van a társadalom értékeinek létrehozásában, megvitatásában, közössé tételében.

Az anyanyelvi nevelés alapvető feladata, hogy a tanulók életkoruknak megfelelően birtokolják a szóbeli és írásbeli kommunikáció eszköztárát, képessé váljanak azok gyakorlati alkalmazására. Az anyanyelvi nevelés által a tanulók képessé válnak szövegek önálló megalkotására úgy, hogy meg tudnak felelni a beszédhelyzetet és hallgatóságot figyelembe vevő, az olvasók igényeiből és a különféle szövegműfajok normáiból fakadó erkölcsi, esztétikai és kulturális elvárásoknak.

A közéleti kommunikáció szempontjából a magyar nyelv és irodalom műveltségterületen a fejlesztés több területen történik.

3.1. Beszédkészség, szóbeli szövegek megértése, értelmezése és alkotása

- törekvés a mások számára érthető és kifejező beszédre

- törekvés a jól formált, nyelvileg igényes beszédre és a megfelelő artikulációra
- az egyéni beszédsajátosságok megfigyelése
- a szöveg tartalmát és a beszélő szándékát tükröző kiejtés mód eszközeinek biztonságos alkalmazása
- a szóhasználat, a kiejtés, a testbeszéd összehangolása különféle beszédhelyzetekben
- a testbeszéd, a térközszabályozás és az arcjáték szerepének tudatos alkalmazása különféle kommunikációs helyzetekben
- érvelés, érvek felkutatása, vélemény, állásfoglalás kialakítása, továbbfejlesztése, logikus gondolatmenet kialakítása
- törekvés a hallgatósághoz, a beszédhelyzethez való alkalmazkodásra, az árnyalatok érzékeltetésére
- különféle beszédműfajok kommunikációs technikáinak alkalmazása és értékelése, a szándék, a hatáskeltés eszközei a kommunikáció eredményessége szempontjából
- saját vélemény megfogalmazása egy-egy érv említésével, a témának és a beszédhelyzetnek megfelelően
- saját vélemény megvédése, vagy korrekciója
- együttműködés csoportos beszélgetésben, vagy vitában
- a manipulációs szándékok, a hibás következtetések felismerése

3.2. Olvasás, az írott szöveg megértése

- szövegalkotás a társadalmi, közösségi élet minden fontos területén, a papíralapú és elektronikus műfajokban
- a nyelvi elemek különböző stílusértékéről tapasztaltak tudatos alkalmazása a fogalmazásokban, a kreatív szövegalkotásban
- gondolatok, érzelmek, vélemények kifejezése
- törekvés az egyéni stílusra, a szövegformálás eszközeinek birtokában

4. A szociális és állampolgári kompetencia a műveltségterületeken

A közéleti kommunikációval szoros kapcsolatban áll a szociális állampolgári kulcskompetencia fejlesztése is. Ez a kulcskompetencia a NAT-ban az ember és társadalom műveltségterületen jelenik meg hangsúlyozottan, és tartalmainak elsajátítása szervesen összekapcsolódik az anyanyelvi kommunikáció fejlesztésével is. A társadalomismeret és állampolgári ismeretek tartalmainak feldolgozása alapot ad a tudatos részvételhez a közéletben, és a kulcskompetenciák kialakításán keresztül erősíti a demokrácia értékeinek tiszteletét. A társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretkörnek az a legfőbb feladata, hogy reflektáljon a diákok társadalmi tapasztalataira, és komplex módon segítse őket a társadalmi viszonyok közötti eligazodásban, a felnőtté válásban. Feladata olyan alapvető ismeretek feldolgozása, amelyek nélkülözhetetlenek a cselekvő, felelősségteljes állampolgári létehez.

A műveltségterületen belül, a NAT kommunikációs készségfejlesztési feladatokat is meghatároz:

- saját vélemény megfogalmazása, a tárgyilagos érvelés és a személyeskedés megkülönböztetése;
- mások véleményének meghallgatása és figyelembe vétele;
- a véleménykülönbségek tisztázása, a saját álláspont gazdagítása, továbbfejlesztése;
- szóbeli beszámoló alkotása saját tapasztalatokról, gyűjtő illetve kutatómunkából szerzett ismeretekből;
- beszámoló, kiselőadás tartása szépirodalomból, sajtótermékekből, rádió- és tévéműsorokból;
- különböző információkból szóbeli következtetés megfogalmazása;
- fogalmazás írása valamely történelmi, erkölcsi, társadalmi témáról.

5. Fejlesztendő kommunikációs készségek a közéleti kommunikáció témakörében

A Nagy József által kidolgozott kompetenciamodell szerint a személyiség komponenskészletei rendszerré szerveződve sajátos funkciókat szolgálnak. Az egyes funkciók szolgálatára létrejött komponensrendszerek a kompetenciák. Pszichológiai értelemben az egyén túlélését a személyes, perszonális kompetencia, a faj túlélését a szociális kompetencia biztosítja. Mivel a személyiség semmilyen tevékenysége nem képzelhető el információfeldolgozás és – felhasználás nélkül, így az információfeldolgozás nemcsak e két létfunkció közvetlen szolgálatában jelentős, hanem önállósult létfunkcióként, kognitív kompetenciaként is jelentőséggel bír. Végül a társadalmi munkamegosztás eredményeként az egyes szakmák elsajátítása és a foglalkozások gyakorlása az emberek egzisztenciális jellegű funkciójává vált, így ezeket, mint speciális kompetenciákat tartjuk számon (Szőke-Milinte 2012). Szőke-Milinte Enikő A kommunikációs kompetencia a NAT 2012-es vitaanyagában című tanulmányában megállapítja, hogy a közéleti kommunikáció szempontjából legfontosabb szociális kommunikációs készségek a magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelv, a művészetek, a matematika és az ember és társadalom műveltségterületeken jelennek meg.

Ezek a kommunikációs készségek a következők:

- emberismeret
- alkalmazkodás a beszédhelyzethez
- befolyásolás
- erkölcsi kérdésekben állásfoglalás
- manipuláció felismerése
- konfliktuskezelési eljárások
- improvizáció
- jó/rossz megítélése,
- dramatikus készségek
- szerepjáték
- érvelés
- vélemények ütköztetése
- párbeszéd/beszélgetés
- értő figyelem

- vita
- empátia
- kapcsolattartás/érintkezés
- problémaérzékenység
- meggyőzés
- társismeret
- zavarok kezelése

Természetesen a személyes, a kognitív és a speciális kommunikációs készségek is fejlesztendők, hiszen ezeknek a készségeknek az a tulajdonsága, hogy egyik tevékenységből a másikba transzferálhatók (Szőke-Milinte 2012).

6. A közéleti kommunikáció helye a tanmenetben

A nyilvános vagy közéleti kommunikációnak feltétlenül meg kell találnunk a helyét a tanmenetben, önálló témakörként. A nyilvános szereplés mindennapi életünk része. Munkahelyi értekezleteken, rendezvényeken és az iskolában is gyakran kényszerülünk felszólalni. Megszólítanak bennünket, és egy adott témában nekünk is sokszor ki kell fejtünk az álláspontunkat. Esetleg mi magunk is szükségesnek tartjuk a megszólalást, mert érdekeinket akarjuk megvédeni, vagy éppen javaslatunk van, vagy fontos információkat szeretnénk közölni. A közszereplés nem egyszerű feladat. Vannak olyan szónokok, akik ösztönösen képesek lebilincselni a hallgatóságot, de a legtöbben sok gyakorlással és munkával tesznek szert előadói képességekre. A nyilvános beszéd egyszerre kívánja a beszédtechnika tökéletes alkalmazását és az előadás, meggyőzés rendszerének készség szintű ismeretét. A kommunikációoktatásnak mindenképpen hangsúlyt kell fektetnie azon készségek fejlesztésére, amelyek a nyilvános szerepléshez elengedhetetlenül szükségesek.

Ezek a készségek lehetnek a szövegalkotás, beszédműfajok alkotása, vázlat készítése, lényegkiemelés, összefoglalás, hatáskeltés, ízlés, önkritika, önismeret, érvelés, alkalmazkodás a beszédhelyzethez, befolyásolás, ízlés, improvizáció, érvelés, vélemények ütköztetése, vita, kapcsolattartás/érintkezés, meggyőzés.

A nyilvános vagy közéleti kommunikáció témakörének heti egy óras kommunikációóra esetén legalább négy órát érdemes tervezni.

Ebben a négy órában a tanulók megismerkedhetnek a nyilvánosság előtti szónoki szereppel, megismerhetik a beszédmű megalkotásának szempontjait. Elsajátíthatják a szövegalkotás folyamatát, a bevezetés, a kezdés és a kidolgozás, a befejezés és a lezárás technikáit. Didaktikai feladatok közé tartozik a nyilvános kommunikáció színtereinek, a megszólalás retorikai követelményeinek megismertetése és a nyilvános szereplés illemszabályainak elsajátítása is.

A tanmenetben, más témakörökben is helyet kapnak a nyilvános beszédhez kapcsolódó egyéb fejlesztendő készségek, hiszen a verbális és nem verbális kommunikációs csatornák összehangolása is elengedhetetlen feltétele a meggyőző és hiteles kommunikációnak.

Megállapítható, hogy bár a nyilvános szereplésre való felkészülés külön témakörben tárgyalható, tulajdonképpen más témakörök-nél is szerepet kapnak olyan készségfejlesztések, amelyek segítik a nyilvános szereplés tanulását, gyakorlását.

6.1. Gyakorlattípusok a beszédművek alkotásához és előadásához

- beszédművek vizsgálata, tételmondatok gyűjtése, fő érvek keresése
- kerekasztal-beszélgetések megadott témákról, érvelési technikák megfigyelése
- versenyvita három fős csoportokban a disputa szabályai szerint
- magatartásformák gyakorlása megadott szerepek szerint, vitahelyzetben
- vitaindító referátumok készítése irodalmi művek alapján
- egy történet feldolgozása különféle szerkesztési technikákkal
- zárógondolatok elé történet szerkesztése
- tagolatlan szöveg tagolása
- felszólalás vagy vitaindító szöveg összeállítása, majd hozzászólás a témához előkészítetlen módon
- a meggyőzés stratégiájának gyakorlása megadott témák alapján
- csillagvita

6.2. Gyakorlattípusok a nyilvános kommunikációs fórumokon való megjelenéshez

- meghívó, programfüzet vagy plakát tervezése egy iskolai eseményhez
- kommunikációs stílusok gyakorlása különböző szituációkban, azonos témában
- hatáskeltő és magyarázó gesztusok megfigyelése, gyakorlása közéleti szituációkban
- verbális és nonverbális kommunikációs csatornák összehangolása, szinkronizálás
- beszédtechnikai gyakorlatok
- hitelesség vizsgálata közéleti szereplők képi megjelenítésében

Befejezés

A nyilvános szereplés, a nyilvános kommunikáció közösségi létünk megkerülhetetlen része. Ha a magánszféránkból kilépünk, befogadói és aktív résztvevői leszünk a társadalom különböző intézményei között zajló kommunikációnak. A kommunikációoktatásnak fel kell készítenie a tanulókat a nyilvános szereplésre, gondolataik, érveik meggyőző előadására. A NAT-ban a kulcskompetenciák közül az anyanyelvi kommunikáció és a szociális és állampolgári kompetencia azok a kulcskompetenciák, amelyek fejlesztése hangsúlyozott szerepet kap, ha a nyilvános, közéleti megjelenésről beszélünk. Mivel a kommunikáció önálló műveltségterületként nem jelenik meg a NAT-ban, így e kompetenciák fejlesztésére elsősorban a magyar nyelv és irodalom, valamint az ember és társadalom műveltségterületeken adódhat lehetőség. A kommunikációs kompetenciák közül elsősorban ezeken a műveltségterületeken belül jelennek meg a szociális kommunikációs készségek, amelyek fejlesztése fontos a közéletben aktívan közreműködő állampolgárok neveléséhez. A szociális kommunikációs készségeken kívül a személyes, a kognitív és a speciális kommunikációs kompetenciák fejlesztése elválaszthatatlan egymástól.

A nyilvános vagy közéleti kommunikáció a tanmenetben is önálló témakörként kell, hogy megjelenjen, mert a nyilvános szereplés a mindennapi életünk része. Fontos, hogy a tanulók elsajátítsák a beszédművek elkészítésének szabályait, de a szövegalkotáson kívül nagy hangsúlyt kell fektetni a nyilvános beszéd előadására, a meggyőzés, az érvelés technikáira. A nyilvános fórumokon való hiteles megszólalás és megjelenés gyakorlása szintén kiemelt feladata a kommunikációoktatásnak. A közéleti kommunikációra való felkészítés – bár önálló témakörként is megjelenik a tanmenetben – a többi témakörhöz is kapcsolódik, átszövi a kommunikációs készségek fejlesztésének egészét.

Felhasznált irodalom

- Aczél Petra 2009. *Új retorika*. Kalligram, Pozsony
- Bánréti Zoltán 1993. *Kommunikálj!* Korona Kiadó, Budapest
- Hajas Zsuzsa 2005. *Kommunikációs gyakorlatok középiskolásoknak*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen
- Luhmann, Niklas 1971. *Öffentliche Meinung – Politische Planung*. Oplaten
- N. Horváth Béla 2006. *Gyakorlati kommunikáció*. Pont Kiadó, Budapest
- NAT 2012. https://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf
- Németh Erzsébet 2006. *Közzereplés*. Osiris Kiadó, Budapest
- Szőke-Milinte Enikő 2012. *A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT-vitaanyagban*. <http://www.anyp.hu/cikkek.php?id=380>

Rigó Ervin

A múzeumi foglalkozások szerepe a kommunikációs készségfejlesztésben

1. A múzeumi kultúraközvetítés történeti jelentősége

Szinte már közhelynek számít az álláshirdetések elvárásai között a jó kommunikációs készség. Az ember lehet akár fiatal vagy idős, bármi lehet a foglalkozása, érdeklődési területe, mindig szüksége lesz ismereteinek a gyarapítására, kommunikációs készségének fejlesztésére. Véleményem szerint az egyik ilyen tanulási és élményszerzési színtér lehet a múzeum.

A múzeumi gyűjtemények nyilvánossá válása – néhány korai előhírnöktől eltekintve – lassan és eltérő mértékben valósult meg. A firenzei *Uffizi* 1765-ben nyílt meg hivatalosan a látogatók előtt, a polgárság felsőbb rétegei számára. Hazánkban a *Széchenyi Ferenc* által 1802-ben megalapított Magyar Nemzeti Múzeum, az időszzerű történeti-politikai viszonyoknak megfelelően, más értékes funkcióval is bírt, ez pedig a nemzeti öntudat erősítése volt (Koltai 2011: 17).

A közoktatás problémái, az emberek közti megértés hiánya, a nagy múltú kulturális közösségek érdekérvényesítő szerepének csökkenése, új kihívás elé állítja a múzeumi oktatást-tanulást. Felvetődhet a kérdés, hogyan járulnak hozzá a múzeumi tanulás során, a különböző kommunikációs helyzetek, a diákok affektív készségeinek fejlődéséhez? A „múzeumi élmény” manapság sok tekintetben megváltozott. *Alfred Licht-Wark* már a 20. század elején megjósolta a múzeumok funkcióinak bővülését. A 20. század végén elterjedt a szórakoztatás és az oktatás angol szavakból összevont „edutainment” megnevezés, mely kifejezi a múzeumok egyre általánosabbá váló új feladatát. Az utóbbi években egyre több hazai múzeumban is megjelentek az úgynevezett „hands on” bemutatók, ahol a kiállí-

tott tárgy megérinthető, ezzel a diákok affektív tulajdonságait fejlesztheti. A tárgyközpontú tanulásnak a beszédközpontú tanulással szembeni egyik legfontosabb hozadéka a hatékonyabb megértés. Így az életünk valamennyi területén előforduló „dolgok“ szerepét jobban el tudjuk helyezni, és a saját világgépünket formálja.

2. A múzeumok hatékony szerepe az oktató-nevelő munkában

A magyar iskolarendszer és a múzeumi hálózat sokfélesége ellenére nehezen küzd meg a társadalmi-gazdasági és politikai változások igényeivel, elvárásaival szemben. A múltban fontos szerepet kapott a tárgyi tudás átruházása, a pedagógus tekintélye meghatározó volt a diákjai számára. Ami ezzel szemben hatékonyabbá teszi a múzeumi oktatást, az elsősorban az élményen keresztül történő, gyakorlati tapasztalatszerzés. A diákok tapasztalatszerzése mozgalmas változatos időrendben az iskolán kívül, „új” közegben megy végbe. Egy-egy témát több aspektusból közelít meg, ami a különböző tárgyakhoz, azon belül is az aktuális témákhoz szervesen kapcsolható. Több érzékszerv bevonásával hat a tanulóra, mint a frontális oktatási módszerek esetében. A maguk jellegzetes szakszövegeivel jelentősen közreműködnek a diákok szókincsének fejlesztésében. Önálló véleményalkotásra ösztönöz azzal, hogy a tanuló megtanul „látni”, nemcsak „nézni” (Koltai 2011).

A múzeumi tanulás jellemzői

A múzeumi tanulás *Barry Lord* definíciója szerint: „A múzeumi tanulás egy olyan informális, önkéntes környezetben szerzett transzformatív, affektív tapasztalat, melyben új attitűdöket, érdeklődéseket, értékeléseket, meggyőződéseket vagy értékeket fejlesztünk ki.” A tanulás és szórakoztatás manapság nem áll szemben egymással. Könnyebb és hatékonyabb a tanulási folyamat akkor, ha jókedvvel, impresszióval párosul. A tanulás három különböző területe az informális oktatásban, a *kognitív*, az *affektív* és *motoros* tanulás. Ezek közül az affektív és a motoros tanulásnak van különleges jelentősége a múzeumban. A múzeumi tanulás több, mint ismeretátadás, hiszen segít az értékrendszerek kialakításában, valamint azok belsővé tételében (Kanczler 2009).

3. A múzeumpedagógia

A 19. század második felében, Amerikában terjedt el, és vált általánossá az új múzeumtípus, mely teljesen kitárta a kapuit a szélesebb közönség előtt is. A múzeumok iskolai tanulási folyamatban való hasznosításáról *John Dewey* írt először, az 1912-ben megjelent *Az iskola és a társadalom* című művében. Elképzelése szerint az iskola középpontjába egy múzeumot helyezett, mely az iskolai könyvtárral, a művészeti tevékenységek és laboratóriumi vizsgálatok céljára kialakított termekkel volt felszerelve. Szakított az addig csaknem egyeduralgoló Herbart-féle „könyviskolával”, hiszen a tanulási folyamat középpontjába a gyermekek gyakorlati tevékenységét és ismeretszerzését helyezte (Dewey 1912).

Piaget szerint a múzeumpedagógiára gyakorolt hatása mindennek előtt a múzeumokban nagy népszerűségnek örvendő felfedezettő tanulás kapcsán volt érezhető: „a gyermek feladata, hogy felfedezze a logikai és tudományos gondolkodás egyetemes szabályait” (Koltai 2010).

A múzeumpedagógia fogalma, célja, sajátossága

A múzeumpedagógia az iskolán kívüli ismeretátadással foglalkozó, múzeumi keretek között zajló pedagógiai oktató-nevelő tevékenység. Közvetlen célja a múzeumban felhalmozott anyagi és szellemi javak élményszerű tolmácsolása a pedagógia és a kommunikáció eszközeivel. A múzeumpedagógia feladata segítséget nyújtani a múzeumpedagógiai órákon, foglalkozásokon, ahol a szervezett képzésben részt vevő diákok az ismereteiket, tapasztalataikat a tanmenethez illeszkedő témák szerint célirányosan dolgozzák fel (Hadnagy, kézirat).

Comenius az oktatásban fontosnak tartotta a szemléltetést, főként azért, hogy a növendék mindig a megfelelő tartalommal összekapcsolt szavakkal tudja megnevezni a világ megismert jelenségeit, tárgyait: a „szó”-hoz mindig szorosan hozzákapcsolódják a „dolog” (és viszont). Ő volt az első, aki az iskola belső életének e fontos tényezőit egységes pedagógiai koncepcióba ötvözte. A képekkel illusztrált tankönyv a *Didactica magna* az első nagy rendszeralkotó, *Comenius* nevéhez fűződik.

A célközönség

Ellentétben Európa számos múzeumával, hazánkban még eddig nem született egységes vélemény arról, hogy a múzeumpedagógia kizárólag a kisgyermek és a diákok számára szervezett oktatási és nevelési programokat jelenti. Az élethosszig tartó tanulást figyelembe véve a felnőtteket, a szép korúakat és a munkanélkülieket (marginalizálódott csoportokat) is szükséges elérni az úgynevezett élő programokkal. A múzeumpedagógia a kezdetektől fogva a gyermekek életkori sajátosságaihoz illeszkedő didaktikai módszereket és a megszokottól eltérő tanulásszervezési formákat valósít meg. A múzeum a nem formális oktatási rendszer egyik fontos bázisa. Leghatékonyabban az óvodás, az általános és középiskolás tanulók számára tolmácsolhatja a kiállítások mondanivalóit (Csesznák 2009).

A múzeumpedagógia és az iskola kapcsolata

Egy hatékony kapcsolatban a múzeum számíthat arra, hogy oktatási programjainak tervezéséhez módszertani segítséget, javaslatokat kap a pedagógusoktól az egyes korosztályokat illetően. Az iskola pedig „élő” szertárként használhatja a múzeum kiállításait, annak gyűjteményeit. Közös keretben keresik meg a konkrét kapcsolódási pontokat az iskolai tananyag és a múzeum állandó vagy időszakos kiállítása között, egyeztetik az időpontokat a közös programokat illetően, esetleg közös pályázatot készítenek (Török 2004).

Az új technológiák és a média befolyása egyre jobban teret nyer a múzeumi világban is. A virtuális múzeumok – némelyek virtuális világba ágyazva – már ma is léteznek, és csak egyre nagyobb lesz a számuk (Színezz zenét Cézanne-nal, internetes forrás). A világhálón folyó tevékenységek egyre nagyobb számban kapcsolódnak össze, így kialakulhatnak globális múzeumi gyűjtemények (Vásárhelyi–Kárpáti 2009).

Európa nyugati országaiban bevált gyakorlat, hogy a pedagógus-hallgató múzeumpedagógiát tanul. A múzeumok és iskolák partnersége általánossá vált, amelynek hangsúlyozása az EU-s pályázatokban is egyre nagyobb szerepet kap (Walter–Takács 2011).

A múzeumpedagógus tevékenysége

Az egyik legfontosabb kapocs az intézmény és a közönség között a múzeumpedagógus. Az első múzeumi szakemberek az 1970-es évben jelentek meg, akik népművelőként dolgoztak, már 1998 óta diplomát lehet szerezni. Tanórákat és foglalkozásokat tartanak különböző korosztályú gyerekeknek és felnőtteknek.

A múzeumok helyi és tárgyi adottságai meghatározzák a gyerekekkel való tevékenység jellegét és körülményeit. Dolgoznak a kiállítások anyagával, metszetekkel, preparátumokkal. A foglalkozást szervező használja az intézmény infrastruktúráját, valamennyi technikáját.

A múzeumpedagógus munkájának egy részét az intézményen belül, a kiállítócsarnokokban, irodákban végzi, de a szabadban is szervez különböző programokat. Például nagy élmény mindenkinek egyaránt a nyári régészeti tábor.

A kapcsolattartást tekintve legfontosabb a látogatóközönség. A múzeum személyzetével is, valamint a területileg illetékes valamennyi óvodával és iskolával szoros munkakapcsolatot tart.

4. Tanítás-tanulás a múzeumokban

A tanítás-tanulási folyamat akkor összefüggő, ha az iskola és a muzeális intézmény együttműködése során az egyes részek egymásra épülnek, egymást kiegészítik.

A folyamat hármasság tagolása az iskola és a múzeum között a következőképpen oszlik meg.

Iskolában cél:

- A figyelem felkeltése (motiváció)
- A tanuló informálása a célról
- Előzetes ismeretek felidézése

Múzeumban:

- Az új ismereteket biztosító folyamatok (tárgyak, műalkotások) bemutatása
- A tények, jelenségek sokoldalú elemzése
- Rendszerezés és rögzítés

Iskolában:

- Következtetés és szabályok felállítása
- A tanultak alkalmazása (visszacsatolás)
- A teljesítmény mérése, értékelés.

Ismeretfeldolgozási módszerek, feladatok, kapcsolatok

- *Magyarázat, kifejtés*: formailag nem sokban különbözik a tárlatvezetéstől, de fontos megjegyezni, hogy mindenkor figyelembe veszi az életkori sajátosságokat.
- *Kérdés, felelet, rávezetés*: a diákok ennél a módszernél maguk ismerhetnek rá az összefüggésekre, az úgynevezett „aha” élmény miatt jobban megmarad az így szerzett tudás.
- *Feladatlapos feldolgozás*: segítségével a gyengébb képességű diáknak is sikerélménye lesz, mert a múzeumpedagógus szisztematikusan, precízen összeállított feladatlapot készít.
- *Vezető jellegű feladatlap*: amellett, hogy feladatokat ad, a kiállítás struktúráját megismertető katalógusként is szolgál.
- *Játékos kereső feladatlap*: a felfedezéssel tanulás módszerére építve segíti hozzá a gyermekeket az információk megszerzéséhez.
- *Kreatív feladatlap*: a gyermekek önálló alkotótevékenységére épít.
- *Manuális tevékenység, tárgyformálás*: a gyerekek saját maguk készítik a témával kapcsolatos tárgyakat a látottak tapasztalatok alapján. Ennek köszönhetően fejlődik a manuális készségük a tárgyi percepciójuk.
- *Szerepjátékok, szituációs helyzetek*: a jó hangulatú gyakorlatok arra ösztönzik a diákokat, hogy újbóli élményeket keresve további kommunikációs készségekre tegyenek szert.

Kommunikációs formák használatát befolyásoló tényezők

A múzeum szakembereinek fontos feladata a különböző életkorú látogatók érdeklődésének felkeltése, különös tekintettel a diákokra, hiszen a mai múzeumlátogatók többségét ők alkotják.

objektív tényezők: főleg verbális kommunikáció útján való érintkezéskor a feladat

- az életkori sajátosságok,

- a speciális személyiségjegyek,
- a felkészültség, a tudásszint, az adottság, az érdeklődés,
- a kommunikációs szituációk és pedagógiai módszerek figyelembe vétele.

szubjektív tényezők: főleg nem verbális kommunikáció útján (hangszín, hanglejtés, gesztikuláció, tekintet, mimika) való érintkezéskor a feladat:

- a diákok megnyerése, személyes kötődés kialakítása a témához,
- a pedagógus megnyerése, partnerként kezelése, bevonása, az új tudás és a már meglévő, tananyag szerinti ismeretek egyensúlyba helyezése,
- hátrányos helyzetek felismerése, leküzdése,
- a visszacsatolás, ahol a pozitív visszacsatolás erősíti, a negatív gyengíti a bemeneti hatást.

Kommunikáció az alsó tagozatos diákokkal

A különböző kommunikációs módszerekkel, eszközökkel más-más hatást, eredményt érhetünk el, segítségükkel könnyebben fenntarthatjuk az interakciót.

nyelvi kommunikáció – a közvetlenül érzékelhetetlen gondolatok érzékelhetővé tétele szavakkal – tárgyasult szavak, szójátékok,

mozgásos és verbális módszerek összekapcsolása – a téma szemléletesebb közvetítése érdekében,

cselekedtetés – ismeretek alkalmazása, elsajátítása, a beállítódás, irányultság, motoros funkciók érdekében,

az éntudat erősítése – viszonyítási alapként, hogy a tapasztalás során a spontán és tudatos érzelmeket és ismereteket komplexen kezeljék (Csesznák 2009).

Kommunikáció a felső tagozatos diákokkal

A serdülőkorúak személyiségét a kettősség jellemzi: gyermekeknek már nem, felnőtteknek még nem tekinthetők. A legellentmondásosabb korosztály, s ez rányomja bélyegét mind a megismerő tevékenységükre, mind az egész személyiségük alakulására.

- *Motiváció* – alapja a kíváncsiság, érdeklődés felkeltése, a gyűjtemény tárgyi jelentőségének hangsúlyozása, ahol a passzív szemlélődés helyett az érdeklődés dominál. (Pl. Aquincumi Múzeum, 2010-ben induló interaktív játéktér, tapintható régészet.)
- *Terhelhetőség* – a serdülőkorúak esetében helyes, ha még a foglalkozási időkorlátot figyelembe véve fejlődő gyermekként bánunk velük, de közben már a felnőtteknek járó megbecsüléssel és tisztelettel tesszük ezt. A kifáradás, a figyelem lankadása a motiválatlanság velejárója.
- *A verbális kommunikáció* – a tárlatvezetéseken alapvető szempont határozottan vezetni, akár hangos utasításokkal is úgy, hogy mindenki lásson, halljon. A napi aktualitásokhoz kapcsolódódás, a kérdésre ösztönzés vagy a kérdések föltétele élenkebbé teheti a beszélő stílusát.
- *Nem verbális kommunikáció* – a testbeszéd nagyban meghatározza, mennyire sikerült megértetnünk magunkat a csoporttal. A jó benyomáskeltés, a kommunikáció sikerét a gesztusok és az arckifejezés alapozza meg. Odafigyelésre ösztönöznek a felnagyított gesztusok, a hangosabb beszéd, a határozott rámutatás a tárgyakra. Ajánlatos a szemkontaktus kialakítása a szem pásztázása, hogy érezzék, rájuk is figyelünk. A kongruensen viselkedő személyiség megvalósítja a hamleti felszólítást: „Légy hű önmagadhoz! ...” (Csesznák 2009).

5. A múzeumi foglalkozásokon használt oktatási módszerek

Az ismeret átadási módszerek megválasztása függ az adott múzeum jellegétől, a korosztálytól, valamint az elérni kívánt oktatási vagy nevelési céltól. A leggyakrabban alkalmazott múzeumpedagógiai módszerek a következők:

A verbális kommunikáció mint általános módszer

A múzeumi foglalkozások során nem mellőzhető teljes mértékben a verbális közlési forma, de nem szerencsés, ha egyeduralkodóvá válik. Ahhoz, hogy a látogatók figyelmét, érdeklődését felkeltsük, a szóbeli ismeretközlésnek felkészültnek, folyamatosnak, életsze-

rűnek, példákhoz kötöttnek kell lennie. A *magyarázat*, mely a szabályok, fogalmak, összefüggések megértését segíti, legyen érthető és lényegét megragadó a diákok fejlettségi szintjének megfelelően. A *beszélgetés* (kérdés-felelet) mint az interaktivitás formája akkor eredményes, ha precíz, egyértelmű, alkotó gondolkodásra készítet. Figyelembe véve a diákok eltérő értelmi szintjeit és előzetes tudását, a feltett kérdés után megvárja a válaszokat, hiszen akkor lesz minden diák bevonva, ha az valamennyinek szól.

Kérdéstípusok:

- *nyitott kérdések*: több válaszra adnak lehetőséget. (Például: Mi mindenre használható egy bőrkantár?) Nyitott kérdések mentén továbbgördülhet a beszélgetés más témákra.
- *zárt kérdések*: segítségével meghatározott tényeket, ismereteket, részleteket firtatunk. (Például: Mi a bőrkantár?)
- *közvetlen kérdések*: egyszerűen feltett, könnyen érthető kérdések, amelyekre közvetlen választ várunk, amit a kérdésfeltevés már jelez is. (Hogyan került a bőrkantár az asztalra?)
- *közvetett kérdés*: akkor teszünk fel, ha nem szeretnénk kellemetlen szituációba hozni a gyerekeket. (Kíváncsi lennék, hogyan készítik a bőrkantárt?) (Vásárhelyi–Kárpáti 2009).

A játék, játékoság módszertana

Egy múzeumi kiállítás megtekintése az óvodásokkal, kisiskolásokkal bizonyára túl egyhangú lenne valamilyen játék nélkül. A múzeumpedagógus kompetenciája, hogy meg tudja állapítani a korosztályi sajátosságokat figyelembe véve, mely kiállítási elem dolgozható fel velük. A kiállítás megtekintését szolgáló pl. múzeumi „vándorút” során felidézett mondókák, gyermekdalok, találós kérdések is valamilyen szinten játékoságot kölcsönöznek.

Drámapedagógia

A drámapedagógiai módszerek hatékony alkalmazására a különböző szituációk, mesék, történetek, szokások, élettörténetek, történelmi események felelevenítése, eljátszása alkalmával nyílik lehetőség. A drámapedagógia alkalmazása során a foglalkozásvezető

szerepet vállal, egyben irányítja az események sorát a pedagógiai cél elérése érdekében. Az általános iskola alsó tagozatában irodalmi szemelvények, népmesék világának felidézése egy adott kiállítási részben fejleszti a gyerekek beleélő képességét, bővíti szókincsét, fejleszti fantáziáját, improvizatív és beszédképességét, személyiségét, konfliktuskezelési képességét.

Felfedező módszer

A természetes kíváncsiságra épített írott segédanyag vezeti a diákokat a tárlatvezetésben a megtervezett útvonalon, ahol a múzeum-pedagógus vagy a tárlatvezető kérdésekkel, játékos feladatokkal irányítja a gyerekek figyelmét a múzeumi kiállítás tárgyaira. *Előnye:* épít a tanulók önálló döntésképeségeire, segít kialakítani a kreatív gondolkodást, de nem nélkülözheti a pedagógus jelenlétét. *Hátránya:* csak olyan kiállításokban alkalmazható, ahol a kiállítás tartalmaz informatív elemeket is az adott korosztály számára.

Múzeumi projekt

A múzeumi pedagógiai projektek is csak akkor eredményesek, ha azokat beágyazzuk az oktatási folyamatba. A tényleges múzeumi foglalkozás előtt és után sok más feladat is vár a pedagógusra. Szükség van előkészítő foglalkozásokra (akár az iskolában), kapjanak a gyerekek előzetes gyűjtési vagy kutatási feladatokat. Ezekkel több célt is megvalósítunk egyszerre: a gyerekek nem készületlenül érkeznek a múzeumba, vannak már előismereteik, esetleg már véleményük is van erről-arról, és nem utolsó sorban gyakorolták az egyéni és a csoportos munkát (Vásárhelyi–Kárpáti 2009).

A tárgyakkal való tanulás, a szemléltetés módszertana

A múzeumokban fellelhető műtárgyak a szemléltetés számos lehetőségét kínálják az iskolai tananyag kiegészítéséhez. Egyediségük és pótolhatatlanságuk miatt, a műtárgyvédelmi szempontok szerint valamennyi múzeumban érvényesül a következő: „Mindent a szemnek, semmit a kéznek!” Egy-egy különleges tárgy láttán mindenkiben kialakul a vágy, hogy megérinthesse, ezáltal személyes kapcsolatba kerülhessen a különböző korokkal, kultúrákkal. A tárgyak affektív válaszreakciót váltanak ki, és magukra vonják a figyelmet.

Amennyiben a tárgyaknak a vizuális képét használjuk szemléltetésre, úgy elvesznek az eredeti színek, nem látjuk a részleteket, az illat és tapintás élményében nem lehet részünk. Tanulási problémákkal és fizikai fogyatékkal élők is sokat nyerhetnek a tárgyak kézbevételeből, hiszen ez a tanulásnak az érzékelésen alapuló formája (Vásárhelyi–Kárpáti 2009).

„Titokzatos tárgyak”

A foglalkozásokon a diákoknak ki kell deríteniük, hogy miből készült a tárgy, mire és ki használhatta, és milyen idős lehet a tárgy. A tárgyakról feltett kérdések némelyikére nem létezik jó vagy rossz válasz, viszont fontos, hogy a diákok valamiképpen meg tudják indokolni a válaszaikat. Ez a módszer a kommunikációs ügyességgel rendelkező diákkal egy szintre hozhatja a kevésbé gyakorlott gyereket.

Reflexió

Napjainkban előtérbe kerül Comenius és Rousseau nevelési szemlélete, ahol a természet és a minket körül vevő tárgyak szenzitív megtapasztalása révén jöhet létre a konstruktív tudás. Az oktatás és főleg a nevelés egyik fő alapelve, hogy személyes, közvetlen tapasztalatokon keresztül megy végbe. A gyermekek szociális és értelmi nevelését nehéz lenne elképzelni, ha személyek helyett csupán egy számítógépes virtuális térben zajlana. Az érzékelés, észlelés különböző típusai, az élményközpontú pedagógiai stratégiák az oktatás-nevelés folyamatát játékosabbá, szórakoztatóbbá, életszerűbbé teszik.

Az oktatásirányításnak, a pedagógusoknak fel kellene ismerniük azt a lehetőséget, hogy a diákok nevelésében a változó helyszín és olyan személy, aki más módszerrel adja át az ismereteket, egy új irányt adhat. A múzeumpedagógiai tevékenységben a jó kommunikáció félreérthetetlenül vezet a sikeres megértés felé. Ezen felül, ha még élményszerzésre is törekszünk, a kommunikáció fajtáinak olyan egyéni ötleteken alapuló megoldásait szükséges választanunk, melyre a diák rácsodálkozik, felfigyel. A diákok kommunikációs készségének fejlesztésében az interaktív kiállításoknak is

egyre nagyobb szerepet kell betöltenie. Az egyik ilyen új lehetőség az IKT-eszközök alkalmazására, amikor például olyan, már nem létező épületeket, tárgyakat mutathatunk be, melyeket a valóságban lehetetlen lenne, vagy amikor a bemutatni kívánt gyűjtemény olyan mikroméretű, amit szabad szemmel nem lehetne megtekinteni.

Egy dinamikus, korszerű kommunikációs gyakorlattal rendelkező múzeumnak ma már nem csak az ismeret átadást kell zászlajára tűznie, hanem a közösségteremtést és a látogató személyes megérintését is. Bízom abban, hogy a múzeumi szakemberképzés egyre inkább előtérbe helyezi ezeket a lehetőségeket, és egyre több olyan múzeumpedagógus és tanfolyamok keretében továbbképzett pedagógus tevékenykedik majd e területen, akik kompetenciájukkal képesek lesznek a múzeumi élményt egyre szélesebb réteg számára elérhetővé tenni.

Felhasznált irodalom

- Bereczki Ibolya – Ságghi Ilona 2010a. Múzeumi kommunikáció az oktatás szolgálatában. Szabadtéri Néprajzi Múzeum – Múzeumi Oktatási és Képzési Központ, Szentendre.
- Bereczki Ibolya – Ságghi Ilona 2010b. Tudás és gyakorlat. Múzeumi iránytű 5. Szentendre: Szabadtéri Néprajzi Múzeum – Múzeumi Oktatási és Képzési Központ
- Csesznák Éva 2009. Múzeumpedagógiai ismeretek I. Oktatási anyag
- Hadnagy Imre József. A múzeumpedagógia szoros kapcsolata a múzeum és iskola között. Kézirat
- Hein, George E 2009. Múzeumpedagógia: Nézzünk előre! In: Vásárhelyi Tamás – Kárpáti Andrea (szerk.): A múzeumi tanulás kézikönyve. Magyar Természettudományi Múzeum ELTE TTK Multimédiapedagógiai és Információtechnológiai Központ, Budapest, 2009. 36–38.
- John Dewey 1912. Az iskola és a társadalom. Lampel R. Kk. R. T. Könyvkiadó, Budapest
- Kanczler Gyuláné 2009. Az ONAP, a NAT és a múzeumpedagógia. In: Vásárhelyi Tamás – Kárpáti Andrea (szerk.): A múzeumi tanulás kézikönyve. Magyar Természettudományi Múzeum ELTE TTK Multimédiapedagógiai és Információtechnológiai Központ, Budapest,

2009. 195–196.
- Kárpáti Andrea 2009. Tanulásméletek és múzeumi tanulás. In: Vásárhelyi Tamás – Kárpáti Andrea (szerk.): A múzeumi tanulás kézikönyve. Magyar Természettudományi Múzeum ELTE TTK Multimédiapedagógiai és Információtechnológiai Központ, Budapest, 2009. 75–80.
- Koltai Zsuzsa 2010. Helyzetjelentés a hazai múzeumpedagógia eredményeiről és kihívásairól. Iskolakultúra 3. szám.
- Koltai Zsuzsa 2011. A múzeumi kultúráközvetítés pedagógiai és andragógiai szempontú vizsgálata. Iskolakultúra. Gondolat Kiadó, Veszprém
- Török Petra 2004. A múzeumok szerepe az iskola nevelő-oktató munkájában. In: Török Petra (szerk.): Múzeumok Mindenkinek II. Program, Budapest 11–21.
- Walter Imola – Takács Anett 2011. Pedagógusok új szerepben, múzeumpedagógiai módszerek alkalmazása a gyakorlatban – mint új perspektíva. In: Pinczésné Palásthy Ildikó (szerk.): A református tanítóképzés múltja, jelene, jövője. Kölcsey Ferenc Református Tanítóképzés Főiskola, Debrecen. 130–134.

Isóczky Marianna

A zene mint a kommunikációs készségfejlesztés eszköze

Az ókori mitológiában sokat hallottunk már a zene pusztító és vidító hatalmáról. Ahol a zene az istenek adománya, s csodás hatalommal felruházott muzsikusokról szólnak a mondák. Egyik legismertebb legenda Orpheusz példája, aki a zene erejével „szerzi” vissza a hitvesét, Euridikét, a halál birodalmából.

De jelen van a zene Arisztotelész gondolataiban is, ki szerint a zene a lélek káros indulatainak csillapítására szolgál. A mesékből ismert bűvös síp mondája is félelmet keltő: miszerint egy németországi kisvárosban megjelent egy idegen, aki felajánlotta a város vezetőinek, hogy megszabadítja a várost a patkányoktól. Így is tett, de a város elöljárói nem fizettek szolgálataiért, ezért az idegen a város összes gyermekét is elcsalta, s a halálba vezette a megbabonázó sípszóval.

Ha a zenét mint hangzást vizsgáljuk, ritmikai elemein túl – a hétfokúság keretén belül – Dúr és moll, vidám és szomorú „hangzásvilágot” különböztetünk meg. Ez kíséri mindennapjainkat; munkánkat, szórakozásunkat, vidám-szomorú perceinket. A zene eszköz arra, hogy színesebbé, tartalmasabbá tegyük életünket, s eszköze az önkifejezésnek is.

Az emberi kommunikáció részeként olyan testi-lelki erőket „nyit meg”, melyek magabiztosabbá tesznek társas kapcsolatainkban, fejlesztik a személyközi kommunikációhoz szükséges képességeinket.

1. A zene személyiségfejlesztő ereje

„Legyen a zene mindenkié!” – hirdette Kodály Zoltán, aki évtizedeken keresztül tartó pedagógia munkásságával olyan módszert dolgozott ki, melynek segítségével minden gyermekhez eljuttatta a zenét; élményt nyújtott, gyönyörködtetett.

Leendő kommunikációtanárként már azt is látom, hogy a zene nem csak cél, hanem eszköz is lehet. A gyermeki személyiség felnőtté érése során az egyik legfontosabb fejlesztési terület a kommunikációs készségeké, s ebben segíthet nekünk a zene. (Erről később bővebben.)

Már születésünk pillanatától igen nagy jelentősége van a belső és a külvilággal való harmóniának, amit Rudolf Steiner „EURITMI-ÁNAK” nevez. Szó szerint a helyes, jó ritmus, ami a szívdobogástól kezdve a helyes napirend kialakulásán át a kisgyermek ritmusos mondókáihoz vezet. Ezek az első zenei megnyilvánulások, amelyek témájukat tekintve a természethez köthetők, dallamuk pedig inkább még csak a dallamos hanglejtés. (Ess eső ess, Süss fel nap stb.) A nyomatékosítás eszköze a hangerő, ami kiabálásban végződve a feszültség oldására szolgál. A ritmust dobogva, tapsolva, ugrálva, hintázva átélő gyermek felszabadult, boldog.

A gyermekjáték-dalok már – az óvodai szocializációs folyamat részeként – a nonverbális kommunikációs eszközök fejlődését, alkalmazását segítik. A gyerekek figyelik, utánozzák egymás mozdulatait, megfogják egymás kezét, s közben ritmusos mozgással összekötött néhány hangnyi dallamanyagot ismételve. Ötéves korig az éneklés teljesen természetes velejárója a mindennapoknak. A ritmus, dallam, mozgás együttes harmóniáját egyszerű gyakorlatokkal érik el ebben a korban. A kicsik (óvodáskorúak és kisiskolások) zeneterápiájának aktív részében mondókákat kísérnek beszédindító mozdulatokkal, mozgással kísért ritmikus énekek (gyermekjáték-dalok) segítik a folyamatos beszéd kialakulását, az „akadálymentes” kommunikációt.

Már ekkor megjelenik az improvizáció, ami kétféle módon történik:

1. Adott dallamra saját/kitalált szöveg ismételtetése játék közben, ami a tevékenységnek (játéknak) egyenletes lüktetést ad.
2. A tanult szöveg többféle dallamváltozatban való éneklése, melyből (megfelelő környezeti támogatással) kialakul az a zenei intelligencia, ami majd magasabb életkorban segíti, támogatja az ismeret befogadását, a tanulást.

Ha a zenehallgatással már kisgyermek korban elkezdődik a kognitív kommunikációs készségek (képzelet, kreativitás) tudatos fejlesztése, (pl.: Alma együttes játékos gyermekdalai; Saint-Saens: Az állatok farsangja) s ezek verbálisan, az énekléssel felszínre kerülnek, akkor aktív, „nyitott” személyiségű gyerekek kezdik az iskolát. Ezért a zeneóvoda az első lépcsőfok a Kodály-módszer szerint felépített zeneoktatásban.

Az iskola feladata, az éneklés szeretetese nevelésén túl, a magyar népdalkincsen keresztül a hagyományok ápolása, más népek kultúrája iránti nyitottság kialakítása. A kultúraközi kommunikáció egyik legismertebb és legelfogadottabb eleme a népzene. Jellegzetessége a ritmus. A ritmusérzékét folyamatosan fejlesztjük óvodáskortól kezdve, amíg zeneoktatás van. De az iskolában számos lehetőség nyílik a ritmusosság felismertetésére. Vannak például látható ritmusok, mint a bordásfal elemeinek ritmusa, a könyvespolc állvány és könyv ritmusa, amit felváltva kopogással, dobbantással lehet érzékelteni. Egyes tanórákon ritmikus meséket játszhatunk, amiben az óra „tikk-takkolása”, a katonák menetelése vagy éppen az eső kopogása a főszereplő (Gabnai 1987).

Összetett készségfejlesztési lehetőség a kóruséneklés, melyről Kodály Zoltán így ír: „...sokan egyesülnek valaminek a megvalósítására, amit egyes ember, ha mégoly tehetséges, egymaga nem tud megoldani. Ahol mindenkinek munkája egyaránt fontos, s ahol egyetlen ember hibája mindent elronthat” (Kodály 1974).

Minden kóristának pontosan ugyanúgy kell tudni dekódolni azt az üzenetet, amit a kórusvezető nonverbális jelei közvetítenek felé. A figyelemkoncentráció és – megosztás mellett – a személyes és speciális kommunikációs készségek közül – az ízlés, műélvezet, hatáskeltés is kiválóan fejlődik/fejleszhető.

Magasabb életkorban az éneklés veszít az intenzitásából (kivéve a speciális zenei intézményekben), de az önkifejezés továbbra is szorosan kötődik a zenéhez. Előkerülnek a középiskolás zenekarok, aminek az ön- és társismeret az egyik mozgatórugója a zenei szaktudás mellett. Létfogosultságukat mi sem bizonyítja jobban, mint, hogy csoporton belül kiváló kapcsolattartó lehetőség, a zenei anyagok témája a fiatalok problémái köré csoportosul, állást foglal,

meggyőző ereje van, s gyakran a zene az egyetlen konfliktuskezelő lehetőség. Itt a pedagógus, iskola feladata már a stílusérzék fejlesztése, a látókör tágítása, a különböző zenei irányzatok bemutatása.

2. Az énekhang létrejötte, képzési sajátosságai

Ahhoz, hogy szép, telt, mások számára élvezhető énekhangot produkáljunk, elengedhetetlen a helyes légzés. Az előadás II. részében az énekhang létrejöttéről, annak elméleti háttéréről, a Buteyko-légzésről és terápiás módszerről beszélek.

Buteyko, orosz légzéskutató, orvos, kidolgozott egy olyan légzésterápiát, ami mind élettanilag, mind pedig az éneklés során a hangképzést segíti.

Először akkor találkoztam ezzel a módszerrel, amikor néhány évvel ezelőtt a fiam asztmás rohamokkal küzdött, s nem akartam hosszú időn keresztül szteroidokkal kezelni. Magyarországon a Buteyko-módszert elsőként – terápiás szinten – Varga Szilágyi Gyula alkalmazta. A vele folytatott személyes interjú tapasztalatai alapján elmondható, hogy: a hangképzésnél első és legfontosabb feladat a támasz kialakítása. A testünkben alulról irányítjuk a levegőoszlopot. A hangképzés során az a célunk, hogy a levegő pontos adagolásával sokáig be tudjuk osztani az adott mennyiségű levegőt, minek következtében egy megfelelő nyomást állítunk be a levegőoszlopban. Ehhez a medencefenék záróizmai dolgoznak, amiket úgy lehet működésbe hozni, ha az ember a medencéjét kicsit maga alá billenti. A helyes testtartás a következő: függőleges egyenes gerincoszlop, a vállak hátul lazán leengedve, a lapockák alsó csücske tart egymást felé. Ezáltal fölfelé megnyílik a mellkas. Ettől deréktájon görbül a gerinc, ezért a medencét magunk alá billentjük, aminek következtében valamennyire kiegyenesedik a görbület, s így bekapcsolnak a medencefenék záróizmai. Ezek biztosítják az énekléshez a levegőoszlop támasztását. A medence billentését úgy lehet elősegíteni, ha rövid, intenzív kifújásokat teszünk kicsi résen keresztül, hangadás kíséretében (pl.: sz-sz-sz), amiket alulról indít az ember. Meg kell nyitni a bordakosár alsó részét szétfelé ahhoz, hogy sokáig tudjuk tartani megfelelő nyomással a levegőt, végig a kilégzés alatt.

A rekeszizom jobban kisimul, így hosszabb ideig tudjuk fenntartani a nyomást.

Így a légzési percventilláció csökken (1 perc alatt a tüdőben cserélt levegő, literben). Ettől megemelkedik a szervezetben a széndioxid koncentráció, ami által ellazulnak az erek falát borító simaizmok. Ennek hatására csökken a vérnyomás, csökken a szív terhelése, javul a szív keringése, javul a sejtek oxigénellátása, jobb lesz a keringés.

Ha éneklés közben ritkán veszünk levegőt, megtanuljuk jól beosztani, akkor kevesebb levegőt használunk, mint akkor, amikor nem figyelünk a légzésre. (Finnországban van asztmásoknak énekléssel való légzésterápia.) Ez azért fontos, mert jót tesz a szervezetnek, ha nem hiperventillál (túllélegzés).

Tehát: ha megfelelő légzéssel énekel az ember, akkor szebbé, teltebbé válik a hangzás, és, ha ez a légzéstechnika beépül a mindennapi életbe, akkor egészségesebb is lesz. (A módszerről részletesebb tájékoztatást kapunk a www.buteyko.hu weboldalon!)

3. A zeneterápia eszközei a kommunikációs órákon; zenével történő kommunikációs készségfejlesztés

Dr. Konta Ildikó Mária klinikai szakpszichológus az elsők között volt, aki hitt a zene terápiás hatásában, és használta is. Egy olyan módszerről beszélünk, „ahol a zene eszköz a személyiség fejlesztéséhez, a személyiség korrekációjához, gyógyításához, rehabilitációjához...”.

A zeneterápiában kétféle módszert különböztetünk meg: a passzív (receptív/befogadó) és az aktív (általában éneklő, zenélő) terápiás helyzetet. A receptív megközelítés során a hallgatott zenei anyag érzelmeket ébreszt, asszociációkra ösztönöz. Az aktív terápiás helyzet pedig rendkívül hatékony, főleg kis csoportban, mert a beilleszkedési, viselkedési problémákkal küzdő gyerekek számára nyújt segítséget a kapcsolatteremtő, lazító, feszültségoldó játékok zeneterápiás alkalmazásával.

Ilyenek például a ritmikai vagy dallami elemekből álló kérdés-felelet párkereső játékok. A ritmust mozgással, tánclépésekkel, a dallamot kéz- és karmozdulatokkal kísérhetjük, így kiegészítő elemként

fontos szerephez jutnak a nonverbális kommunikációs eszközök. Zenei anyagként használhatunk népdalokat, hangszeres népzene, vagy a bécsi klasszikus mesterek (főként Mozart) 4+4-es osztású periodikus dallamait, melyek könnyen érthetők és megjegyezhetők.

Magasabb életkorban – a sémák ismeretében, birtokában – hagyatkozhatunk a tanulók improvizációs készségére is. Itt utalnék vissza a Kodály-módszer szerinti folyamatos improvizációs és ritmuskészség fejlesztésre, ami kisiskolás korban az írás és olvasás tanulását támogatja, fiatal felnőttként pedig eszköz az önkifejezéshez, önmegvalósításhoz. (Lásd középiskolás zenekarok, ahol a hatáskeltés – mint speciális kommunikációs készség – érdekében ki is léphetnek a sémák közül.)

Ha a kommunikációs óra felépítését nézzük, akkor bevezető, ráhangoló feladatként alkalmazhatunk olyan beszédgyakorlatokat, melyeken a vokális kommunikációs csatorna elemeit gyakoroltathatjuk. A beszédtempó, ritmus, hangsúly, hanglejtés, beszédszünet, hangerő változtatására kiválóan alkalmas Weöres Sándor Haragosi című vagy Tó vize... kezdetű rövid verse. De számos erre alkalmas ritmikus szöveget találunk.

Csoportos formában, tanári irányítással zajlik a feladat, ahol fontos elem a légzéstechnika, amiről korábban beszéltem.

Hasonlóképpen használható a következő gyakorlat is, ami Ravel Bolero című zenekari mű részletére és a hozzá „komponált” ritmikus versikére épül (Egy paripa, két paripa vágtat, tíz paripa, száz paripa üget a hegyeken: ||3x...át||). Ez kombinálható még mozgással, s így komplex élményként alapozza meg az óra felszabadult légkörét.

Harmadik típusú gyakorlatunk aktív terápiás helyzet kommunikációs zavarok kezelésére: ebben az esetben nem beszéddel, hanem jelentés nélküli hangokkal fejezzük ki érzelmeinket, „írunk le” fantáziaképeket, emlékeket. Ez oldja a feszültséget, enyhíti a szociális zavarokat. Az önkifejezésre ad lehetőséget, és alapja az improvizációnak, melyet már egészen kicsi gyermekkorban alkalmazunk a zeneoktatásban.

Komplex gyakorlat (középiskolás korosztály) – a receptív és aktív terápiás eszközöket ötvözve – ha például Smetana: Moldva

című romantikus programzenéjének részletét (szimfonikus mű) vagy Liszt Ferenc: Les Preludes-jét hallgattatjuk (kb. 3–5 percben). Eközben hangulatokat és (ha van) emlékeket kell feljegyezniük a tanulóknak. A következő lépés, hogy ezeket hangokkal próbálják meg közvetíteni, amit a hallgatóság verbalizál. Kicsit időigényes, de nagy mértékben szolgálja a képzelet és a kreativitás fejlesztését, illetve az üzenet megfogalmazásánál a verbális szintet erősíti. A gyakorlat sikeréhez az persze elengedhetetlen, hogy együttműködő és ne introvertált csoporttal dolgozzunk.

Összegzésként elmondhatjuk, hogy a zene által fejleszthető kommunikációs képességek a következők:

Szociális	Kognitív	Személyes	Speciális
improvizáció jó / rossz megítélése, döntési készség szerepjáték ember és társismeret (nyitott személyiség)	kódolás-dekódolás képzelet / kreativitás Zh-nál: szín, szag, illat, íz, hangulat megjelenítése verbális és nonverbális eszközökkel	kifejezés / kifejezés mód ízlés üzenet megfogalmazása tetszésnyilvánítás műélvezet	hatáskeltés

A zeneterápia célja pedig „egy katartikus állapot elérése. Ez egy különös élmény, amely szinte átfesti bennünk az önmagunkról és a világról kialakított képet, s a változás lehetőségét hordozza” (Dr. Konta Ildikó 2014). Természetesen a kommunikációs órákon nem a terápiás jelleg dominál, hanem a módszernek egyes elemeit alkalmazzuk.

Felhasznált irodalom

- Bagdy Emőke 2005. Az euritmia alapjai. In: Lindenbergné Kardos Erzsébet: Zeneterápia. Kulcs a muzsikához Kiadó, Pécs. 52.
Csorba Győző 1978. Összegyűjtött versek. Magvető Kiadó, Budapest.
Dobszay László 1984. A magyar dal könyve. Zeneműkiadó, Budapest.
Gabnai Katalin 1987. Drámajátékok. Tankönyvkiadó, Budapest.

- Kodály Zoltán 1974. Gyermekkarok. In: (Sajtó alá rendezte és bibliográfiai jegyzetekkel ellátta) Bónis Ferenc: Visszatekintés I. Zeneműkiadó, Budapest. 40.
- Kodály Zoltán 1987. A magyar népzene. Zeneműkiadó, Budapest.
- Dr. Konta Ildikó Mária 2005. „Az óvoda és az iskola közötti átmenet megélése a tanító személyiségével”. In: Lindenbergné Kardos Erzsébet: Zeneterápia. Kulcs a muzsikához Kiadó, Pécs. 224-225.
- Dr. Konta Ildikó Mária 2014. A zeneterápia szerepe a prevencióban és a rehabilitációban. Interneten hozzáférhető: <http://www.strokeinfo.hu/dr-konta-ildiko-maria-a-zeneterapia-szerepe-a-prevencioiban-es-a-rehabilitacioiban/>
- Pap János 2005. VIII. Útban a zenéhez. In: Lindenbergné Kardos Erzsébet: Zeneterápia. Kulcs a muzsikához Kiadó, Pécs. 182.
- Pap János 2005. XI. Gyógyító hangok. In: Lindenbergné Kardos Erzsébet: Zeneterápia. Kulcs a muzsikához Kiadó, Pécs. 214.
- STROKEINFO Alapítvány 2014. Kezdőlap. Interneten hozzáférhető: <http://www.strokeinfo.hu/>
- Buteyko Légzés Központ 2014. A Buteyko-módszer. Interneten hozzáférhető: <http://www.buteyko.hu/index.php?p=elmeletihatter>

**A KOMMUNIKÁCIÓ TANTÁRGY
BELSŐ TARTALMAI**

Szerzők: Báthory Kinga

Kalotai Hajnalka

Vesszős Balázs

Bodrogi Irén

Tokaji Anita

Báthory Kinga

Stílus a kommunikációban

A gyakorlóiskolában végzett tanítási gyakorlatom teljesítése során az ott töltött néhány hét alatt is sok diákkal találkoztam, akik tudásukat, készségeiket, képességeiket tekintve nagyon különböztek egymástól. Ezt a képet tovább árnyalta a budapesti gimnáziumban eltöltött külső gyakorlat, ahol a korábbiaktól szintén merőben eltérő diákokat tanítottam. Az egyik legérdekesebb megfigyelés számomra az volt, hogy életkoruk növekedésével fordítottan arányosan csökkent az órai kommunikációra való hajlandóságuk, de az erre való képességük is. A gyakorlóiskolai kommunikációs gyakorlat keretén belül volt alkalmam találkozni felnőttképzésben részt vevő tanulókkal, akik az első alkalmak során a teljes tanóra időtartama alatt kizárólag az igen-nem válaszokra szorítkoztak, amennyiben erre módjuk volt, de ha „rákényszerültek” egy-egy mondat megfogalmazására, azok is hiányos és rosszul szerkesztett mondatok voltak. Mindezt persze tulajdoníthatjuk annak, hogy az életkorukból adódóan elutasítóak a tanárokkal szemben, főleg ha azok ismeretlenek a számukra. Szerencsére ezen az akadályon sikerült túllépni, de még így is maradt egy figyelemfelkeltő momentum a csoport viselkedésében, amelyre az egyik általam tartott órán valamelyest választ is kaptam. Szokatlan volt azt látnom a hospitált órákon és tapasztalnom a sajátjaimon, hogy ezek a tanulók nem tudják a helyzetnek megfelelően kialakítani sem a viselkedésükben, sem a megnyilatkozásaik megformálásban azt a szerepet, amelyet ők az órán diákként betöltenek, illetve amely által a tanár személyéhez viszonyulnak – hacsak az elutasítást nem vesszük tanár-diák viszonynak.

A nyelvi rétegzettség témájának feldolgozása során tartottam nekik órát, és amikor az egyik lány úgy fogalmazta meg a saját nyelvhasználatára vonatkozó reflexióját, hogy ő nem gondolja azt, hogy különböző személyekkel máshogy beszélne, szerinte ugyanazokat a

szavakat használja a tanárával, a barátaival és a családjával is, nem érzi úgy, hogy máshogy kellene fogalmaznia, mert szerinte nem ettől függ, hogy tisztel-e valakit vagy sem. Ez a hozzáállás volt figyelemfelkeltő és elgondolkodtató a számomra: az valószínűleg nem igaz, hogy ez a tanuló minden kommunikációs partnerével ugyanúgy beszélne (már ha csak a kommunikációs tényezőkhöz való alkalmazkodást figyelembe vesszük, akkor is minden kommunikációs aktusban más-más módon nyilvánul meg). És ez az élmény vetette fel bennem a kérdést, hogy lehetséges az, hogy nem érzékeli a saját megszólalásainak különbözőségét, a megnyilatkozásainak stílusbeli különbségeit?

David Crystal említi a nyelvi alkalmazkodás jelenségét: ha különböző nyelvi háttérű egyének találkoznak egy kommunikációs helyzetben, megfigyelhető, hogy a nyelvhasználatuk közelíteni fog egymáshoz (Crystal 1998: 71). Ez a konvergálás annak érdekében megy végbe, hogy megkönnyítse a kommunikációs folyamatot, emelje a hatékonyság szintjét. Ebben nyilván benne foglaltatik a nyelvi stílus konvergálása is, hiszen a stílus megválasztása kihat a szavak megválasztásától kezdve a mondatszerkesztésen át a nyelvi kommunikációt kísérő egyéb jelzésekig minden tényezőre. Már ha egyedül ezt a jelenséget figyelembe vesszük, világossá válik, hogy nem fordulhat elő olyan beszélő, akinek semmilyen körülmény nem befolyásolja a kommunikációs szituációban működtetett szerepét, megnyilatkozásának stílusát. Hasonlóképp ír Lázár Judit a személyek közötti kommunikációról: szerinte a személyközi kommunikáció „interaktív jellege magában hordozza, hogy a személyek közötti kommunikáció során a résztvevők kölcsönösen hatnak egymás viselkedésére [...], mindenki alkalmazkodik vagy megpróbál alkalmazkodni a másik viselkedéséhez” (Lázár 2005: 59–60). Igencsak meglepő volt találkozni egy húsz év körüli fiatalemberrel, aki jelenleg is iskolába jár, érettségizett, de nem reflektál a saját nyelvhasználatára, kommunikációs folyamataira.

Viszont ez a tapasztalat azt is jelentette számomra, hogy a kommunikáció és a magyar nyelv tanításának mégsem kellene annyira élesen elkülönülnie egymástól, hiszen a kommunikációnak jelentős részét képezi a nyelvi kommunikáció, és ez épp az a szegmense,

amely fölött az egyén tudatosan a legnagyobb kontrollt képes gyakorolni (Gondolok itt a nem verbális kommunikációra vonatkozó kutatások sorára, melyek arról adnak számot, hogy igen nagy százalékban nem kontrollálhatóak az ember nem nyelvi jelzései, hanem ösztönös, önkéntelen jelzés ezeknek az igen nagy része). Egész pontosan a stílus és a kommunikáció kapcsolatára irányította a figyelmet, részben a kommunikációs stílus kérdéskörére, részben pedig arra, hogy a kommunikációban részt vevő felek megnyilatkozásainak stílusa mennyiben határozza meg a szituációt, illetve hogy mindez milyen hatást vált ki a címzettből. Leginkább Deborah Tannen *conversational style* meghatározása áll közel ahhoz a stílusértelmezéshez, amelyet a dolgozatomban használni fogok (*beszélgetési stílusnak* fordították) (Tannen 2001: 26). „A nyelvészek és antropológusok »udvariasságnak« nevezik azt a jelenséget, amikor beszédünket társas célok szolgálatába állítjuk. Ez nem azonos a hétköznapi felszínes udvariassággal, inkább elvontabb értelemben használjuk, amikor mondandónk másokra gyakorolt hatását igyekszünk figyelembe venni” (Tannen 2001: 32). Mindez összecseng a saját tapasztalatommal is, melynek kapcsán az idézetből a *hatás* lehet a kulcsfogalom, mivel a kommunikációs partnertől érkező válasz módosíthatja az aktus lefolyását, amely nem feltétlenül fog egyezni a feladó szándékaival, amennyiben az ő lépései nem feleltek meg az általa elképzelt helyzetnek.

Mindez azért fontos a számunkra, mert – ahogy az a Nemzeti alaptantervben is megtalálható a műveltségi területek fejlesztési feladatainak részletes leírásaiban – „[a]z anyanyelvi oktatásnak »jelentős szerepe lehet az értékes közösségi ember személyiségvonásainak kialakításában«. Ehhez a megállapításhoz kapcsolódik a következő magyarázat: »A kommunikációs helyzetek felismertetésével, az ezeknek megfelelő helyes beszéd és írás megtanításával – egyúttal tehát a helyes gondolkodás, sőt magatartás nyelvi formáinak tudatosításával és gyakoroltatásával – járulhat hozzá a tanulók társadalmasodásának folyamatához«” (Lénárd 1979: 71)¹. A kommuniká-

¹ Lénárd Ferenc idézi: SZENDE Aladár – HERNÁDI Sándor – SZÉPE György – TAKÁCS Etel – TEMESI Mihály: Az anyanyelvi oktatás korszerűsítésének tervezete. In: SZÉPE György (szerk.) 1976. *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért*. Budapest, Tankönyvkiadó 18–19.

ciós készségfejlesztés komplex feladat, mert nem csupán szituatív hasznot tud hozni a tanulók számára, hanem hosszú távú nyereséggel kecsegtet – segít a beilleszkedésben mikro- és makrotársadalmi szinten is. Csak egy kiragadott példával élve: a 2012-es NAT a magyar nyelv és irodalom műveltségi terület *Beszéd-készség, szóbeli szövegek megértése, értelmezése, alkotása* fejlesztési feladatkörben a célok között szerepel, hogy a tanulók tantervi feladata „[a] szöveg tartalmát és a beszélő szándékát tükröző kiejtés mód eszközeinek alkalmazása.”, „[a]kommunikációs folyamat összetevőinek azonosítása, értelmezése.”; valamint „[a] testbeszéd, a térszabályozás és az arcjáték szerepének ismerete, tudatos alkalmazása különféle kommunikációs helyzetekben; dekódolása a hétköznapi kommunikációs helyzetekben és a tömegkommunikációban.” Ezek is mind a szituációnak megfelelő megnyilatkozás, az elérni szándékozott hatás és a helyes helyzetértelmezés összetett feladatát írják le más-más oldalról, amely csak egy a kommunikációs készségek mindent átszövő feladataiból.

A stílus kapcsán magyar nyelvből a diákok megtanulják a stílus fogalmát, a stílusképző eszközöket, alakzatokat, illetve tanulnak a szövegek stílusáról, a stílusminősítésekről. Ehhez kapcsolódóan alapvető retorikai ismereteket is szereznek, a retorikai beszéd stílusával, a szónok stílusával is foglalkoznak – mindezek az érettségi tételek között is rendre felbukkannak. Úgy vélem, ezekre az ismeretekre is építve a kommunikáció tantárgy keretében helyet kell biztosítani egy olyan témakörnek, amely a kommunikációs helyzetekben használt nyelvi stílusok kérdéskörét tárgyalja. Ennek az általam javasolt vázlatos felépítése a következő:

1. a stílusról általában – gondolatébresztés, minden a témával kapcsolatos előismeret előhívása, közös stílusfogalom megalkotása;
2. a feladó stílusa – mihez kell igazodnia, milyen választási lehetőségei vannak, milyen személyes tényezők határozzák meg;
3. a helyzet stílusa – a feladó megnyilatkozása hogyan illeszkedik a szituációhoz, hogyan hat a címzettre, milyen reakciót

vált ki, az hogyan befolyásolja a kommunikációs aktus további kimenetelét.

Azért gondolom, hogy a stílus fogalmának érdemes külön időt szentelni, mert a *stílus* maga olyan többjelentésű szó, melynek jelentésmezeje átfogja az élet szinte minden területét: az eredeti íróeszköz jelentéstől némileg eltávolodva az irodalmi szövegre, az író stílusára, a művészetben általában korszakok megjelölésére, az emberek interakcióiban a viselkedésre, a szövegeket tekintve minden esetben a szövegalakítás módjára alkalmazzuk (Szikszainé, 2007: 27–28). Mindezeket összegyűjtve rávilágíthatunk arra a tényre, hogy a stílus milyen mélyen beágyazódott a mindennapokba, és a tanulók maguk is kapcsolatban állnak vele, tehát nem egy tőlük idegen, elvont fogalomról van szó.

Ezt leszűkítve a nyelvi stílusra az egyéni nyelvhasználat kérdését járhatjuk körül, különös tekintettel a szociokulturális háttér által meghatározott tényezőkre. Ezzel a témával arra hívhatjuk fel a figyelmet, hogy az egyén nyelvhasználati jellemzői nagy mértékben függenek attól, milyen családi háttérrel rendelkezik, hol nőtt föl, milyen iskolába járt, milyen az érdeklődési köre, kikkel szeret barátkozni stb. Mindez (és persze egyéb kognitív tényezők, melyeket itt nem áll módomban ismertetni) kialakítja az egyén kulturális identitását, melynek alapvető meghatározója az elsődleges szocializáció, az a folyamat, mely során az egyén interakciók megfigyelése és az azokban való részvétel segítségével elsajátítja a társadalmilag megfelelő viselkedésformákat. Ezekkel megismerkedve lehetőség nyílik arra, hogy a tanulók eltérő tapasztalataikat összevessék, kiderüljön a számukra, hogy a saját ismeretrendszerük nem kizárólagos és abszolút rendszer, hanem csak egy a számtalan – sok tekintetben hasonló, ám kulcselemekben eltéréseket mutató – lehetőség közül. Nem lehet – véleményem szerint – elégszer hangsúlyozni az egymás irányába mutatott tolerancia és empátia fontosságát, és ez a téma épp megfelelő kiindulópontot biztosít egy ilyen irányú beszélgetéshez. Ahogy Bauer Edit fogalmaz: „ha pl. egy osztályon belüli konfliktus esetén [a tanárnak] sikerül azt kimutatnia, hogy az egyes tanulók értékeinek eltérése nem a másik lebecsülésének, (!) vagy elszigetelésének, kirekesztésének elvi indoka, hanem a valóság cso-

dálatos és gazdag sokszínűségének egyik megjelenési formája pl. a kulturális adottságokból eredő reakció miatt, akkor érzékeny segítségével egy fokkal közelebb juthat bármelyik fél behódolása nélkül a kölcsönös bizalomhoz és megértéshez, mert láthatóvá teheti a különböző értékek, viselkedési vagy megoldási módok közötti lényegi egyenértékűséget” (Bauer 1990: 64).

Ennek tudatosítására szövegelemző, illetve szövegalkotó gyakorlatokat alkalmazhatunk. Szövegelemzéseket abból a célból, hogy rajtuk keresztül prototipikus elemeket meg tudjanak vizsgálni szövegkörnyezetbe ágyazva – például: milyen egy hivatalos szöveg szerkezete, ebből kifolyólag milyen a hivatalos stílus, miben tér el egy monológ és egy párbeszéd, milyen szövegben fordulhatnak elő szleng szavak stb. Ami viszont a kommunikációoktatás szempontjai szerint ennél is fontosabb, az az önálló szövegalkotás. Ennek fontosságára már 1985-ben felhívta a figyelmet Dobóné Berencsi Margit (Dobóné 1985: 162–165), aki könyvében szituációs gyakorlatok segítségével javasolta elsajátíttatni a különböző kommunikációs csatornákhöz illeszkedő szövegstílusokat. Az ott is megjelenő szituációk esetében (telefonbeszélgetés, levél, riportkészítés, nyelvjárási szavak használata egy leírásban, politikai beszéd, egy diák véleménynyilvánítása az iskoláról, párbeszéd a kistestvérrel) az a legfontosabb tudatosítandó ismeret, hogy a szöveg stílusának kiválasztásakor nemcsak a csatornát, hanem minden kommunikációs tényezőt figyelembe kell venni, és ezekhez kell igazítani a stílust. Ezek közül csak az egyik elem a feladó, a továbbiak mind őt készítik arra, hogy igazodjon.

Tolcsvai Nagy Gábor stílus kategóriáit azért tartom relevánsnak a kérdéssel kapcsolatban, mert az ő kategóriarendszere öt változó mentén, skálaszerűen jellemzi a szövegek stílusát, figyelembe véve a tényt, hogy bizonyos stíluselemek megítélése a szociokulturális rétegzettség mentén szemlélve egyénileg eltérő lehet (Tolcsvai 1996, 133–136). A kategorizálás változói a következők: a magatartás (durva, bizalmas, közömbös, választékos), a helyzet (informális, közömbös, formális), az érték (értékmegvonó, közömbös, értéktelítő), az idő (régies, közömbös, újszerű), és a nyelvváltozatok tengegye (sztenderd, irodalmi nyelv, nyelvjáráások, diáknyelv, szleng stb.).

Ez a tipológia megengedést mutat az általam a bevezetésben megemlített tanuló szemlélete felé, mivel az adott szituációban a nyelvváltozatokat tárgyaltuk, és a lány a saját nyelvváltozatával kapcsolatban tette azt a kijelentést, hogy ugyanúgy beszél minden helyzetben. Fel kell hívni a figyelmet viszont a további négy változó meglétére, amelyek közül kulcselemként a magatartást emelném ki, amely „a beszélőnek a megszólalása alatti (szándékos vagy nem szándékos) magatartását, ill. a hallgató által a beszélőnek tulajdonított nyelvi megformáltságbeli magatartását reprezentálja” (Tolcsvai 1996: 136). Továbbá külön figyelmet érdemel az idézet második tagmondata, azaz a kommunikációs folyamat címzettje által a feladónak tulajdonított magatartás, amely feltétlenül valamilyen hatást vált ki a címzettből, ez viszont már eltérhet attól, ami a feladó előzetes szándéka volt. A beszédaktus-elmélet segítségével leírva mindezt: a feladó által a lokúciós szinten megfogalmazott kommunikátum illokúciós szinten létrejövő szándéka nem feltétlenül váltja ki azt a perlokúciós szinten artikulálódó hatást a címzettből, amelyet a feladó előzetesen tervezett, amennyiben a kommunikátum nem felelt meg az adott szituáció követelményeinek.²

A tanulók számára fontos hangsúlyozni, hogy ez nagyban függ az egyéni megítéléstől, mely nagyjából a korábban már említett szocializációból ered legnagyobb részben, amely pedig igen nagy mértékű eltéréseket eredményezhet az egyes nyelvhasználók, kommunikációs partnerek esetében. Számolni kell tehát a kommunikáció tényezőivel, kiemelten ezek közül a címzettel mint a feladótól adott esetben eltérő szemléletet valló, eltérő szociokulturális beágyazottságú ágenssel, akinek szintén meg kell, hogy feleljen a kommunikátum ahhoz, hogy a folyamat hatékonyan működjön.

Itt kell megemlítenem Eric Berne tranzakcióanalízis-elméletét, mely véleményem szerint kiegészíti a stílus miatt kialakuló kommunikációs törések magyarázatát (Berne 1987). Az elmélet szerint minden egészséges felnőtt személy három én-állapottal rendelkezik, ezekből az én-állapotokból képes kommunikációt kezdeményezni, illetve ezekbe képes üzenetet küldeni a címzett felé. Amennyiben a megcélzott én-állapotból válaszol a címzett, a kommunikációs

² Bővebben lásd: AUSTIN, J. L. 1990. *Tetten ért szavak*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

folyamat zavartalanul folyhat le, viszont ha másik én-állapotból érkezik a reakció, az változásokat eredményez az eltervezett forgatókönyvben. Az elméletről, annak a kommunikáció oktatásban való gyakorlatáról bővebben ír Balázs László (2011).

Ennek szemléltetésére alkalmazhatók olyan helyzetgyakorlatok, amelyekben hétköznapi szituációkat modellálnak a tanulók – buszjegyvásárlás, útbaignázás kérése, postai ügyintézés stb. –, melyek során kipróbálják, milyen hatást vált ki a címzettből az, ha a felnőtt én-állapotból indítva a folyamatot udvariasan, határozottan folytatják le azt; ha a gyermek én-állapotból affektálva, infantilis viselkedéssel, tétován, vagy épp ellenkezőleg: követelőző és türelmetlen hangot ütnek meg.

A kommunikációs készség fejlesztésének egyik legjobb módja a projekt módszer alkalmazása. Az iskolai projektek esetében a tanulók már a téma kiválasztásában aktív szereplők, javasolnak, érvelnek, önszervező módon vesznek részt a munkában. A projekt munka elkészítése során a csoportos feladatmegoldás legmagasabb szintje valósul meg ideális esetben, mert a feladatok szegmentálásától kezdve a feladatmegoldás ellenőrzésén át az értékelésig mindenhol a tanulók tevékenykednek, a tanár háttérbe vonul, ők bonyolítanak le minden kommunikációs folyamatot, ami a feladat elvégzéséhez szükséges.

A projekt módszer a tanításban hatékony munkaforma volna, ha valóban projektként, nem pedig projektorientált oktatásként valósulna meg – a tapasztalatok azt mutatják, hogy a magyar közoktatásban még mindig nehezen sikerül átadni a tanulóknak az irányítást a projekt témájának kiválasztásában, a feldolgozás módjának megszervezésében (Vincze 2013: 50–52). Egy tanórai keretben a nyilvánvaló időbeli korlátozottság miatt erre nem is nyílhat lehetőség, viszont ha nagyobb léptékben gondolkodik a pedagógus, akkor egy féléves vagy éves időtartamú szakkör megtervezését már meg lehet valósítani projektmódszerrel. A tantárgyi keret csak egy nagyon tág témakört szab meg, azon belül pedig már a tanulók érdeklődésének megfelelően lehet összeállítani a félév(ek) tematikáját – hasonlóan egy főiskolai, egyetemi szemináriumhoz. A projektek ebben az esetben az adott időtartamot ölelik fel, mely során nem kizárólagosan,

de a háttérben folyamatosan jelen vannak, a tematika feladatainak megvalósítása a tanulók által beosztott módon történik, a tanár pedig az órákat mint konzultációs időpontokat használhatja, melyek során a tanulók segítséget, iránymutatást kérhetnek, és amely alkalmakkor a részegységek bemutatása, ellenőrzés is lezajlik. Mindez azért is rendkívül hasznos a kommunikációs készségfejlesztés szempontjából, mert a tanulók az adott projekt időtartamára egy munkacsoportot, közösséget alkotnak, akik egy közös célért, a projekt megvalósulásáért dolgoznak. A cél elérése mindenki érdeke, mivel közös a munka, így az eredmény is az. A cél érdekében pedig ki kell találniuk, hogyan tudnak a lehető legjobban együtt dolgozni. Ehhez pedig a hatékony kommunikáción keresztül vezet az út, elvégre a feladatok egymás közti elosztásától kezdve mindent maguknak kell megoldaniuk, magukat irányítják és ellenőrzik is. Azt pedig, hogy a megfelelő munkához olyan stílusban kell egymással kommunikálniuk, amely tiszteletet, támogatást, bizalmat, pozitív érzéseket kelt, igen hamar megtapasztalják – ha máskor nem, hát akkor, amikor az első negatív visszacsatolást kapják akár érdemjegy, akár más értékelés formájában.

A projekten kívül természetesen minden olyan tanulói aktivitáson alapuló konstruktív módszer kiválóan alkalmas a tanulók kommunikációs képességeinek fejlesztésére, mely „a belső világ folyamatos építésé”-t tűzi ki célul: nem megmondani akar, hanem lehetőséget biztosít a dolgok folyamatos értelmezésére és újraértelmezésére, és építeni kíván a tanulók meglévő kognitív struktúráira oly módon, hogy elősegíti a személyen belül végbemenő, önálló ismeretszerzésen alapuló kognitív folyamatokat (Nahalka 1997: 24). Elvégre az iskola a diák, és nem a tanár fejlesztésének színtere, így tehát a legcélravezetőbb az, ha az aktív részvételt a tanulóknak szánjuk, a tanár pedig a biztos hátteret, a támogató rendszert nyújtja mindehhez.

A stílus témája olyan tárgykör, melynek tárgyalására az oktatásban nem lehet soha „túl sok” időt szánni. Mivel nem minden fiatal rendelkezik olyan fokú kommunikatív kompetenciával, amely biztosítaná azt, hogy minden szituációban adekvát módon tudjon megnyilatkozni, hogy hatékonyan kommunikáljon. Mindez pedig

nemcsak a kommunikációs helyzetekben való sikerességére van hatással, hanem arra is, hogy milyen megítélésben lesz része a kommunikációs partnereitől, amelynek alakulása fölött már nincs befolyása onnantól, hogy a szituációk így vagy úgy lezajlottak. A cél: segíteni a tanulókat abban, hogy fokozatosan elsajátítsák azokat a kommunikációs ismereteket, melyek segítségével képesek lehetnek olyan képet közvetíteni magukról, amelyet valóban közvetíteni is szándékoznak.

Felhasznált szakirodalom

- Austin, J. L. 1990. *Tetten ért szavak*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Balázs László 2011. A kommunikációoktatás tranzakcióanalitikus megközelítése. In: H. Varga Gyula (szerk): *A kommunikációoktatás elvi és módszertani kérdései*. Hungarovox Kiadó, Budapest. 81–91.
- Bauer Edit – Szokolszky Ágnes 1990. *A nevelési folyamat pszichológiája. Interperszonális kapcsolat és kommunikáció a tanár-diák szerepviszonylatban*. Budapest, Aula Kiadó.
- Berne, Eric 1987. *Emberi játszmák*. (Ford. Hankiss Ágnes) Budapest, Gondolat Kiadó.
- Crystal, David 1998. *A nyelv enciklopédiája*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Dobóné Berencsi Margit 1985. *A személyiségformálás az anyanyelvi órákon*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Lázár Judit 2005. *A kommunikáció tudománya*. (Ford. Pongrácz Mária) Budapest, Balassi Kiadó.
- Lénárd Ferenc 1979. *Képességek fejlesztése a tanítási órán*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Nahalka István 1997. Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I.). *Iskolakultúra* XVII/2., 21–33.
- Szikszainé Nagy Irma 2007. *Magyar stilisztika*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Tannen, Deborah 2001. *Miért értjük félre egymást?* (Ford.: Reményi Andrea Ágnes) Budapest, Tinta Könyvkiadó.
- Tolcsvai Nagy Gábor 1996. *A magyar nyelv stilisztikája*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Vincze Beatrix 2013. A projektoktatás jelene a kihívások tükrében. In: *ACTA Academiae Agriensis. Sectio Paedagogica. Nova Series Tom. XL*. Szerk.: Virág Irén, Eger, Liceum Kiadó. 41–54.

Kalotai Hajnalka

A kulturális szignálok kommunikációs jelentősége és tanításának szükségessége

1. Bevezetés

Életünk során nagyon sok jellel találkozunk. Jel, ha süt a nap, ha sírunk, ha nevetünk, jel a KRESZ-tábla, a déli harangszó, kedvencünk poszttere a falon, a rendőr egyenruhája. A jelek mindig többet, mást jelentenek, mint amit megjelenésükkor közvetlenül felfogunk. A nem nyelvi jelek közé soroljuk, hogy milyen a külsőnk, a ruházatunk, a hajviseletünk, milyen készítményeket használunk, milyen a közvetlen környezetünk. Ezek a jelek közölnek rólunk valamit és fontos szerepük van a kommunikáció folyamatában. Az első benyomás alapján pár másodperc alatt véleményt formálunk kommunikációs partnerünkről és nincs második esély jó első benyomást kelteni.

Kulturális szignál mindaz, ami bennünket egyesekkel közössé, másoktól különbözővé tesz. Ezek a szimbolikus jelek túlnyomórészt statikus, tudatosan szabályozható jelek, melyekkel sok mindent elárulunk nemcsak a személyiségünkről, hanem a társadalomban betöltött szerepünkről, anyagi helyzetünkről, foglalkozásunkról, ízlésünkről, vagy éppen lázadásunkról, de önismeretünkről is. A különböző tárgyak, készítmények, díszítések, vagy testi állapotok kulturális jelentőséget kapnak, a társadalom elfogadja, hogy ezeket meg lehet mutatni és kifejező értékük van mások számára.

Azért választottam témámnak mindennapi kultúránk ezen jeleit és tanításának fontosságát, mert a kulturális *szignálok* szerepe és jelentősége a kommunikáció folyamatában vitathatatlan. Képet alkotnak rólunk, s egyben kifejezik egy csoport, egy társadalom kultúráját is. Az első benyomás mind a magánéletben, mind a munka

világában kiemelt fontosságú, ezért elengedhetetlennek tartom a kulturális szignálok megismertetését a tanulókkal.

2. A kulturális szignálok kommunikációs jelentősége

2.1. A kulturális szignál

A kulturális szignálok szerepe a kommunikáció kontextusának jelzése és értelmezése. Az észlelt szignálok alapján a kommunikáció automatikusan egy viszonylatba rendeződik. Egy karikagyűrűt viselő kommunikációs partnerről azonnal tudjuk, hogy házas, a kommunikáció is ennek tudatában fog zajlani. Buda (2001) szerint a kulturális szignál társadalmi igény, a köztudat igényli, hogy a másik emberről már első ránézésre is legyen véleményünk. A kulturális szignálokat megközelíthetjük tehát a társadalom felől, hiszen társadalmi elvárás, hogy egy temetésen ne színes ruhában jelenjünk meg: a társadalom meghatározza, hogyan kell az „alkalomhoz” illően öltözködni és viselkedni. A társadalmi státusz is megköveteli, hogy milyen alkalmakkor mit viseljen az ember. Az egyenruha már régen is ugyanazt jelentette, mint napjainkban: viselőjét elkülöníti a többi embertől, egyértelműen jelzi foglalkozását, valamint jogait, kötelességét, lehetőségeit. Egyenruhát viselnek a katonák, a rendőrök, de annak nevezhető az orvos fehér köpenye is, amely a kommunikációban azonnali változást idéz elő; az orvosi rendelőben, abban a pillanatban orvos-beteg szerep alakul ki még két, egymást jól ismerő ember között is. Számos szignál valamilyen informális társadalmi csoporthoz való tartozást is jelent, például a szurkolók kedvenc csapatuk színeibe öltözése is egyfajta egyenruha.

A kulturális szignálokat megközelíthetjük az egyén felől is, hiszen a szignálok tükrözik a személyiséget és az önkifejezés hatékony eszközei is lehetnek. A szocializáció folyamán átveszünk normákat, öltözködés- és viselkedésmintákat, melyekhez – lehetőségeinkhez mérten – különböző kulturális szignálok használatával megpróbálunk valami egyedit hozzátenni, amely csak ránk jellemző, és amely megkülönböztet bennünket másoktól. Legyen az egy sál, egy hajviselet, vagy egy illat, stb. A kulturális szignálok legnagyobb része tudatos: ruhánkra, hajviseletünkre, díszeinre nagy gondot fordítunk.

Különösen a női szerep velejárója a törődés ilyen szignálokkal. A serdülők túlzott foglalkozása saját magukkal, ruházatukkal, identitáskeresésük fontos állomása. Míg a régi korok embere vallási okokból, vagy társadalmi helyzetének, netán harcosi erényei hangsúlyozására tetováltatta magát, ma a tetoválás, mint kulturális szignál nem csupán divat, hanem az önkifejezés eszköze. A tetoválás egy életre szóló emlékeztető, nagy elhatározások maradandó nyoma. Természetesen változunk, személyiségünk a társadalmi hatások révén formálódik. Buda (2001) rámutat, hogy az identitás váltásai a kulturális szignálok változtatásával járnak, melyek az életünkben bekövetkezett valamilyen változást is jelzik.

Meg kell említenem a nem szándékos szignálokat is. Az ember megjelenése, fej- és végtagjainak formája, testi felépítése, esetleges fogyatékosága szintén jelentőséggel bír. Ezek a megjelenési formák szándékainktól teljesen függetlenek, megváltoztatásuk nem minden esetben lehetséges, mégis jelentősek a kommunikáció során.

2.2. Kulturális szignálok a kommunikációban

Az interakció első, meghatározó szakasza a másik ember észlelése. A személyészlelés pontosságát azonban számos tényező befolyásolja. A másik észlelése nemcsak azért csalóka, mert a tényeket szubjektívan értelmezzük, hanem mert a másik emberről kialakított képben közvetett információk is helyet kapnak, például, hogy mit mondanak róla mások, de hatással van akár saját hangulatunk is. Boldogabb és vidámabb emberek minden viselkedést pozitívabban értékelnek, a pozitív hangulat befolyásoló hatása igen erős. A nők általában kedvezőbben ítélik meg az embereket elsőre, náluk az intuícióé a meghatározó szerep. Hamar véleményt alkotunk a másik személyről és ez a vélemény csak igen nehezen változtatható meg. Az első benyomás jelentőségét mutatja kialakulásának gyorsasága is: már hús másodperc alatt kialakul bennünk egy kép kommunikációs partnerünkről. De mi alapján keletkezik az első benyomás? Forgácsnál (2002) olvashatjuk, hogy Asch szerint az emberi észlelés alapvetően három forrásból tevődik össze:

1. a fizikai megjelenés, amelyen alatt a külsőt (szépség, frizura, testalkat stb.) értjük;

2. a nonverbális jelzések, ide a mimika, a tekintet és egyéb gesztusok tartoznak;
3. a viselkedés, ahová a beszédet és egyéb tevékenységeinket soroljuk.

A holdudvar-hatás (Halo-effektus) a személypercepció torzulásának speciális esete, mely szerint a külső megjelenés alapján belső tulajdonságokra vonatkozó következtéseket vonunk le, vagyis az egész személyiséget képesek vagyunk a külső (pozitív vagy negatív) tulajdonság alapján megítélni. A vonzó külső nagy jelentőséggel bír, hozzá „jó belsőt” képzelünk. Hiába a szólás, mely szerint *Nem a ruha teszi az ember*, az első benyomás kialakulásában nagy szerepe van a külsőségeknek: az emberek kinézetére és tetteire hagyatkozunk. Az előbbiek közül a kinézet az első és nem egyszer az egyetlen forrásunk arra, hogy milyen is lehet a másik. Benyomásunk kialakításánál sajnos gyakran követünk sztereotípiákat: a vörös hajú temperamentumos, a szemüveget viselő okos vagy éppen „kocka”, a jóképű pedig intelligens, kedves, udvarias stb. Forgács (2002) szerint ez a társítás azonban kiküszöbölhetetlenül előítéleteket generál. Az első benyomás tehát kulcsfontosságú, egyszeri és megismételhetetlen.

Buda (2007) azt írja, hogy minden kommunikáció előírásokat, kölcsönösen elismert és elvárt normákat követ. Sajátos szabályok érvényesülnek a hivatalokban, egyházi intézményekben, sportpályákon, vagy rendezvényeken. Egy munkahelyen akár meghatározott viselkedési, esetleg öltözködési elvárások lehetnek. Számos iskola használ kulturális szignált, például saját tervezésű egyenruhát, egyen nyakkendőt, kítűzőt stb., mely megkülönbözteti viselőjét más iskolák tanulóitól.

Életünk jelentős részét töltjük szervezetekben. Ilyenek a munkahelyek, posták, bankok, orvosi rendelők, iskolák, színházak, egyéb kulturális létesítmények, melyeket azonnal felismerünk, hiszen már a megjelenésük is megkülönbözteti más épületektől. Jellegzetesek a díszítések stílusai, a szimbólumok, a feliratok, még a színeknek és a belső berendezésnek is jelentősége van, melyek szintén statikus jelzések, kulturális szignálok.

Fentiek fényében kulturális szignálok:

- a test fizikai adottságai, a küllem;
- az öltözködés, a divat;
- a haj és arcszőrzet (szakáll, bajusz) jelzései;
- a testdíszek (fülbevalók, piercingek);
- a tetoválás (mint az önkifejezés eszköze);–
- a különböző készítmények (ékszerek, kiegészítők, illat- és szépítőszeresek, jelvények, egyedi levélpapírok stb.);
- a státuszszimbólumok (autók, házak, egyedi készítmények, vagy akár egy kellően drága és divatos fajkutya stb.).

3. A kulturális szignálok tanításának módszerei, feladatai

Az iskolai oktatás egyik legfontosabb, ha nem a legfontosabb célja a tanulók gyakorlati életre nevelése. Elméletben minden pedagógus tisztában van vele, hogy mit és hogyan kellene tanítani, a valóságban azonban sajnos ez nem valósul meg maradéktalanul. Pedig a „cél szentesíti az eszközt”, minden órán lehetne szakítani a frontális osztálymunkával és helyette csoportmunkában foglalkoztatni a tanulókat, hiszen korunk diákjait más kihívások elé kell állítani.

Különösen igaz ez a kommunikációs kompetencia fejlesztésére. A kommunikációtanár legfontosabb célja, hogy játékosan, élményeken keresztül, gondosan megtervezett és együttes tevékenységek segítségével nevelje a tanulókat az életre, miközben a tanuló és a tanár is jól érzi magát a folyamatban.

3.1. A kommunikációóra szervezésének szempontjai

A kommunikáció mint tantárgy más, mint a többi tantárgy. A kommunikációórát zsongás-zsibongás, jövés-menés jellemzi, amely nem oldható meg a hagyományos, frontális osztálymunka keretei között. Nem ismeretek átadása, rögzítése, számonkérése a cél, hanem különböző feladatokon keresztül a kommunikációs készségek fejlesztése. A kommunikációtanár alapfilozófiája, hogy a gyakorlati életre nevelés akkor sikeres, ha a tanulók saját tapasztalás útján történő ismeretszerzése kapja a legnagyobb szerepet a nevelési-oktatási folyamat során.

A tanulók jobban megértik a szituációkat és hosszabb ideig megőrzik az információkat, ha aktívan részt vesznek a tanítási órán, „játszva” tanulnak. A tanítási órák legfőbb módszere ezért különböző kommunikációs gyakorlatok alkalmazása, melyekre a tevékenységközpontúság a jellemző. A feladatok végzése során a tanulók maguk fedezik fel a szabályokat, összefüggéseket, melyeket újabb gyakorlatok során alkalmaznak. Azonban csak a jól megtervezett, innovatív óra teszi lehetővé a tartalmas, minőségi munkát, hogy ne csak „játszóház” legyen a kommunikációóra. Ennek fényében a kulturális szignálokkal megismertető óra menetét a következőképpen képzelem el:

Az óra első perceiben történik meg az osztály „bemelegítése”. El kell érni, hogy a tanulók elszakadjanak az előző óra, a szünet határaitól. Ezt szolgálják az olyan gyakorlatok, amelyekkel ráhangolom a diákokat az óra témájára. Például megkérem a tanulókat, hogy mondják el, milyen, csak rájuk jellemző tárgyat, ruházatot, hajviseletet, sminket esetleg tetoválást viselnek a többiek, van-e valamilyen egyedi (akár rossz) szokásuk, viselkedésük stb. Ezek alapján akár csoportba is rendeződhetnek: kik azok, akik viselnek kitűzőt, vagy egyéb jelvényt, esetleg testdíszeket, kik festik a hajukat, kik rágják a körmüket stb. A cél, hogy a gyakorlat során a tanulók maguk ismerjék fel és fogalmazzák meg az óra tárgyát.

Ezt követi maga a téma feldolgozása. Türelem és idő kell a munkához, számolni kell azzal, hogy a csoportdinamika átírhatja az egész órát. A feladatok elvégzését követően következik a legfontosabb tennivaló: a történetek megbeszélése, következtetések levonása. Ekkor válik nyilvánvalóvá a gyakorlatok jelentősége a tanulók számára. Nélkülözhetetlen, hogy minden kérjek és kapjak visszajelzéseket arról, hogy hogyan tetszett nekik egy-egy feladat, hiszen ezekből én is tanulok.

Az óra lezárásakor lehet még kisebb levezető gyakorlatokat véggezni, ami által visszazökkenhetnek a tanulók a „valóságba”, vagyis, hogy újra „hagyományos” óra következik. Jelzésértékű levezető feladat például, hogy megkérem a tanulókat, rajzolják le, hogy mit visznek haza a táskájukban a mai óráról. Végezetül mindenképpen értékelem a tanulók órai munkáját, aktivitását, hozzászólásokat, vé-

leményeket, az órai viselkedést. Az óra végén, de akár egy-egy feladat után is a tanulók értékelhetik saját és társaik munkáját. Hasonló gondolatokat fejt ki Balázs (2013: 43–45) munkájában, bár megközelítése alapját a tréning módszertana adja, szemben jelen gondolatmenet drámapedagógiai irányultságával.

3.2. A kulturális szignálok tanításának helye és célja

A kulturális szignálok tanítására a közvetlen emberi kommunikáció témakörön belül, a nem verbális kommunikáció fajtái között kerül sor. A téma hatalmas, szinte korlátlan, látványos. A kulturális szignálok tanításának céljai:

- Ismerjék meg és fel a kulturális szignálokat.
- Legyenek tisztában azzal, hogy a kommunikációban a verbális és nem verbális jelek együtt és egymást kiegészítve vannak jelen, egyszerre hatnak.
- Fedezzék fel, hogy a külső jegyek is közölnek rólunk valamit és fontos szerepük van a kommunikáció folyamatában.
- Tanulják meg, hogy a tudatos szignálhasználatban benne van a kommunikációs interakció átgondolása.

3.3. Módszerek, eszközök, feladatok és fejlesztési célok

A kommunikációtanár eszköztára szinte kimeríthetetlen. Közé hely, de a „téma az utcán hever”: a hétköznapi élet során bármerre nézünk jelekkel, szignálokkal találkozunk. A mindennapi élethelyzeteknek az óra mentébe történő beemeléssel megvalósíthatónak látszik a tanulók életre nevelése. A különböző szituációk „eljátszása”, elemzése, megvitatása nagymértékben hozzájárulhat a tanulók való élettel történő megismertetéséhez. A kommunikációtanár feladata, hogy úgy mutassa meg a tanulóknak a mindennapok kommunikációs helyzeteket, választási alternatíváit, hogy ha a diák hasonló helyzetbe kerül, tudjon megfelelően reagálni.

Tudatosan kell megszervezni az óra vezetését, a tanár szerepe inkább mentoréhoz hasonlít, aki partnerként támogatja a tanulókat. Éppen ezért úgy gondolom, hogy a klasszikus frontális oktatási forma nem szolgálja kellőképpen a kommunikációtanár által elképzelt célok megvalósítását. Az oktatási módszerek megválasztását sok

minden befolyásolja, tudjuk jól, mint például az intézmény jellemzői, az iskola oktatási és nevelési céljai, az osztály mérete, a rendelkezésre álló infrastruktúra, vagy az, hogy hány óra áll az adott tanévben rendelkezésemre, stb. Mindezek tükrében tervezheti meg a kommunikációtanár, hogy milyen oktatási formához milyen gyakorlatokat, feladatokat használjon.

Már említettem, hogy a kommunikációtanár eszköztára maga az élet (Balázs 2013: 55), de használhat könyveket, tankönyveket, készíthet jegyzeteket, vázlatokat a tanulók számára. A könyvek között megemlíteném Desmond Morris Testközelben (Gondolat Könyvkiadó, 1990) című művét, amely színes fotókkal támaszthatja alá a kulturális szignálokról tanultakat. A jegyzet röviden foglalja magában a lényeget, legyen érdekes, figyelemfelkeltő, legyenek benne példák, szemléltetésül képek, ábrák, és ellenőrző kérdések. A lényeg, hogy a tanuló szívesen olvassa. A vázlat tartalmazza a tanórán elhangzottakat, alátámasztja a táblára írtakat. Előnye, hogy a diáknak nem kell az órán jegyzetelnie. A vázlatokat a tanulók az óra elején megkapják, gyűjthetik, lefűzhetik mappába, vagy beragasztgatják a füzetbe, kiegészíthetik a saját jegyzeteikkel.

A kommunikációoktatás során nagyon fontosnak tartom a szemléltetést, a látvány kiemelését projektor, laptop használatával. A kulturális szignálok jelentősége is éppen a vizualításban rejlik. A „digitális bennszülöttek” már létezni sem tudnak számítógép, internet nélkül, az oktatás folyamatában is egyre nagyobb szerep jut ezeknek az eszközöknek. A projektor jobban alkalmazható színes ábrák, képek, képsorozatok szemléltetésére, mint az írásvetítő, segítségével video-montázsokat, filmrészleteket, kamerával felvett jeleneteket játszhatunk le és elemezhetünk. Az óra bármely szakaszában jól alkalmazható eszköz, a különböző bejátszásokkal, hanganyagokkal lehet a legszemléletesebben az óra mondanivalóját alátámasztani.

A kulturális szignálok témakörben alkalmazható módszereket és jellemzőit, feladatait, valamint a lehetséges fejlesztési célokat az 1. számú táblázatban foglalom össze.

Összegzés

Összefoglalva elmondhatom, hogy a kulturális szignálok minden esetben hozzájárulnak ahhoz, hogy a másik embert jobban megismerjük, támpontot adnak ahhoz, hogy még mielőtt megszólalna, a másik személyről érkező nem verbális információk alapján feltételezzünk róla dolgokat. A rosszul megválasztott szignálok azonban nem támogatják hatékonyan a kommunikációt, sőt egyes esetekben egyenesen megakadályozzák a megfelelő kapcsolat kiépítését, létrejöttét.

A kulturális szignálok tehát sokat elárulnak rólunk a mindennapi kommunikáció során, ezért megismertetésük a diákokkal elengedhetetlen. És nem utolsó sorban: a kulturális szignálok téma jó bevezetése az interkulturális kommunikációnak, valamint az óra lehetőséget teremt a sztereotípiá, a deviancia és az előítélet fogalmainak tisztázására is.

Felhasznált irodalom

- Balázs László 2013. A kommunikációs gyakorlatok vezetésének módszerei. Gramma Kiadó, Eger.
- Buda Béla 2001. *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Animula Kiadó. Budapest.
- Buda Béla 2007. Kommunikáció – kontextusok – kultúrák In: Dr. Hidasi Judit (szerk.): *Kultúrák@kontextusok.kommunikáció*. Perfekt Gazdasági Tanácsadó, Oktató és Kiadó Zrt. Budapest. 9-22.
- Forgács József 2002. *A társas érintkezés pszichológiája*. KAIROSZ Könyvkiadó Kft. Budapest.

A kommunikáció tantárgy **összefoglaló táblázat**

Módszerek	Jellemzők	Feladatok	Fejlesztési célok
Tanári előadás	Nagy létszámú osztály esetén alkalmazható. Fontos, hogy ha már mindenféleképpen alkalmazni kell, a figyelem fenntartása érdekében mindig támassza alá az előadást képi szemléltetés és ne tartson egész órán. Kérjük meg a tanulókat, hogy jegyzeteljenek. Az elmondottak összegzése során célszerű a tanulóktól kérdezni, példát kérni, vagy összefoglalni az elhangzottakat, válaszolni a tanulók kérdéseire. Az elhangzottakat mindig át kell a gyakorlatba ültetni.	Elmélet átadása, melyet minden esetben kíséreljen vizuális megerősítés: képek, PPT bemutató. Osztálycímer készítése: csomagoló papírra minden tanuló rajzol valami csak rá jellemzőt. Filmrészletek a különböző kulturális színpadok bemutatása céljából, például különböző szubkulturák szignáljai. Beszélgetés, vita kezdeményezése.	Értő figyelem Felidézés, elmondás Információgyűjtés Lényegkiemelés, tömörítés Összefoglalás
Beszélgetés, vita	A tanár által felvetett témában kérjük a tanulók véleményét, hozzászólását, megoldási javaslataikat. Használjuk a technikát, például a témába vágó, megvitatható filmrészlet lejátszásával, vagy képsorozat bemutatásával. Aktivizálja az osztályt, mindenkinek lehetősége nyíljon arra, hogy hozzászólhasson a témához. Határozzuk meg és tartjuk be a vitaszabályokat.	Szubkulturákat bemutató filmrészletek, pld. Kontroll (BKV ellenőrök), Szombat-esti láz (diszko világa), Hair (hippik, ellenkultúra), West Side Story (ifjúsági szubkultúra), Papirrepülők (budapesti ifjúsági szubkulturák) The Rolling Stones, Vakondok (underground) End 2 end (grafittisok). Videoklipek elemzése. Deviancia, sztereotípiák, előítélet témakörökben beszélgetés, vita.	Befolyásolás, meggyőzés, érvelés Állásfoglalás erkölcsi kérdésekben Konfliktuskezelési eljárások Jó/rossz megítélése, döntés Párbeszéd, beszélgetés Vélemények ütköztetése, vita Problémaérzékenység Véleményformálás, állásfoglalás

Egyéni munka	<p>Nagyon jól alkalmazható az egyéni munka olyan feladatoknál, témaköröknél, ahol fontos az egyéni vélemény.</p> <p>Az osztály minden tagja kap egy feladatot. A feladat elvégzését követően az eredményeket közösen összegyűjtjük, megbeszéljük, feldolgozzuk.</p> <p>Csoportmunka követheti, amely az adott témával kapcsolatos ismereteket elmélyíti.</p> <p>Az egyéni munkák alapján a pedagógus megismerheti a tanulók egyéni tulajdonságait.</p> <p>A diákok prezentációja hozzászoktatja őket a nyilvános szereplés szabályaihoz.</p>	<p>Házi feladat: gyűjtőmunka. Gyűjtsenek össze minél több különböző kulturális szignált közvetlen környezetükben (család, rokonok, lakás, utca, stb.).</p> <p>Prezentáció, kisebbségi témában. Pld. Mutassanak be zenei alapokon szerveződő szubkulturák szignáljait (hippik, rockerek, punkok stb.).</p> <p>Névjegykártya készítése jelképek használatával.</p> <p>Ónarckép, karikatúra megrajzolása, bemutatása.</p> <p>Készítsenek magukról „útlevelet”, a rájuk jellemzőket tartalmazza, felismerhető legyen a tanuló. Kép helyett rajzoljanak!</p>	<p>Önismeret, önkritika, önreflexió</p> <p>Képzlet, kreativitás</p> <p>Ízlés</p> <p>Véleményformálás, állásfoglalás</p> <p>Szókincs, szóhasználat</p> <p>Szöveggalkotás</p>
Páros munka	<p>A párban folyó tanulás lényege, hogy két tanulónak együtt kell működnie a feladat megoldása érdekében.</p> <p>A páros munka során a tanulók beleélhetik magukat a társak szerepébe, kialakulhat, fejlődhet mindkét fél kommunikációs készsége, továbbá a toleranciára és az együttműködésre való hajlam is erősödhet.</p>	<p>Egymás bemutatása: mit visel a társ, ha nem ismerné, mit gondolna róla?</p> <p>Párosítás: Melyik jelző illik a képhez? A párosok borítékokat kapnak, az egyik borítékban jelzők (trehány, izléses, jobbág, munkás stb.) vannak, a másik borítékban képek.</p>	<p>Ember- és társismeret</p> <p>Alkalmazkodás a beszédhelyzethez</p> <p>Improvizáció</p> <p>Dramatikus készségek, szerepjáték</p> <p>Párbeszéd, beszélgetés</p> <p>Empátia</p>

A kommunikáció tantárgy belső tartalmai

<p>Csoporthatár</p>	<p>A gyakorlatokat 4-5 fős csoportokban dolgozzuk fel. A munkát célszerű írásban is rögzíteni, egyrészt mert könnyebb lesz a felidézés, másrészt a füzetben is nyoma marad a feladatnak. Legfontosabb előnye az együttműködés. Figyelnek egymásra, esetleg vitatkoznak, megosztják a munkát. A kevésbé aktív diákokat is részvételre készíteti. Mindenkinek legyen feladata! A gyakorlatokat a csoportok bemutatása, prezentációja zárja. A többi csoport megfigyelési szempontok alapján értékeli, megbeszéli a látottakat, hallottakat.</p>	<p>Szignálók gyűjtése: Ki tud többet gyűjteni? Csoportjelvény, csoportkalap készítése. Egyenruha tervezése a csoportnak „Nem a ruha teszi az embert.?” Öltöztetés baba gyakorlat. Nyomoz a rendőrség. Borítékokban megkapott képekről részletes leírást kell adni a rendőrségnek a keresett bűnöző(k) ról telefonon, vagy CB rádión. A szituáció eljátszása (bűnözők, telefonáló, rendőrök). Ki vagyok én? Barkóba. Híres emberek (sportolók, színészek, zenészek) bemutatása kulturális szignáljaik által. Minden csoport más-más személyt kap, a jellemzőket összegyűjtik, a többi csoport feladata a személy kitalálása. Lehet kérdezni, válaszolni. Tudatos szignálhasználat: mit viselnének (öltözet, kiegészítők stb.) és hogyan viselkednének állásinterjú, rock koncerten, színházban, iskolában, vizsgán, edzésen? Kifejezések, szólamok, közmondások gyűjtése, amelyek a külsőre, megjelenésre vonatkoznak: Nem a ruha teszi az embert. Kicsipte magát. stb.</p>	<p>Ember- és társismeret Együttműködés Befolyásolás, meggyőzés, érvelés Vita Improvizáció Dramatikus készségek Szerepjáték Képzlet, kreativitás Mégfogalmazás Gesztus, testbeszéd, arcjáték Szókincs, szóhasználat</p>
---------------------	---	--	--

Vesszős Balázs

Az interkulturális kompetencia

Bevezetés

A rendszerváltás óta eltelt közel negyed évszázadban az élet minden területén jelentős változások következtek be. A nyelvtanítás sem maradt ez alól kivétel: a korszerűbbnél korszerűbb nyelvtanítási módszerek és taneszközök mellett újabb és újabb nyelvtanítási technikák jelennek meg napról napra, amelyek a tökéletes idegen nyelvtudást kívánják elérni. Felvetődik a kérdés azonban, hogy a számtalan módszertani eljárás és nyelvtanítási újítás képes-e az idegen nyelvi kompetencia minden egyes elemét megfelelő mértékben fejleszteni. Kellő figyelmet fordítanak-e a nyelvtanárok a nyelvi készségek fejlesztése mellett azon készségek fejlesztésére, amelyek nélkülözhetetlenek az anyanyelvi és célnyelvi kultúrák eltéréséből fakadó különbségek felismerésére és kezelésére? A folyamatosan tökéletesítésre szoruló idegen nyelvi kommunikatív kompetencia kiegészül-e a mindennapi életszerű társalgás során felbukkanó, a célnyelven történő társalgás minőségét meghatározó interkulturális kompetencia elemeivel? Az interkulturális kompetenciával foglalkozó tanulmányok áttekintése után írásomban ezekre a kérdésekre keresem a választ.

Nyelv, kommunikáció és kultúra

Az olvasó számára egyértelmű a címben szereplő három fogalom közötti kapcsolat: a nyelv, a kommunikáció és a kultúra összefonódnak egymással és elválaszthatatlanok egymástól. A nyelv eszközeinek segítségével veszünk részt a mindennapjaink minden egyes pillanatát meghatározó kommunikációs folyamatában, melyet az egyén sajátos kultúrája folytonosan áthat. Bárdos megfogalma-

zásában: „a nyelv képes egyfajta kulturális valóság közvetítésére” (Bárdos 2004: 143).

Különösen felerősödik a nyelv és kultúra összefonódása az idegen nyelven történő kommunikáció során: a nyelvi elemek elvárt szintű használata mellett a beszélgető partnerek minden apró rezdülése, azaz nonverbális jelzése is döntő lehet a kommunikáció sikeres véghezvitele szempontjából. Éppen ezért az anyanyelvórák vagy kommunikációórák, esetleg egyéb készségfejlesztést tartalmazó órák gyakorlatait a továbbfejlesztés céljából át lehet helyezni és ki lehet egészíteni az idegen nyelvtanítás–nyelvtanulás folyamatában.

Nyelvtanárként nap mint nap tapasztalom, hogy a nyelv és a kultúra szorosan egymás mellett létezik. Hiába a közös nyelv, ha nem ismerjük beszélgetőpartnerünk kultúráját a vele való társalgás nem lesz teljes mértékben sikeres.

Annak ellenére, hogy rendelkezünk az adott beszédhelyzethez illő szókinccsel és beszédfordulatokkal, valamint tökéletes kiejtéssel igyekszünk magunkat kifejezni, valódi nyelvtudásunk birtokában mégsem leszünk teljesen sikeresek, hacsak nem rendelkezünk olyan ismeretekkel, amelyek révén megfelelő módon fejezhetjük ki magunkat. Hegedűs ezt támasztja alá, amikor tanulmányában az idegen nyelv természetét mutatja be: „az idegen nyelv nemcsak jelek és háttérképek, hanem mögöttes jelzések, kulturális tényezők, habitusok, idiomatizmusok stb. kapcsolatainak, kölcsönviszonyainak bonyolultan szolidáris rendszere, ahol a háttérképeknek [...] csak egy adott (nyelvi) közösségben van teljes értékük” (Hegedűs 1998: 10). A nem anyanyelvi beszélőnek nehéz az idegen nyelvi készségek mellett a cél nyelv nem verbális jelzéseit teljes mértékben elsajátítani. Hegedűs Porzig megállapítása alapján hívja fel a figyelmet arra, hogy „az idegen közösség nem pusztán csak más jeleket használ, hanem más gondolkodási és szemléleti módja is van; a világot másként fogja fel, másként osztályozza, a világgal más érzéssel és akarattal áll szemben” (Hegedűs 1998: 12). A nyelvi tényezők fejlesztése mellett az előzőekben leírt világlátás fejlesztése és más népek eltérő értékeinek elfogadtatása komoly kihívást jelent a nyelvpedagógia számára.

A kommunikációs technológia eszközeinek egyre gyorsabb fejlődése révén az emberek egyre gyakrabban lépnek kapcsolatba olyan személyekkel, akikkel csak egy másik közös nyelv segítségével tudnak hatékonyan kommunikálni. Warth megállapítása szerint „kialakult egy új modell a nyelvtanuló számára, az interkulturális beszélő, aki képes magára ölelni különböző kulturális perspektívákat, értékeket és meggyőződéseket” (Warth 2011: 13).

Interkulturális kommunikáció

Az interkulturális kompetencia témakörét vizsgálva elkerülhetetlen, hogy ne essen szó az interkulturális kommunikációról, hiszen e kettő – kommunikáció és kompetencia – kutatásom folyamatában is elválaszthatatlanok egymástól.

Általános értelemben az interkulturális kommunikáció a különböző nemzeti kultúrába tartozó emberek közötti kommunikációra utal.

A Larry A. Samovar és munkatársai által megfogalmazott meghatározás magában foglalja a kommunikáció során észlelhető verbális és nonverbális jeleket, illetve az esetleges zavarokat is: „az interkulturális kommunikáció olyan emberek közötti interakció, akiknek kulturális észlelési és szimbólumrendszere olyan mértékben távol áll egymástól, hogy az már érdemben befolyásolja a kommunikációs eseményt” (Malota–Mitev 2013: 159). A kutató megfogalmazása is utal arra a tényre, hogy az idegen nyelvi kommunikációnak is elmaradhatatlan kísérőjelensége az adott kultúra specifikus jelzései, melyek ismeretének hiánya kihat a kommunikáció eredményességére.

A népek és kultúrák sokszínűségét tekintve szinte lehetetlen vállalkozás bizonyos karakterekkel rendelkező csoportosításokat létrehozni. A kutatók számtalan kísérletet tettek arra, hogy bizonyos egyedi értékek, szokások és jelzések alapján a kultúrák közötti különbségeket leírják. Ezeket a jellemvonásokat dimenzióként fogják fel, és a kutatások elsősorban arra irányulnak, hogy egy-egy népcsoporton belül milyen elfogadott viselkedésminták figyelhetők meg. Dolgozatomban a három legismertebb és talán leghatékonyabb elméleti megközelítést mutatom be, melyek a kultúrák egyedi jel-

lemzői alapján összehasonlíthatóvá teszik azt a tényt, hogy a „különböző országokból, kultúrákból származó embereknek különböző értékeik, különböző attitűdjeik, különböző viselkedési szokásaik, különböző tapasztalataik vannak” (Hofmeister-Tóth-Mitev 2010: 340).

Usunier és Hall két szegmensre osztja a kultúrák közötti eltéréseket: megkülönböztetnek magas, illetve alacsony kontextusú kultúrákat. Az alacsony kontextusú kultúrák – Svájc, Németország – az írott, illetve a beszélt nyelvre támaszkodnak, míg a magas kontextusú kultúrákban – Japán, arab országok – a nem verbális kommunikációnak van meghatározó szerepe (Hofmeister-Tóth-Mitev 2010: 342). Ez a csoportosítás azonban nem terjed ki az egyének társadalomban jelenlévő megnyilvánulási formáira. Kutatásaik alapján Inkeles és Levinson a kultúra tanulmányozását további szempontok vizsgálata alapján végezték és a következő dimenziókat hozták létre: a hatalomhoz való viszony, az énkép, a konfliktuskezelés módjai, az agresszió és az érzelmek kifejezése (Hofmeister-Tóth-Mitev 2010: 343). Ezek a faktorok jobban figyelembe veszik az emberek között létrejövő interakció során felbukkanó jellemvonásokat, amelyek még erősebben jelentkeznek az eltérő kulturális háttérrel rendelkező egyének kommunikációja folyamán.

Szinte lehetetlen olyan akár elméleti, akár gyakorlati modellt létrehozni, amely egyértelműen leírja a kultúrák egyedi jellemzőit. Hofstede a kultúrák egyedi hasonlóságát és eltéréseit kutató tanulmánya során öt dimenziót alakított ki (1. táblázat). Ezeket a dimenziókat arra az elméletére alapozza, amely szerint „a kultúra az agy kollektív programozása, amely megkülönbözteti az emberek csoportjait egymástól” (Hofmeister-Tóth-Mitev 2010: 342). A dimenziók kialakítását olyan viszonyulásokra alapozza, amelyek meghatározzák az egyén egy másik egyénhez, csoporthoz vagy a társadalomhoz való attitűdjét. Ezek megfelelő összehasonlítási alapot biztosítanak az eltérő kulturális háttérrel bíró országok összehasonlítására, amelyek meghatározzák az interkulturális kommunikáció folyamatát.

A számtalan kommunikációs modell mellett az interkulturális kommunikációnak is létezik egy saját, az egyedi kísérőjelensége-

ket megjelenítő modellje, az interkulturális kommunikációs modell (1. ábra) (Malota–Mitev 2013: 171). A közismert kommunikációs modellekkel összehasonlítva ez a modell a jelenséget mutatja be interkulturális kontextusban: két szereplő közötti folyamatos kommunikációs interakciót ír le. Elsősorban a kommunikációs folyamatban résztvevő felek saját tapasztalatára és a másik személy tapasztalatára épít. A világ dolgait kizárólag saját tapasztalataihoz kapcsolódva ismerheti meg az egyén, aki a társalgás során mindig kénytelen meghatározni önmagát másokhoz képest.

A folyamatára második komponense a kulturális előfeltevések a tudásra és tapasztalatokra utalnak, amelyeket azok iránt érzünk, akiket nem tekintünk saját kulturális közösségünk tagjának. A kulturális önészlelés annak a módja, ahogy a szereplő meghatározza azt a kulturális közösséget, amellyel azonosul.

A kulturális gyűjtőpontok olyan témákra utalnak, amelyekkel mindkét szereplő azonosul és meghatározza a vitában betöltött szerepét. Az interkulturális kommunikációs helyzet legfőbb jellemzője, hogy a nyelvi és kulturális eltérésekből fakadóan bővelkedik félreértésekben és konfliktusokban. A gyűjtőpontok jelentik ezeknek a konfliktusos helyzeteknek a megjelenését.

Az interkulturális kommunikáció során bukkannak elő mindazon jelzések (elsősorban a nonverbális kommunikáció elemei), melyek adekvát felismeréséhez és alkalmazásához szükséges az interkulturális kompetencia hatékony fejlesztése.

Az interkulturális kommunikáció és az interkulturális kompetencia kapcsolata

Az előzőekben ismertetett kultúraközi kommunikáció által eljutunk dolgozatom központi témájához, az interkulturális kompetenciához. Az interkulturális kommunikáció elméleti alapjai mind meghatározó szerepet játszanak az interkulturális kompetencia fejlesztésében.

Szoros összefüggés fedezhető az interkulturális kommunikáció és az interkulturális kompetencia között: az interkulturális kompetencia jelenti a kulcsot a sikeres interkulturális kommunikációhoz.

Az interkulturális kompetencia a kompetenciák rendszerében

Felvetődik a kérdés, hogy önálló kompetenciaként kell-e kezelni vagy valamelyik kulcskompetencia részeként fejlesztendő. Nem egyszerű pontos választ adni erre a kérdésre, hiszen ebben az esetben is készségek összetett sorozatáról van szó.

Az interkulturális kompetencia kulcskompetencia-rendszerben való elhelyezése nem jelent egyszerű feladatot. A 2. ábrán bemutatom, hogy elképzelésem szerint mely kulcskompetenciákkal áll a legszorosabb viszonyban. Tematikai megközelítésből ítélve elsősorban az idegen nyelvi, a személyközi és állampolgári, illetve a kulturális kompetenciákkal áll összefüggésben. Az idegen nyelvi kommunikáció olyan készségeken alapszik, amelyek kapcsolódnak a kultúrák közötti eltérések megértéséhez. A személyközi készségek nélkülözhetetlenek a hatékony személyes érintkezéshez.

Amint az a 3. ábrából is kiderül, a kulturális kompetencia határozza meg a többit, ugyanakkor – a kölcsönhatás értelmében – a nyelvi, a stratégiai, a szövegalkotói és a szociolingvisztikai kompetencia is hat a kultúrára.

Byram modellje (4. ábra) szerint az interkulturális kommunikatív kompetencia megszerzéséhez a nyelvi, szociolingvisztikai és diskurzus kompetencián felül bizonyos attitűdök, ismeretek és készségek is szükségesek, amelyekről részletesebben a következő fejezetben írok. A Byram-modell alapján látható, hogy az előbb említett komponensek kiegészülnek az interakció és a kritikus kultúratudatosság készségével (Lázár 2011: 16).

Az interkulturális kompetencia fogalma

Az előző fejezetben bemutatam az interkulturális kompetencia kapcsolatát a Nemzeti alaptantervben megfogalmazott kulcskompetenciákkal. Szinte lehetetlen egyetlen tökéletes definíciót adni az interkulturális kompetenciára. A két legszélesebb körben elfogadott meghatározás egyike a Lázár tanulmányában található Bennett és Bennett kutatópáros által kialakított megközelítés, amely szerint az interkulturális kompetencia „képesség a hatékony kommunikációra

interkulturális helyzetekben és a megfelelő hozzáállás kialakítására bármilyen kulturális közegben” (Lázár 2011: 16).

Egy másik gyakorlatiasabb megközelítéssel bíró cikkében Lázár az interkulturális kompetenciát „a más nyelvi és kulturális háttérű emberekkel való boldogulás” képességeként írja le (Lázár 2011: 2).

Mindkét megközelítésben fellelhető a készség, a kultúra és a hozzáállás/boldogulás együttese, ahol ez utóbbi két elem, mint interakciós tényező jelenik meg a kommunikációs folyamatban. Erre utal Beneke, aki szerint „az interkulturális kompetencia elsősorban azt jelenti, hogy az ember a másokkal való interakció során képes legyen megküzdeni saját kulturális háttérével” (Beneke 2000: 109).

Az interkulturális kompetencia alkotóelemei

Hasonlóan a többi kulcskompetenciához, az interkulturális kompetencián belül is megkülönböztetjük az ismeret–készség–attitűd hármas egységét. Egyes források szerint a vizsgált kompetencia esetében egy negyedik komponensről is beszélhetünk: kritikus kultúra-tudatosság, amely a másik kultúra jeleinek és értékeinek megbecsülésére utal. A következő felsorolásban bemutatom, hogy az egyes komponenseken belül milyen készségek fejlesztésére kell a legnagyobb figyelmet fordítani.

Interkulturális attitűd:

- kíváncsiság és nyitottság más kultúrákra,
- érdeklődés,
- tolerancia.

Interkulturális ismeret:

- társadalmi folyamatok ismerete,
- társadalmi csoportok működésének ismerete,
- az egyének sokszínű háttérének felismerése.

Interkulturális készségek:

- megfigyelési készség,
- összehasonlító készség (két vagy több kultúra összehasonlításának képessége),
- interpretációs készség (az adott kultúra értékeinek értelmezése),

- saját kulturális tapasztalataink összekapcsolása a célnyelvi kultúrával.

Kritikus kultúratudatosság:

- az emberi méltóság tisztelete,
- az emberi jogok elismerése,
- tudatában lenni saját értékeinknek és ezek hatása más emberekre.

A felsorolásból egyértelműen látszik, hogy a készségek fejlesztése nem csupán a nyelvtanár feladata, amelynek részletes kifejtése a következő fejezetekre hárul.

Az interkulturális kompetencia fejlesztése

Általánosan elfogadott tény, hogy a kompetencia ezen válfajának fejlesztése nem valósulhat meg teljes mértékben. Tantermi körülmények között mesterséges szituációs feladatokon keresztül csak egy apró szegletét lehet fejleszteni. Az interkulturális kompetencia tényleges és hatékony fejlesztése kizárólag a célnyelvi kultúrában lehetséges, amelyet két modellen szeretnék bemutatni.

Az első modell (5. ábra) Howelltől származik, aki négy stádiumon keresztül vezet végig az interkulturális kompetencia fejlesztését. A tudattalan inkompetenciával indul, amely a célnyelvi kultúrával való találkozás után tudatos inkompetenciává alakul. Ezt követően az új kultúrával való egyre több érintkezés hatására alakul ki a tudatos kompetencia, s végkifejletként pedig a tudattalan kompetencia, amely az új kultúra anyanyelvi szinten történő elsajátítására utal.

Bennett továbbfejlesztette Howell modelljét és elméletében (2. táblázat) hat szakaszra bontotta fel a személyiség interkulturális fejlődését, amelyeken belül kisebb fejlődési lépéseket is jól körülír.

A két fejlesztési modell rövid bemutatásával bepillantást nyerhetünk mindazon folyamatokba, amelyek hozzájárulnak az interkulturális tanuló kialakulásához. Természetesen tantermi körülmények között szinte lehetetlen vállalkozás lenne minden egyes szakasz fejlesztését elvégezni, szituációs és szimulációs feladatokon keresztül azonban kiválóan fejleszthető és modellezhető Bennett modelljének egy-egy szakasza.

Kinek a feladata az interkulturális kompetencia fejlesztése?

A kérdést nem lehet egyértelműen megválaszolni, hiszen tantermi körülmények között szinte bármilyen tantárgy esetében szóba kerülhetnek más kultúrák és eltérő viselkedési sémák. A leggyakrabban azonban a magyar-, a történelemórákon történik ilyen irányú információátadás. Nyelvtanári munkámat alátámasztják a témát kutató források (Lázár, Warth, Bárdos), amelyek szerint az interkulturális kompetencia fejlesztésének legnyilvánvalóbb színtere az idegen nyelvről. A nyelvtanárok feladata az, hogy hozzásegítsék a tanulókat, hogy személyesen, vagy virtuálisan találkozhassanak a tanult idegen nyelv más beszélőivel, és legyenek élményeik a nyelv és a kommunikáció interkulturális dimenzióiról. A nyelvoktatással foglalkozók nevében kijelenthetem közös érdekünket, hogy a nyelvtanulók ne „folyékonyan beszélő bolondként” hagyják el a nyelvi osztálytermet (Lázár 2011: 17).

Az interkulturális kompetencia fejlesztésének eszköze

A 21. században a nyelvtanárok igazi kihívások egész sora előtt állnak, amikor egy-egy kurzust és annak tanmenetét tervezik. Számos tényezőt kell figyelembe venniük: meghatározó paraméterei a tervezésnek az adott csoport létszáma, a haladás üteme, a fejlesztendő készségek (általános és specifikus készségek) és tartalmak köre.

A tervezéskor nagy szabadságot nyújt a tanároknak, hogy „a mai kommunikatív nyelvtanítási módszerek és a technika fejlődésének következtében, jóval könnyebb a nyelvórák tartalmát feladatközpontúvá tenni, ahol a tartalomnak kifejezetten interkulturális dimenziója is lehet, és a feladatok az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlődését támogatják” (Lázár 2011: 15). Nagy kreativitást igényel a nyelvtanárok részéről a feladatok megbízható forrásból történő kiválasztása, a feladatok minden egyes lépésének körültekintő felépítése és a kivitelezhetőség megtervezése. További kihívás elé állítja az oktatókat, hogy a legtöbb nyelvkönyv csak rendkívül csekély mértékben foglalkozik kulturális és interkulturális vonatkozású témakörökkel, amelyek közül a legtöbb „turisztikai jellegű” ismereteket közöl (Lázár 2011: 17).

Hasonlóképpen vélekedik Bárdos is, aki szerint a korábbi nyelvkönyvek inkább civilizációs témákkal foglalkoztak (Bárdos 2004: 147). Kedvező irányú elmozdulás érzékelhető a korszerű nyelvoktatási tananyagok körében: „osztatlan figyelem kíséri [...] a különféle viselkedési formákat, amelyek [...] a kultúra elemei között [...] örökzöld szerepet játszanak” (Bárdos 2004: 147). A történelmet és irodalmat közvetítő tananyagtartalmakat mind jobban felváltja a szokásokra, verbális és nonverbális kommunikációra utaló feladatok. Könnyen elképzelhető, hogy jobban fog boldogulni a későbbiekben idegen nyelven kommunikáló tanuló, ha ismeri a brit emberek étkezési szokásait, mintha betéve tudná a brit történelem nagy korszakainak évszámait és eseményeit.

Megfigyelhető, hogy az idegen nyelvi készségeket fejlesztő munkáltató könyvek körében egyre nagyobb számban jelennek meg az interkulturális kompetencia fejlesztését célzó kiadványok. Ezeknek köszönhetően egyrészt kiválóan fejleszthető a nyelvtanuló beszéd-, és íráskészsége, másrészt remek gyakorlatokon keresztül bepillantást nyerhet a célnyelvi kultúra egy-egy érdekes momentumába.

Bárdos tanulmányában felhívja a figyelmet a kulturális érzékenység kialakításának igényére, amelyet a nyelvórákon folyamatosan szem előtt kell tartani. Módszertani ötlettárként Tomalin és Stempl-eski gyakorlattípológiáját ajánlja (Bárdos 2004: 149). Tevékenységformáik teljes mértékben felölelik az interkulturális kompetencia fejlesztését célzó feladattípusokat:

- kulturális képzetek és szimbólumok felismerése,
- manipulációs gyakorlatok kulturális termékekkel,
- a mindennapi élet mintái („forgatókönyvek”),
- a kulturálisan megfelelő viselkedés vizsgálata,
- jellegzetes kommunikációs minták,
- kulturális értékek és attitűdök feltárása,
- a kulturális tudatosságra törekvő tapasztalat kiterjesztése.

A felsorolásban szereplő tevékenységformák az interkulturális kompetencia két elemének – a kulturális különbségek tudatosítása és az interkulturális érzékenység – fejlesztését szolgálja. Ennek révén alakulhat ki az interkulturális beszélő állapota.

A feladatok akkor érik el hatékonyságuk tetőfokát, ha a gyakorlati tevékenységek élményorientáltak és megfelelő mértékben fejlesztik a személyiséget, a kommunikációs készségeket és a problémamegoldó készséget.

Befejezés

Jelen tanulmányban a nyelv–kultúra–kommunikáció elválaszthatatlan hármásán keresztül mutattam be az interkulturális kommunikáció körébe tartozó kompetenciát, az interkulturális kompetenciát.

Mivel a magas szintű idegen nyelvi készség nem elegendő a kultúrák közötti sikeres kommunikációhoz, szükség van olyan kiegészítő készségfejlesztésre, amely célzottan a kulturális sajátosságok eltéréseivel foglalkozik. A sikeres interkulturális kommunikációért az interkulturális készségek fejlettsége felel.

Felhasznált irodalom

- Bárdos Jenő 2004. Kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításában. In: Bárdos Jenő (szerk.): *Nyelvpedagógiai tanulmányok*. Iskolakultúra. Pécs. 142–157.
- Beneke, J. 2000. Intercultural competence. In: U. Bliesener (szerk.): *Training the trainers. International Business Communication 5*. Carl Duisberg Verlag. Köln. 108-120.
- Hegedűs József 1998. Az idegennyelv-tanulás néhány elméleti kérdése. *Modern Nyelvoktatás* 11–19.
- Hofmeister-Tóth Ágnes – Mitev Ariel 2010. *Üzleti kommunikáció és tárgyalástechnika*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Lázár Ildikó 2011. Interkulturális kommunikatív kompetencia: koncepciók és modellek. In: Kurt Kohn – Claudia Warth (szerk.): *Az interkulturális kompetencia fejlesztése online kollaboratív tanulási környezetben*. icEurope. Berlin. 15–18.
- Lázár Ildikó 2012. Túl a nyelvtudáson: az interkulturális kompetencia (forrás: www.nyest.hu/hirek/tul-a-nyelvtudason-az-interkulturalis-kompetencia)
- Malota Erzsébet – Mitev Ariel 2013. *Kultúrák találkozása*. Alinea Kiadó. Budapest.
- Warth, Claudia 2011. Előszó. In: Kurt Kohn – Claudia Warth (szerk.): *Az interkulturális kompetencia fejlesztése online kollaboratív tanulási környezetben*. icEurope. Berlin. 13–14.

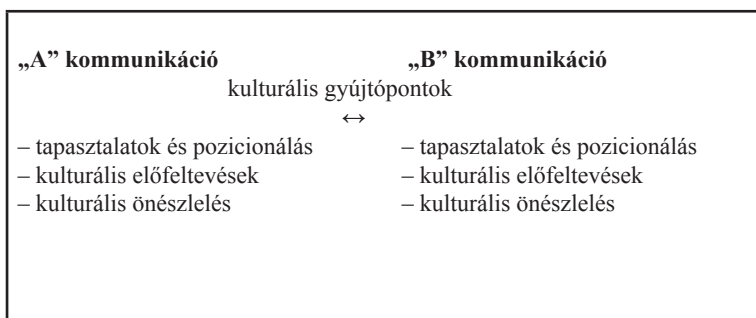
Mellékletek

A kultúrák összehasonlítása
hatalmi távolság bizonytalanság kerülése kollektívizmus/individualizmus férfiasság/nőiesség rövid/hosszú távú orientáció

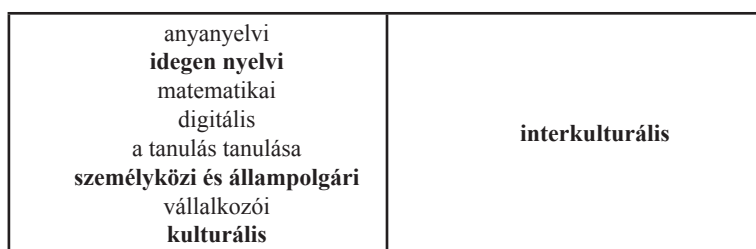
1. táblázat Hofstede kulturális dimenziói

etnocentrikus szakaszok	etnorelatív szakaszok
1. <u>Tagadás</u> Elszigeteltség Elkülönítettség	4. <u>Elfogadás</u> A viselkedésbeli különbségek elfogadása Az értékkülönbségek elfogadása
2. <u>Védekezés</u> Becsmérlés Felsőbbrendűség Irányváltás	5. <u>Alkalmazás</u> Empátia Pluralizmus
3. <u>Minimalizálódás</u> Fizikai általánosítás Tapsztalattól független általánosítás	6. <u>Integráció</u> Összefüggések értékelése Építő kívülállás

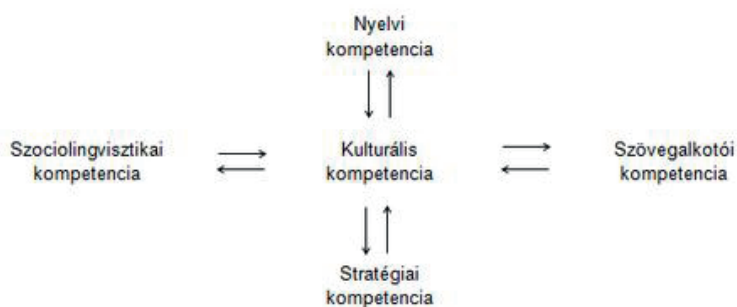
2. táblázat Interkulturális érzékenység fejlesztési modellje
(forrás: <http://youth-partnership-eu.coe.int>)



1. ábra Az interkulturális kommunikációs modell
 (forrás: Malota Erzsébet – Mitev Ariel 2013. Kultúrák találkozása. Alinea Kiadó. Budapest.)



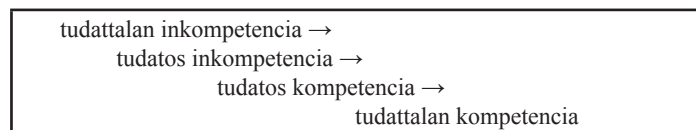
2. ábra Az interkulturális kompetencia és a kulcskompetenciák viszonya



3. ábra A kulturális kompetencia a kulcskompetenciák rendszerében



4. ábra *A Byram interkulturális modellje*



5. ábra *Az interkulturális kompetencia fejlesztése (Howell)*

Silinginé Zentai Ida

Feladatok, gyakorlatok a férfi és női kommunikáció oktatásához

Miért is választottam ezt a témát? A magam és a környezetem életében is azt tapasztaltam, hogy markáns különbség mutatkozik a férfiak és nők nyelvhasználatában, viselkedésében, konfliktuskezelésében, meggyőzőhetőségében, verbális és nonverbális megnyilvánulásaiban. A témának hatalmas szakirodalma van. Nemcsak a tudományos élet, de a bulvár irodalom is szívesen foglalkozik vele az utóbbi időben. A nyelvtudományban kedvelt kutatási területté vált.

Különbségek a kutatások szerint is vannak a két nem kommunikációjában. Az eltéréseket alapvetően a nemek szocializációjában és a kommunikációs csatornák eltérő mibenlétében kell keresni. Fontosnak vélem, hogy már általános iskolás korban tudatosítsuk ezt a gyerekekben, s helyes mintát közvetítve segítsük későbbi társadalmi nemi identitásukat.

Céлом, hogy felvillantsam a téma sokszínűségét, ami a férfi és női kommunikációban felmerül. A tanmenetben a Kultúraközi kommunikáció témakörben releváns, s a nemek kommunikációja rész tanításakor alkalmazhatjuk haszonnal. Reményeim szerint segít abban, hogy a mindennapokban sikeresebben kommunikáljunk egymással a két nem harmonikusabb együttélése érdekében már az általános iskolás korban is. S most lássuk a tudományos kutatás elméleti hátterét!

1. Szocializáció a gyermekkorban

A lányok és a fiúk más verbális világban válnak felnőtté. Más-ként beszélnek velük, és másféle beszédmodot várnak el tőlük. A fiúk és lányok a legtöbb időt azonos neműek társaságában töltik, játékaik különbözők. A fiúk általában szabadabban, hierarchikusan

szerveződött csoportokban játszanak. A csoportoknak vezetőik vannak, akik az ellenkezések dacára megmondják a többieknek, mit és hogyan tegyenek. A magas státuszt parancsok kiadása és az azokhoz való ragaszkodás révén lehet megszerezni. Játékaikban vannak győztesek és vesztesek, valamint van egy jól kidolgozott szabályrendszer, ami minduntalan viták keresztútjába kerül. A fiúk gyakran kérkednek ügyességükkel, s vitatkoznak arról, ki miben jobb.

A lányok kis csoportokban párosan játszanak: társasági életük középpontjában legjobb barátójuk áll. A csoporton belül kulcsfontosságú a bensőségesség. A legtöbbször nincsenek győztesek és vesztesek. Akadnak ügyesebbek, de ritkábban kérkednek ezzel. Azzal foglalatostkodnak, hogy megkedveltessék magukat. Kutatások szerint a fiúk konfliktusai két és félszer tovább tartottak, mint a lányoké, s többször fizikai küzdelembe torkoltak. A fiúk és a lányok is szeretik keresztülvinni akaratukat, csak másképpen fognak hozzá. Bár a társadalmi normák a fiúkat általában nyílt versengésre, a lányokat pedig őszinte együttműködésre bátorítják, a különféle helyzetek eltérő viselkedésformákat eredményezhetnek. A fiúk csoportja hierarchikusan szerveződik: a vezető megmondja, hogy mit csináljanak. A lányok egyenlőségre törekszenek, hajlanak a másik véleményének elfogadására. A fiúknál fontos a státusz megszerzése és megtartása, a lányoknál a közösség, a bensőségesség a domináns (Tannen 2009: 46).

A gyerekek 2. életévük végén azonosítják magukat fiúként, lányként. Szívesen játszanak szerepjátékokat, melyek során általuk érdekesnek talált tevékenységet utánoznak. A környezet befolyásolja őket, hiszen babát, illetve autót kapnak ajándékba. A szerepjátékok kommunikációs szempontból is fontosak, hiszen a gyermek több szerepet játszik el, megszólaltatja őket különböző hangmagasságon, emocionális háttérrel. A klasszikus mesék különböző szerepfelfogásokat tükröznek, s ez is befolyásolja az eltérő nemi szocializációt. A népmesék archaikus, tradicionális nemi szerepfelfogást közvetítenek. A fiúk, férfiak, döntenek, választanak, irányítják sorsukat. A legény szövetkezik, ellenséggel száll szembe, mer és nyer. A lányok, még a királylányok is többnyire passzívan várják, hogy feleségül vegyék vagy megszabadítsák őket. Elszenvedik sor-

sukat. Ezt a passzivitást legmarkánsabban az álomba merülő Csipkerózsika jeleníti meg. Az aktív, hatalommal bíró nők többnyire démoniak vagy nevetségesek: boszorkányok, gonosz mostohák vagy vasorrú bábák. A modern mesék nem ilyenek. Astrid Lindgren dán író nő hősnője pl. Harisnyás Pippi nemcsak erős, rettenthetetlenül bátor, hanem szabad és független is.

A gyerekek nemi szocializációja tehát a családban kezdődik. De itt sajátítja el az olyan fontos beszédaktusokat, mint az üdvözlés, az üdvözlés fogadása, kérdés, válasz, kérés, annak nyugtázása, elutasítása. Később közösségbe kerülve a fiúk és lányok külön játszanak. A fiúk harciasabb (agresszív) játékokat játszanak, a lányok ezzel szemben segítőkész, támogató viselkedést mutatnak. A világszerte végbemenő globalizáció magával hozta, hogy a más-más kultúrából érkező gyerekek együtt tanuljanak, játszanak. Ez ahhoz vezet, hogy a kulturális különbségek (így a nemi szerephez kapcsolódók is) összecsiszolódnak, egymáshoz hasonlóvá válnak.

Fontos állomás a serdülőkor. Ebben az időszakban a család szerepe csökken, felértékelődik a kortárs csoportok hatása a nyelvi szocializáció szempontjából is. Ekkor válik a gyermek férfivá és nővé.

A nemi szereprepertoárt neveltetésünk folyamán sajátították el velünk. Az újszülött babák rózsaszín és kék szalagja, a Barbie baba és az autó; mind azt szolgálják, hogy beletanuljanak az életük végéig játszandó szerepükbe. A szülők, rokonok a lányokat kedvességre: „Olyan csinos vagy, ha mosolyogsz!”, a fiúkat érdekérvényesítésre: „Üss vissza!” – sarkallják (Tannen 2009: 106).

2. A nyelvi képességekben mutatkozó különbségek

Ahogy azt egy jütlandi mondás tartja: Előbb szárad ki az Északi-tenger, mint egy nő kifogy a szóból. Vagy egy skót: Semmi sem olyan természetellenes, mint egy bőbeszédű férfi és egy hallgatózó nő.

De mit mond erről a tudomány? Számos kísérlet igazolta, hogy a nőknek jobb a verbális memóriája. Ha megtanulták, jobban emlékeznek összefüggő szövegekre. A tudományos eredmények a verbális képességekben a nők javára mutatattak ki eltérést (Huszár 2009: 25). Lássunk néhány esetet.

2.1. Visszakérdezések

A visszakérdezésekre a 60-as években Basil Bernstein és követői is felfigyeltek, s ők a nyelvi hátránnyal küzdők korlátozott kódjaként tartották számon. Az utóbbi években többen ellenőrizték ennek a nyelvi komponensnek nemek szerinti megoszlását. Megállapították, hogy a visszakérdezések más-más kommunikációs célból születnek:

- a) A beszédpartner egyetértésének kiváltására: Nem érdemes szavazni menni, ugye?
- b) A szolidaritás kifejezésére: Szörnyű hideg van, ugye?
- c) Az udvariasság kifejezésére: Ha kinyitod az ajtót, kihül a szoba, ezt te sem akarod, ugye?

Mind a nők, mind a férfiak mindhárom funkcióban használják a visszakérdezéseket. Tehát a beszédhelyzet jobban hat a szóhasználatra, mint a társadalmi nemhez tartozás.

2.2. Tabuk a nyelvhasználatban

A nyelvi előírások legmarkánsabb formái a két nem számára eltérő verbális tabuk. A nők számára általában tiltottak bizonyos férfiak által használt szavakat.

A nyugati típusú társadalmakban a legnyilvánvalóbb tabu a trágár szavak nyilvános térben való kimondásához kapcsolódik. Az obszcén szavak használata először a 18. században vált nők számára tabuszerűvé. Férfiak egymás között használták ezeket a szavakat, mivel ezek az erővel, a férfissággal asszociálódtak. A durvának, közönségesnek érzett szavak kerülése egyfajta finomkodó stílus kialakulásához vezetett. A legújabb kutatások szerint – sajnos – a fiatalabb korosztály nőtagjainak beszédmódja meglehetősen obszcén. A trágár szavak használata tekintetében csökken a fiúk és lányok közötti különbség (Huszár 2009: 46).

2.3. A nemi alapú szövegválasztás

Serdülőcsoportokban vizsgálták a történetmondás funkcióját. A fiúk a mesélés módjával, annak folyamatában alakítják ki csoporttagságukat és identitásukat. A lányoknál maga a sztori az, amely fontos a személyiség identitásának erősítésében.

Az afroamerikai közösségekben a fiúkat kora gyermekkoruktól kezdve egyfajta rituális veszekedésben, nyelvi inzultus cseréjében való harcias részvételre nevelik.

A női társaságban folyó beszélgetések támogatóak, szolidáris jellegűek, a férfiaké nem személyes témáról szóló, viccelődő. A nők panaszkodni, a férfiak dicsekedni jönnek össze. A férfi beszélgetések is a társas támogatás funkcióját töltik be. A humoros szövegek közé tartozik a viccmesélés. Kutatások igazolják, ezt a férfiak művelik inkább. Ha összejönnek, elkerülhetetlen a rituális viccmesélés, amely a csoportidentitás megszilárdulásának jele. Ugyanazon nevetünk, tehát egy csoporthoz tartozunk, számíthatunk egymásra. A nők által használt szövegtípus régebben a siratás, a siratók voltak. Ma leginkább a pletyka a meghatározó a magánszférában.

A két nem kommunikációjának legfőbb különbsége abban áll, hogy mit gondolnak a beszélgetés céljáról. A nők a kapcsolatépítést, a férfiak a problémamegoldást tekintik annak. Női csoportokban megfigyelhető a „rituális” panaszkodás, mindenki elmondja gondja-bajját. A beszélgetés megnyugtató, mert szolidaritást sugall – nem vagyok egyedül. A nő együttérzést vár, azt hogy nyitottságért a férfi megosztja vele problémáit. Ehelyett kioktatást és tanácsot kap, mintha a partnernek nem is lennének problémái. A férfiak maguk szeretik megoldani problémáikat, inkább elvonultan elmélkednek a megoldáson, nem szeretik, ha a nő zavarja eközben őket. A férfiak hosszabb üzeneteket küldenek, ők kezdeményezik a témát, és ők zárják le a beszélgetést (Huszár 2009: 60).

2.5. Nemi sajátosságok a konfliktuskezelésben

Egy tanulmányában Balázs László (2014) a konfliktuskezelésben és az érzelmi intelligencia mintázatban is eltéréseket talált a két nem között. A szerző megállapítása szerint a férfiak magas versengő értékkel rendelkeznek, mely eredményt az érzelmi intelligencia önbecsülés, magabiztosság és stressztűrési tényezői is támogatják. Ezeknél az értéknél a férfiak általánosságban magasabb eredményeket értek el. A nők esetében az elkerülés jelent meg gyakrabban, melynek okát nem sikerült statisztikailag igazolnia (I. m. 254–255).

3. Nem verbális eszközök a nemek kommunikációjába: a vokalitás

A magasabb alaphang és a színesebb intonáció a női nemhez kapcsolódik, ezen keresztül – helytelenül és előítéletesen – a felületességhez. Ezzel magyarázható, hogy a BBC a 80-as évekig nem alkalmazott női hírolvasó bementőt, azzal az indokkal, hogy amit felolvasnak, nem tűnik „komolynak”. A politikában, gazdaságban sikeres nők úgy védekeznek az előítélet ellen, hogy igyekeznek megközelíteni a férfiakra jellemző beszédmódot. Margaret Thatcher, aki a 80-as években Nagy-Britannia miniszterelnöke volt, megbízatásának ideje alatt megtanult mélyebb hangon és monotonabb intonációval beszélni (Huszár 2009: 29).

3.1. A testjelzések különbségei – arcjáték, taktilika, gesztikuláció, proxémia

A nem verbális jelek közül a férfi és a női kommunikációban a fejtartás a meghatározó, az a szög, amit kommunikációs helyzetben a fej és a váll bezár. A nőkre jellemző az, hogy beszéd közben a fejüket kicsit balra és előre hajtják. Egyesek a mimikában is vélték eltéréseket felfedezni. A férfiak arca, különösen, ha figyelnek, rezzenéstelen. Bizonyítható, hogy a nők gyakrabban és hosszabban néznek beszélgetőtársuk szemébe. Gyakrabban keresik a szemkontaktust és hosszabb ideig tart. Barátságos interakciókban nő a szemkontaktus, ellenséges interakcióban csökken. A nők arcjátéka általában kifejezőbb. Ennek van egy fiziológiai oka: a nők bőre vékonyabb, jobban látszik, pl. ha elpirulnak, izgatottabbak, másrészt ez a szociális tanulásra is visszavezethető: a lányokat jobban bátorítják arra, hogy érzelmeiket kifejezzék.

A nem verbális elemek között kitüntetett hely illeti meg az emocionális megnyilvánulásokat: mosoly, nevetés, sírás. A nők többet mosolyognak, még feszült, inadekvát helyzetben is, ami megint a társadalmi elvárásokra vezethető vissza. Azt várják tőlük, hogy kedvesek legyenek. Kutatások szerint a férfiak és nők egyaránt fenyegetve érzik magukat az olyan nőtől, aki nem mosolyog. Goffman szerint a mosoly annak rituális jeleként működik, hogy az illető nem tervez semmi ellenségeset, azt jelzi, hogy a másik cselekvéseit helyesli.

A nők gyakrabban és változatosabban gesztikulálnak. Mások megérintésében viszont a férfiak vezetnek. A férfiak többször érintik meg a nőket, még ismeretleneket is. Ha fel akarja hívni a figyelmét, megérinti a karját. Ezt egy tekintélyes külsejű férfivel egy férfi sem tenné meg. A nők is tartózkodnak ismeretlen férfi megérintésétől. Tehát a taktilika alkalmazása inkább a férfiak sajátja.

A térben való mozgás tekintetében meglehetősen nagyok a kulturális különbségek. Az északi kultúrákban nagyobb távolságot tartanak, az Egyenlítő felé közeledve csökken a távolság. Testközelen csak szeretteinkkel kívánunk lenni, a túlzott közelség (lift, zsúfolt busz) esetén legalább a szemkontaktust igyekszünk elkerülni. De a túlságosan nagy távolság is zavaró lehet, mintha a másik tartana, félne tőlünk. Ha szívesen beszélünk valakivel, felé fordulunk, gyakran nézünk partnerünk szemébe az interakció során. A nők általában ügyesebbek a kommunikációs üzenetek közvetítésében: gesztussal, szemkontaktussal, testtartással: „figyelek rád, fontos vagy nekem, érdekel, amit mondasz” (Huszár 2009: 80).

Különbség van a férfiak és nők érzékelésében is. Kutatások bizonyítják, hogy a látást kivéve, minden érzékelésben jobbak a nők. Megbízhatóbban ítélik meg a 4 alapvető ízt. Szaglóképességük, hallásuk és a tapintási érzékelésük is felülmúlja a férfiakét. A látás tekintetében megfordul a sorrend, itt a férfiak jobbak.

Általános tételnek tekinthető az a megállapítás, mely szerint a nők nyitottabbak a meggyőzés folyamataira, rugalmasabban változtatható attitűdjük, könnyebben befolyásolhatók.

A morál és a döntéshozatal összefüggésében a törődés és a gondoskodás határozza meg a nők eltérő morális hangját, a férfiak egyetemes igazságosságra vonatkozó imperatívuszával szemben. A maszkulin etika igazságalapú, míg a feminin etika gondoskodásra épül. Az igazságosság etikája imperszonális, a fair play, a másokhoz való kötődés élő kapcsolat nélkül is elérhető (Aczél 2009: 63).

A következőkben rátérek annak bemutatására, hogyan valósulhat meg a kommunikációórán a nemek kommunikációjának tanítása a különböző gyakorlatok, feladatok tükrében.

4. Feladatok, gyakorlatok

A kommunikáció mindenütt, az oktatás és az élet minden területén jelen van. A kommunikációórán mód nyílik az interkulturális kompetencia fejlesztésére, hiszen a nemek közötti kommunikáció kultúrák közötti kommunikációként fogható fel.

Minden kommunikációórán élményközpontú oktatás zajlik, ami hozzájárul a személyiségfejlődéshez, valamint a helyes verbális, nonverbális és nembeli szocializációhoz is. Ez a módszer a diákok aktivitására épít. Ahogy a közismert népi bölcsesség mondja: Mondd el, elfelejtem; mutasd meg, és megjegyzem; engedd, hogy én csináljam, és megértem. Az élmény- és tevékenységközpontú tanulás feladata, hogy tudatosítsa a kommunikációs adottságokat; lehetőséget, nyújtson hatékonyabb kommunikációs viselkedési formák kidolgozásához és készség szintű begyakorlásához (Balázs 2013: 42).

E tanítási órák alapvető módszere a kommunikációs gyakorlatok alkalmazása. Itt a gyakorlati tapasztalat szerepére építünk. A diák legfőbb kommunikációs partnere a másik diák. A munka előfeltétele is a másik diák. Fontos hangsúlyozni, nem az számít, hogy mi a feladat, hanem mire szeretnénk használni. Minden helyzet kommunikációs helyzetként fogható fel. „A kommunikációtanár eszköz- és módszertára maga az élet” (I. m. 55).

Munkaformákat tekintve többnyire a csoportban végzett tevékenység, a páros munka és a csoportmunka ideális.

4.1. A verbális kommunikáció – Játék fényképek után

A gyakorlat 38 db – arcokat és alakokat ábrázoló – fénykép összegyűjtését igényli. A fényképeket kemény kartonpapírra ragasztjuk. A rajtuk látható arcoknak és alakoknak nincs múltjuk, nincs történetük. A heterogén csoport tagjai körben ülnek, mindenki kiválaszt egy fotót. A következő 3-4 percben alaposan vegyék azt szemügyre, s próbáljanak kialakítani magukban a fotón látható személyről valamilyen képet. Állapítsák meg a korát, társadalmi helyzetét, foglalkozását, szociális körülményeit és hovatartozását. Próbálják megállapítani három alapvető jellemvonását is.

Cél és megfigyelési szempont: a lányok valószínűleg gazdagabb verbális kommunikációval oldják meg a feladatot, gazdagon élnek majd a vokalizáció eszközeivel; előadás közben intenzíven használják a nonverbális kifejezőeszközöket is, s minden bizonnyal több emocionális jellemzőt hoznak fel (Gabnai 2001: 129).

4.2. A két nem jellemző szövegtípusai: nők – pletyka; férfiak – viccmesélés

Csoportmunka. A csoportok nem heterogén módon szerveződnek. Külön alkotunk fiú – és külön lány csoportokat. A feladat az, hogy 4-5 perc megoldási idő alatt a lányok mondjanak, alkossanak egy híres férfi sztárról, celebről egy pletykát. A fiúk pedig kreáljanak egy női celebről (szalonképes) viccet/vicceket.

Cél és megfigyelési szempont: Mivel a nők kedvelt hétköznapi verbális műfaja a pletyka, amikor mások magánéletének részleteiről beszélve úgy érzik ők is részesei lehetnek annak, s így egyfajta hatalommal bírnak a bizalmas információ révén; a fiúknál a státusz megszerzésére, a hatalom megtartására, a dominancia érvényesítésére szolgáló eszköz a viccmesélés. Státusszimbólum.

4.3. A nonverbális kifejezés gyakorlatai: történetek a rongyos zsákból – érzékszervek

A gyakorlat Dan Lipschütz játéka. 24 db tarka rongyocskára épül, tapintásra, méretre, színre és alapanyagra nézve különböző. A csoporttagok körben ülnek, székeken, karnyújtásnyi távolságra egymástól – csukott szemmel. A vezető mindegyiküknek ad egy textildarabot, amellyel – természetesen még mindig csukott szemmel – tapintás, érzékelés útján próbálnak megismerkedni. 1 perc után a textildarabokat körbeadják; minden résztvevő a saját textildarabját a tőle balra ülőnek továbbítja, míg ő a jobb oldali szomszédjától kap egyet. Eközben a csoport vezetője új textildarabokat kapcsol be a gyakorlatba, a kör különböző pontjain. Amikor a csoportból valaki úgy érzi, hogy az eredeti textildarabot tartja megint a kezében, azt az egyet helyezze a vállára, a többi textildarabot pedig változatlanul továbbítsa a többieknek a körben. (A csoportvezetőnek ajánlatos a játék elején lejegyezni, kinek milyen anyagot adott.) Amikor mindenki úgy vélte, megtalálta az eredeti textildarabot, tegyék maguk

elé a földre, s még mindig csukott szemmel próbálják leírni, milyen az az anyag. Majd kinyitják a szemüket, s összehasonlítják a „belső képet” az eredetivel. (Nagyon ritka, hogy az elképzelt belső kép egyezne a valósággal.)

Cél és megfigyelési szempont: A megvitatás során érinteni kell a képzettársítás és az érzékszervi emlékezet, valamint az érzékszervi tudatosság kérdését. Valószínű, a lányok pontosabban írják körül a textil anyagát, mint a fiúk, hiszen a látás kivételével valamennyi érzékelési síkon a lányok, nők szenzitívebbek.

4.4. Milyen viszonyban vannak? – Páros gyakorlat – (mimika, taktilika, proxémia, gesztusok)

Ketten-ketten végigmennek a termen vagy találkozást imitálnak. Úgy is tehetnek, mintha beszélgetnének, de nekünk azt nem szabad hallanunk. A kérdés: milyen alá- és fölérendeltségi, milyen érzelmi viszonyban vannak. Honnan tudjuk? Kellő ideig sétáljanak a megfelelő testtartással, mimikával, érintésekkel, gesztusokkal. Először két férfi. Majd egy férfi és egy nő. S végül két nő kapcsolatát vesszük górcső alá a közös megbeszélés során.

Cél és megfigyelési szempont: A nők, lányok többször alkalmaznak a mimikai elemek közül a mosolyt, a nevetést, hiszen erre szocializálják őket. A távolságtartás és közellét jelezheti a hierarchiát.

4.5. Jellemárverés

Egy csomagolópapírra először közösen felírjuk a mind a fiúk, mind a lányok számára kívánatos jellemvonások listáját – értéküket tallérban kifejezve. Majd mindenki 100 tallért kap. Ezzel licitálhat az árverésen.

Végül megbeszéljük, ki milyen módszer szerint licitált. Megfigyelhetjük, hogy a lányok inkább emocionális, míg a fiúk a racionális beállítottsághoz közel álló tulajdonságokat választanak.

4.6. Szinkronizálás – metakommunikációs gyakorlat

Ez mind a két csatorna – a verbális és nonverbális – működése elteréseinek szemléltetésére megfelelő gyakorlat. A jól ismert Grease filmből kiválasztom azt a részt, amikor a két főszereplő a nyári kaland után ugyanabban a gimnáziumban tanul és először találkoznak.

Leplezik, hogy már ismerik egymást. A konfliktushelyzetet először hang nélkül játszom be. Megfigyelik a tanulók, hogy milyen nonverbális elemekből következethetünk a konfliktushelyzetre – különös tekintettel a két nem nonverbális jelzéseinek a különbségeire.

Majd megkérem a tanulókat – egy-egy fiú és lány közreműködésével –, hogy „hangosítsák” a jelenetet: a saját szavaikkal, nonverbális jelzéseikkel játsszák el a látottakat. A megfigyelési szempont továbbra is a fiúk és lányok nem szóbeli kifejezőeszközeinek a megfigyelése: pl. a vokalizáció: hangsúly, hanglejtés, beszédtempó, szünet. Hangmagasság, hangerő; gesztikuláció, a mimika, a szemkontaktus, a proxémia stb.

4.7. „Nemjellemezők”

A játékhoz szükséges eszközök: csomagolópapír, lehetőleg két külön terem, papírlapok, íróeszköz. A csoportot bontsuk két homogén csapatra. Mindkét csapat kapjon egy-egy csomagolópapírt. Kérjük meg a csapatokat, hogy vonuljanak külön, és a kapott csomagolópapír egyik felére írjanak össze minél több, a másik nemre jellemző olyan tulajdonságot, amelyiket valamilyen okból nem kedvelnek. Tíz perc elteltével kezdjenek a papír másik felére olyan tulajdonságokat összegyűjteni, amelyeket magukra jellemzőnek tartanak, és azt gondolják, hogy a másik nemhez tartozók ezeket valószínűleg nem kedvelik. Újabb tíz perc elteltével a két csapat üljön össze, mutassák be egymásnak „gyümölcsüket”, majd beszéljék meg gondolataikat, a másik nem hogyan reagál az általuk gyűjtött tulajdonságokra. A listák általában jól tükrözik korunk vélekedését a „tipikusan” női és férfi tulajdonságokról (Dávid 2011: 43).

4.8. Interjú a másikkal

A játékhoz szükséges eszközök: papírlapok, írószerszámok, diktafon, esetleg videokamera. A játék első szakaszában (5 perc) minden résztvevő kapjon papírlapot és íróeszközt. Kérjük meg őket, hogy képzeljék magukat diákriporternek. Válasszanak maguknak egy velük azonos nemű ismert személyt, és készítsenek vele egy képzelt riportot. Jegyezzék le az általuk feltenni kívánt kérdéseket, és vázolják a reménybeli válaszokat. A jegyzetek elkészülte után kérjenek fel egy, a tervezettől eltérő nemű csoporttársat, hogy játsz-

szá el a riportalany szerepét. Ha lehetőség van rá célszerű mindezt kamerával rögzíteni. Az összegzéskor térjük ki arra, mennyire volt sikeres a beszélgetés.

Cél: A résztvevők felismerik, mennyire különböző dolgok érdeklik a női és férfi kérdezőket, illetve mennyire nehéz válaszokat adni és kapni, ha nem várt körülmények nehezítik a kommunikációt (Dávid 201: 54).

5. Összegzés

Összegzésként megállapítható, hogy a változatos, érdekes feladattípusok, melyeket különféle munkaformában – egyéni, páros és csoport – végeznek a tanulók, alkalmat nyújthatnak a különböző társadalmi nembeli különbségek konstatálására. Tudatosítva a tanulóknál egymás MÁS-ságát, nembeli kommunikációs sajátosságait verbális és nonverbális síkon, bizakodhatunk, hogy a két nem kommunikációja konfliktusmentesebb lesz. Örömmel, ha ehhez az élmény- és tevékenységközpontú kommunikációóra is hozzájárult.

Felhasznált irodalom

- Aczél Petra 2009. Új retorika. Pozsony, Kalligram Könyvkiadó
- Balázs László 2014. Gender-különbségek a konfliktuskezelésben – A konfliktuskezelési módszerek vizsgálata. In: Kiss Natália – Nagy Bálint – Németh István (szerk.) Tudományos terek. Dunakavics könyvek 6. DUF Press. 243–255.
- Balázs László 2013. A kommunikációs gyakorlatok vezetésének módszerei, Eger, Gramma Kiadó
- Dr. Dávid Imre 2011. „Jó szóval oktasd...” Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége
- Gabnai Katalin 2011. Drámajátékok. Budapest, Helikon Kiadó
- Huszár Ágnes 2009. Bevezetés a gendernyelvészetbe. Budapest, Tinta Könyvkiadó
- Szőke-Milinte Enikő: Kommunikációs gyakorlatok, tréningek. In: H. Varga Gyula (szerk.): *Tudatosság a kommunikációban. A kommunikáció oktatása 1.* Hungarovox Kiadó. Budapest, 70–72.
- Tannen, Deborah 2009. Pár-beszéd, Férfi-női kommunikáció. Budapest, Tinta Könyvkiadó

Bodrogi Irén

Mit üzennek nekünk a népmesék?

Az ötletet, hogy a magyar népmesékkal foglalkozzam, egyrészt dr. Andok Mónika A támogató kommunikáció típusai, mechanizmusa és készségfejlesztése című kiváló előadása adta, amely tudatosította bennem, hogy – hazai híján nemzetközi – kutatási eredményekre vagyunk kénytelenek hagyatkozni. A magyar nép és kultúra azonban nem indoeurópai eredetű. Vajon mennyire alkalmazhatók a magyar sajátosságokra az indoeurópai megállapítások? Hazai kutatások híján, hol kereshetjük a nemzetünk viselkedésének sajátosságait? Véleményem szerint a magyar viselkedés, kultúra gyökereit a népköltészetben kell keresnünk.

A másik ok, az a felismerésem gyakorló magyartanárként, hogy a tankönyveink egyre kevesebb magyar népmesét tartalmaznak. A népmesék helyett – Orosz Katalin szerint – napjainkban pótlékokat fogyasztunk.” A modern világ meséi – úgy tűnik – a televízió képernyőin játszódnak. A szélsőségesen jó és rossz jellemek végtelen küzdelme zajlik, és a mai felnőttek oldhatatlan érdeklődéssel számolatlanul fogyasztják ezeket a történeteket. A másik modern mesetípus a sztori-magazinokban jelenik meg, benne a Nagy Ember cselekszik, érez és él – helyettünk” (Orosz 2005).

Kedves hallgatók! Azt hiszem, nem vagyok egyedül azzal a véleményemmel, hogy a népmesék nem cserélhetők le a szappanoperák és a celebek életének rejtelseivel. Erre az oktatásban is jobban oda kellene figyelni. Tancz Tündével értek egyet, aki így fogalmaz: „A népmese hatása funkcionalitásában rejlik. Bár közvetlen módon nem nevelési indíttatású, de a nevelésre gyakorolt hatása jelentős. Kulturális közvetítőként szorosan kapcsolódik a pedagógiai, pszichológiai és szociológiai kérdésekhez, a neveléstudományok globális értelmezéséhez, így a pedagógia sem mondhat le róluk” (Tancz 2009).

A magyar népmesékkal sokan és sok szempontból foglalkoztak, jelen előadásomban a teljesség igénye nélkül, csupán reflektálok arra, mi minden rejlik népmeséinkben.

Hová tűnt a Fehérlófia?

A fenti kérdés a 2013-as új tanterv kapcsán fogalmazódott meg bennem. Az Apáczai Kiadó új 5-es irodalomkönyvének a Mesék büvöletében című fejezetében a következő mesékkal találkozhatunk (aláhúzással jelöltem a magyar népmeséket):

Az okos lány

A Nap gyermekei (cigány népmese)

La Fontaine: A holló meg a róka,

Romhányi József: A róka és a holló

A bolond falu

Gyűszű, Fésű, Hadd el,

Hazug mese

Tündérszép Ilona és Árgyélus

Hans Christian Andersen: *A teáskanna*

Boldizsár Ildikó: *A Nap és a Hold találkozása*

J. K. Rowling: *Harry Potter és a bölcsék köve*

Ebben a fejezetben, melyre összesen 10 órát ajánl a kiadó, a népmesék aránya: 5 a 11-ből.

Azt mondták tanító kollégáim, hogy az alsó tagozatos olvasókönyvben rengeteg magyar népmese található. Ezért megnéztem a harmadikosok olvasókönyvét is. A tanmenetajánló a Volt egyszer... fejezetre, mely a mesékkal foglalkozik, 19 órát ajánl. (Összehasonlításként a Száll a madár c. fejezetre, melyben történelmi eseményekkel foglalkozik, 31 órát.)

Benedek Elek: Csalimese

A róka meg a daru vendégsége

Lev Tolsztoj: *A farkas és a kutya*

La Fontaine: *A teknős és a nyúl*

Mikkó és a makaróni (olasz népmese)

A négy muzsikás (szlovén népmese)

Az irigy testvér (népm. alapján)

A két vándor (Grimm testvérek)

A tulipánná változott királyfi (népmese)

Tavaszi szél vizet áraszt (magyar népdal)

Kolozsvári G. Emil: Tilinkó és a bíró

Benedek Elek: A megfelezett ajándék

Ludas Matyi (népmese)

La Fontaine: A molnár; a fia meg a számár

Megitatják a fűzfát (népmese)

Az öregember és a pokróc (népmese)

+ *Jó a játék c. fejezetben: Az ostobán gyűjtött bölcsesség (nigériai népmese)*

Tehát itt az arány 7 a 16-ból. Ezt azért nem nevezném rengetegnek.

Tisztában vagyok azzal is, hogy az Európai Unióban fontos más népek kultúrájának ismerete, mégis Bíró Lajossal értek egyet, aki így fogalmaz: „Egy német vagy néger mese még akkor is idegen marad egy magyar számára, ha egyébként érdekes és tanulságos... Egy magyar érzésű, lelkivilágú ember számára csak a Saját népének hagyománya lehet igazán iránymutató: ezért született magyarnak” (Bíró Lajos 2009).

Mit adnak nekünk a népmesék?

A teljesség igénye nélkül, néhány példa arra mi mindent is adnak, illetve üzennek nekünk a népmesék.

1. Biztonságérzetet

A mesék világában egy igazságos rend működik, így a gyermek egyfajta ösbizalommal kezdi megismerni a világot. A rendet az ismétlődések is erősítik a mesében. Ha a meseolvasás rendszeres esti tevékenység a családban, akkor a szülő cselekvése is tovább erősíti ezt a ritmust.

2. Információátadás rögzülésének alapmódját

A mesét hallgató gyerekekben belső képek jelennek meg. Orosz Katalin így ír ennek fontosságáról: „Ennek jelentősége azonban sokkal nagyobb, mint amit tulajdonítanak neki. a gyermek mély lelki életében ezeknek a képeknek a segítségével rögzül az információ, mely a legsajátabb önmagáévá válik. A jobb agyfélteke információ-feldol-

gozó folyamatai alapvető érzelmi és szellemi tudásként raktározzák el a mesékben kódolt szimbólumokat. Ezeknek egy életen keresztül, mint önmagától értetődő tudáshoz lehet fordulni. Ha mesefilmek formájában kívülről kapja a képeket, annak megerősítő ereje jelentősen csökken, hiszen nem a saját természetes képei segítségével kódolt, nem hozzáférhető közvetlenül, nehezebben elevenedik meg, mint saját tudás” (Orosz 2005).

3. Megfelelő nemi szerepeket

Bíró Lajos szerint a magyar nőnek, Tündér Ilonáva azonosulva tündérré kellene válni. A nő párja pedig mindig a Napisten hőse, a fény harcosa (pl. Szőlőszem királyfi, Szép Miklós stb.) aki pedig a magyar férfi eszménye kellene legyen, akivel azonosulhat (Bíró 2009).

4. Szilárd erkölcsi hátteret

A népmesék hőse valóban hős, aki kiállja a próbákat. A népmeséinkben nem véletlen tehát, hogy a legkisebb királyfi győz, s elötte két nagyobb testvére elbukott. A történet során kiderül, hogy ez utóbbiak erkölcsileg hibáznak, gyakran a hős ellen fordulnak (pl. elveszik tőle a megszerzett varázstárgyat, királylányt), ezért bukásuk szükségszerű. A mesékben a jó mindig győzedelmeskedik, vagyis ebben a világban a bűn, az erkölcstelenség „nem kifizetődő”.

5. Lelki fejlődés lehetőségét

A mesék gyakori hőse a disznópásztor is. A magyar pásztor világban meghatározott rend uralkodott: a csikós a legmagasabb rangú, majd a gulyás, a juhász, a kecskepásztor, a csak utánuk következett a kondás, aki a legalacsonyabb rangú. Szereplése a mesékben a fejlődés lehetőségét mutatja, hiszen a próba során addig nemesedik, amíg a királylány nem tekint rá társaként, s hozzá nem megy.

6. Az áldozatvállalás megértését

A mai világában az áldozatvállalás mintha kiment volna a divatból. A mindennapi életünkben is elkényelmesedtünk, s nem akarunk kockáztatni, nem akarunk veszíteni, csak nyerni. Aki egyszer is veszít, az lúzer. A mesékből egyértelműen kiderül, hogy áldozat nélkül nincs győzelem. A hős gyakran, hogy ébren maradjon, saját

magát sebzni meg, s a sebbe sótot tesz. Mi lett volna Fehérlófiával, ha a griffmadarat nem táplálja saját testrészeivel?

7. Az újrakezdés lehetőségét, kitartást

Gyakran tapasztalom tanítványaim körében, hogy az első kudarcok után nagyon könnyen feladják, az „azért is megcsinálom” indulata sincs meg bennük. A népmesékben is találkozhatunk nemegyszer azzal, hogy elsőre és másodikra is a sárkány győz, s hősünk darabokban kerül ki a harcból. Ilyenkor azonban mindig van valaki (általában a táltos lova), aki összeszedi a darabjait, összeforrasztja tagjait, s bizony „hétszerte erősebb lesz”, mint előtte volt. Ezután pedig legyőzi a sárkányt, s kiszabadítja a királylányt. Ezek a mesék sokkal többet tudnak az életről, mint a reklámok befolyásolta világ, ahol mindent rögtön és azonnal megkapunk.

8. Kommunikációs mintát, kifejezőeszközt, viselkedési modelleket közvetítenek

A legszebb és legváltozatosabb nyelvi megnyilvánulásokat találjuk a mesében. A hangutánzó és hangulatfestő szavak a gyermekek szókincsét bővítik. Mindennapi tapasztalatom, hogy azok a tanulók, akiknek a családjában a meseolvasás nem bevett rítus, a *nyikorgott, zsörtölődik, megszeppen, köhintett, kuksol* stb. szavakat meg sem értik, illetve gyakran félreértik. A „Jó napot öreganyám!” és a „Fogadj isten, édes öcsém!” típusú mondatok a kommunikációs mintának szép példái. A „Szerencséd, hogy öreganyádnak szólítottál!” pedig arra is figyelmeztetnek, hogy bizony az udvariasság nélkül nehézségekbe ütközhetünk. Azt csak elképzelni tudjuk, hogy mi történhetett volna szegény hőssel, ha nem öreganyjának titulálja a szépkorú női szereplőt...

9. Az interperszonális kapcsolatokhoz mintát szolgáltatnak

Mint tudjuk, a hős csak úgy győzhet, ha útja során segítőköt szerez. Ellenkező esetben elbukik, ahogy a két idősebb királyfi szokott. A hős másokhoz nyitottan és segítőkészen fordul. Hogy a bajba jutott állatokon megkönyörül, segít neki a hős, az gyakori példa, s tudjuk azt is, hogy jutalma: „Jótett helyébe jót várj!” Gyakran azonban félelmetes vagy nem kívánatos helyzet elé kerül. Az utóbbira példa

a *Szóló szőlő, csengő barack és mosolygó alma* című mese, ahol a legkisebb királylánynak egy disznóhoz kell feleségül mennie, akiről később kiderül, hogy elvarázsolt királyfi.

10. Intrapersonális kapcsolatra is példaértékű

A hősnek először önmagát kell legyőznie, ahhoz, hogy sikerrel járjon. A Fehérlófia a Hétszűnyű Kapanyányimonyók alakja illetve annak legyőzése a belső tusa eredményét is jelöli.

11. A valódi szépség elismerését

Röviden ezt a Tündérszép Ilona vs Monster High jelenségnek neveztem el. A népmesékben a valódi hős, illetve női párja mindig szép. A gyermekek képzeletében a szép és a jó adekvát kifejezések. Legalábbis a közelmúltig, amikor is megjelentek az antihős típusú hősök a mesékben és a kereskedelmi forgalomban. Se Shreckről, se a Monster High-babákról nem állítaná senki, hogy pozitív esztétikai élmények.

A modern szórakoztatóipar veszélyezteti a gyerekek és tinik nemcsak esztétikai, de erkölcsi érzékét is. Megjelent az ősi negatív figurák hősként való beállítása. Pl. a vámpírhősök, az *Alkonyat* és a *Vámpírnaplók* c. kamaszokat célzó filmek hatalmas sikert arattak.

12. A csillagászati tartalmakat

Jankovics Marcell és Papp Gábor is foglalkozik a népmeséink kozmikus mondanivalójával. Az előbbi a meseszereplőket konkrétan felelteti meg egy-egy bolygónak illetve a zodiákus jegyeket a mese egy-egy részének. A tündérmesei szerepköröket rendeli a bolygókhoz:

Hős	Nap
Keresett személy	Föld, vagy Vénusz mint Hajnalcsillag
Segítő	Hold
Adományozó	Vénusz mint Esthajnalcsillag, vagy a Föld
Elküldő	(útnak indító) Jupiter
Álhős	Mars
Károkozó	(ellenség) Szaturnusz
Varázsszerszám	Merkúr

13. Történelmi tartalmakat

Makai László a Fehérlófia szereplőit különböző néptípusokkal azonosítja. Szerinte Fehérlófia a hódító nomád életmódot folytatókat, Fanyűvő az erdőlakó, vadászó népet, Kőmorzsoló a földművelőket, Vasgyúró az iparral foglalkozó népeket jelképezi. Kudar-cuk a Kapanyányimonyók elleni harcban is e népek természetére utal Fanyűvő első szóra átadja a kását, Kőmorzsoló először szem-beszáll vele, de végül megfutamodik, így a törpe a hátáról eszi meg a kását. Vasgyúró szembeszáll az ellenséggel, ezért a hasa bánja a kásaevést. Legyőzni azonban csak Fehérlófia tudja a manót.

Összegzésként elmondhatjuk, hogy a népmesék komplex ősi tudattartalmakat közvetítenek, melyek elemezhetők a pszichológia, a történelem, a hétbolygó rendszer vagy az állatövi jegyek szintjén, mindezek mellett fontos kommunikációs elemeket adnak tovább, s így szokásainkról is üzennek.

A mesét hallgató és olvasó gyermek egy szilárd, jól működő világot kap, melyben minden a helyén van. Szórakozva, mintegy öntudatlanul sajátítja el a helyes erkölcsi normákat, viselkedési mintákat, kommunikációs magatartásmódokat, nyelvi kifejezőeszközöket.

„A népmesék sokszínű lehetőséget kínálnak a pedagógiai gyakorlatban a teljes személyiség fejlesztésére. ... Olyan tudást közvetítenek, amelyek nemcsak az élet minőségét, de a kultúrába való belenevelődést, az identitást és a szocializációt is erősen meghatározzák” (Tancz 2009).

Felhasznált irodalom

- Bíró Lajos 2009. Magyar ősmesék. Előszó <http://www.kincseslada.hu/magyarsag/content.php?article.237> Letöltve: 2014. 06.30. 14.15
- Jankovics Marcell 1996. Az Aranyhajú kertészbojtár. In: Jankovics Marcell: Ahol a madár se jár. Pontifex Kiadó, Debrecen. 162.
- Orosz Katalin 2005. A népmesék lélektani elemzése http://www.tanszertar.hu/eken/2005_04/orosz.htm Letöltve: 2014. 06.29.18.30
- Pap Gábor 1984. Népmeséink és az évkör. <http://www.kincseslada.hu/magyarsag/content.php?article.208> Letöltve: 2014.06.30.15.12
- Tancz Tünde 2009. Népmesék az óvodai anyanyelvi-kommunikációs nevelésben. Anyanyelv-pedagógia. 2. Letöltve: 2014.05.02. 16.24 <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=161>

Tokaji Anita

A meggyőzés és/vagy manipuláció a tárgyalástechnikában

Bevezetés

Választásom azért esett erre a témára, mert fontosnak tartom, hogy a tanulók tisztában legyenek a tárgyalástechnika fortélyaisal, helyt álljanak az életben. Tudják az elméletben tanultakat gyakorlatban alkalmazni.

Abban a középiskolában ahol tanítok, lehetőség van heti 1 órában 9. évfolyamon viselkedéskultúra, 10. évfolyamon kommunikáció tantárgy keretén belül a tanulókat kommunikációs ismeretekre tanítani. Tapasztaltam ezeken az órákon, hogy nagy szükség van a szóbeli kommunikáció fejlesztésére. Mivel az osztálylétszámok nagyok, a szóbeli megnyilatkozások lehetősége kevés. Szakmunkásvizsgán, érettségien, és ami a legfontosabb az életben, a munkahelyen, az üzleti életben fontos az, hogyan kommunikálnak. Ez sok-sok gyakorlással fejleszthető.

Előadásomban egy kis elméleti bevezetés után gyakorlatokat mutatok be, melyek segítségével a tanulóknak tudatosítani lehet azt, hogyan működik a meggyőzés és manipuláció a tárgyalástechnikában, hogyan szólaljanak meg, milyen eszközökkel hathatnak a hallgatóságra.

A meggyőzés

Olyan tevékenység, amellyel megkíséreljük legalább egy személy magatartását megváltoztatni szimbolikus interakció útján. Ez a tevékenység a befogadó részéről is tudatos, ellentétben a manipulációval. A meggyőzés célja a hozzáállás megváltoztatása vagy annak létrehozása (Aczél 2009).

A meggyőzés tényezői

A forrás, a közlő hitelessége

Fontos a szakmai megbízhatóság. Szakszavak alkalmazása, tudományos fokozat, szakterület, beosztás, előadás módja. Az előadó ismertségi foka, ideje, kora, neme (Aczél 2009).

Meggyőző üzenet

A gondolatok ugyanabban a nyelvi kódban más szavakkal is kifejezhetők. A közlemények nemcsak szavakból állnak, hanem abból is, hogy a szavak hogyan helyezkednek el a nagyobb nyelvi egységekben, a mondatokban, a bekezdésekben, az alfejezetekben és az egész közleményben (Bettinghaus 2003).

A befogadó

A hallgatóság lehet szemlélődő és ítélő, valamint ezek keveréke. A törvényszéki beszéd szól az ítélő típusnak, a bemutató beszéd a szemlélődő hallgatóságot célozza meg beszédművével. A tanácskozó beszédet a vegyes hallgatóságnak szánhatjuk (Aczél 2009).

Csatorna, médium

A csatorna szempontjából különböző a helyzet, ha a közleményt személyes szituációban adják át, vagy televízió, rádió, újság segítségével. Az élő, illetve vizuális üzenetek nagyobb mértékben fokozzák a bevonódást, mint az írott vagy audiális üzenetek. Egyre fontosabbá válik az on-line meggyőzés jelensége is, mely a virtuális kommunikációs felületeket alkalmazza (Aczél 2009).

A meggyőzés fő- és mellékútjai

Az emberek rábeszélhetőek akkor is, ha figyelnek és akkor is, ha nem. A különbség a meggyőzés módjában van. Főúton jut el az üzenet, ha a szülőkkal gyermekük továbbtanulását beszéljük meg. A mellékutas meggyőzés tipikus példája a reklámok, hirdetések rábeszélő ereje, ami akkor is működik, ha kifejezetten terhesnek és bugyutának érezzük a sok hirdetést a környezetünkben. Általános világjelenség, hogy egyre inkább a mellékút felé terelődik a meggyőzés (Németh 2006).

Manipuláció

A manipuláció, mint kommunikáció egyoldalú információt és tudást termel, amely kizárólagos kontrollt és domináns pozíciót biztosít a birtokosa számára. A manipulatív információ voltaképpen dezinformáció, pontos, rövid, tömör, átfogó és kimerítő, csak éppen nem igaz. A manipuláció célja az attitűd, a beállítódás átformálása, a viselkedés, a cselekvés, az érzelmek és a kogníció (az észlelést, érvelést és emlékezést felölelő gondolkodási folyamat) megváltoztatása, átszervezése (Aczél 2009).

A médium manipulatív jellege

A médium orientálja, informálja, szórakoztatja, szabályozza, kritizálja és motiválja az embereket (Aczél 2009).

Tárgyalástechnika

A tárgyalás legfontosabb eleme a vevőnek, a partnernek a rábeszélése, meggyőzése. A meggyőzés, mint szándék azt jelenti, hogy el akarjuk érni a partnerünkénél, hogy megértse, elfogadja, jónak tartsa az elgondolásunkat, olyannyira, hogy ennek eredményeként melléje álljon, sőt, ha szükséges, ezután képviselje is (Wacha 1998).

Tárgyalási készségek, tulajdonságok

Szükséges felismerő képesség, strukturáló képesség, átstrukturáló képesség. Az eredményes tárgyaló tulajdonságai: agilis, alkalmazkodó, tárgyilagos, toleráns, figyelmes, fogékony, fegyelmezett, együttműködő, diszkrét, megfontolt, rátermett, rokonszenves, gyakorlatias, diplomatikus, céltudatos, dinamikus, határozott (Langer-dr. Raátz 1999).

A hatékony tárgyalás feltételei

Az eredményes tárgyalás a hatékony kommunikációtól függ. A nyitó szakaszban meg kell teremteni a megfelelő légkört, a párbeszéd során rövidebbre kell fogni a mondandónkat, ne tartson pár percnél tovább. Az információt hatékonyan kell bemutatnunk, ha hallgatók vagyunk hatásosan kell figyelniük a partnerre, a hatékony hallgató tudja segíteni a tárgyalás menetét, ugyanúgy, mint a hatékony

előadó. A tárgyalás sikere a személyes hatástól is függ, minként bánunk a hangunkkal, a nem verbális kommunikációs eszközökkel, hogyan tudunk hallgatni, mint tudjuk használni a szemléltető eszközeinket. Az előkészületnek ki kell terjednie a témára, a tárgyalási tervre és tempóra vonatkozó elképzelésekre is, a kiinduló álláspont-ra, a környezet kialakítására. Törekedni kell arra, hogy a másik félnek is sikerélménye legyen (Wacha 1998).

Tárgyalási stílus

A szelíd tárgyaló kapcsolatorientált, céljának elérésében, eszközeinek megválasztásában ez a meghatározó. A résztvevők barátok, a cél a megegyezés. A kemény stílusú célorientált, a résztvevők ellenségek, a cél a győzelem. Csak rövidtávon lehet vele eredményt elérni (Langer–dr. Raátz 1999).

Tárgyalási pozíció

Lehet nyílt és előre meghatározott kimenetelű. A nyílt kimenetelnél előre nem határozzák meg a tárgyalási pozíciót. A meghatározott kimenetelű tárgyalás esetén a tárgyalófél kész helyzet elé van állítva (Langer–dr. Raátz 1999).

Stratégiák

Ösztönös stratégiát követő a korábbi tapasztalataira, ismertségére, kapcsolataira épít. A *merev* stratégiát alkalmazó alaposan felkészül, precízen felépíti a tárgyalást. Ha a másik fél váratlanul eltér a hagyományos logikától, más sorrendet akar, felmerül egy váratlan kérdés a merev stratégia megzavarodik. A *rugalmas* stratégiát alkalmazó tapasztalatokra épít, improvizálni képes, gondolkodásmódja gyors (Langer–dr. Raátz 1999).

Tárgyalástípusok

A meggyőzés az *együttműködő tárgyalások* eszköze. Ez nem legyőzés, mely a *versengő* stratégia eszköze (Langer–dr. Raátz 1999).

Nyolcfázisú tárgyalási modell

Három nagy egységre bontható. Előkészületi, interakciós, utó-gondozási részre. Ezekben belül helyezkedik el a tárgyalás nyolc fázisa. Első a tervezés, átgondolás fázisa. Itt történik az információ-

gyűjtés, a tárgyalási célok megválasztása, a folyamat megtervezése, ha szükséges prezentáció tervezése.

Második szakasz a ráhangolás. Itt cél az előzetes benyomások értékelése, pozitív beállítódás, helyszínfelmérés. Ez a kettő az előkészület szakaszában van. Harmadik a légkörteremtés. Ebben a szakaszban történik az első benyomások szerzése, a köszöntés, a bemutatkozás, a megjelenés, semleges témaválasztás, pozitív kapcsolat kiépítése.

Negyedik fázis a bizalomkeltés és szükségletfelmérés. Itt a szükségletek feltárása, a kedvező helyzet stabilizálása. Ötödik az aktív ráhatás és motiválás. Azonosulás a céllal, céggel, termékkel. Ebben a szakaszban kap szerepet az érvelés, meggyőzés, ajánlattétel. Hatodik az elfogadtatás. Döntéskészítetés, megegyezés, összefoglalás történik. A hetedik lezárás és befejezés fázisban történhet utalás az először elhangzottakra, elbúcsúzás. Ez az öt elem az interakció szakaszához tartozik. A nyolcadik, utolsó, az értékelés. A tárgyalás menetének, eredményének elemzése, az elért helyzet megítélése történik, felkészülés a következő tárgyalásra. Ez az utógondozás fázisa (Langer–dr. Raátz 1999).

Érvrendszer

A kommunikáció tartalma, előterjesztésének módja, csomagolása erősen befolyásolja a hatékonyságát. Nem mindegy, hogy milyen érvelési technikát választunk. Figyelembe kell venni, hogy az üzenet megformálásakor mennyire legyen az érvelés bonyolult vagy egyszerű, egyoldalú vagy többoldalú, logikára vagy érelemre ható. Ez függ a témától, az időtől, a szituációtól, a befogadók képességétől, érzelmi, fizikai állapotától, személyes elkötelezettségétől (Németh 2006).

Az érvelés a racionális meggyőzés meghatározó folyamata. Az érvelés a beszédben, szónoklatban, szövegen nem az igazsághoz visz közelebb, hanem a meggyőzés öröméhez, a felismerés hitéhez (Aczél–Bencze 2007).

Érvrendszer kidolgozása

Egyoldalú vagy kétoldalú érvelés

Egyoldalú érvelés során csak a saját érveinket sorakoztatjuk fel, figyelmen kívül hagyva a lehetséges ellenérveket. Kétoldalú érvelés esetén a közös ellenérvekre is kitérünk, de a saját érvelés túlsúlyának biztosítása a cél, megfelelő csoportosítással. A kommunikáció sikeresebb, ha a közlemények és azok érvei külön-külön is logikusnak látszanak, még ha ez a logikus jellegük nem is ellenőrizhető könnyen (Aczél 2009).

Emocionális vagy racionális érvelés

A racionális érvelés gyakran támaszkodik a számok, statisztikák, bizonyítható tények, tudományos felmérések, nagy hitelességű, szakmai tekintélyű forrásokra való hivatkozás meggyőző erejére. Az érelemre ható üzenet a félelem- és büntudatkeltésre összpontosít. Ha a befogadót a félelemkontroll köti le, nem várható sem viselkedésének, sem attitűdjének változása, elmarad a meggyőzés. A kutatások azt bizonyítják, hogy az a közlés hatékonyabb, amelyik elsősorban érzelmi hangvételű, míg az elsősorban logikai úton ható közlések gyakran nem olyan eredményesek. A gyakorlatban nehéz különválasztani az érzelmi és a racionális elemeket (Aczél 2009).

Bumeránghatás

Bumeránghatást, vagyis szándékainkkal ellentétes eredményt akkor érünk el, ha agyoncsépelet és általános vagy túlzó fenyegetésekkel, magasztalással vagy más hatásvadász eszközökkel bombázzuk az embereket ahelyett, hogy új, az embereket közvetlenül, személyükben érintő közlésekkel élnek (Németh 2006).

Vágykeltés

A befogadó számára valamit érzelmileg hangsúlyozottan vonzóvá, kívánatosá teszünk, amikor azt akarjuk elérni, hogy vágyódjon az adott állapotra, a tárgyra, vagy érezze fontosnak, hogy a bemutatott szituációhoz vagy szociális körhöz tartozzon (Németh 2006).

Félelemkeltés, veszteségek kilátásba helyezése

Az érzelmi hatást, ha negatív érzelmek kiváltására irányul undor, félelem, fenyegetettség, akkor félelemkeltésnek nevezzük. Politikusok gyakran alkalmazzák ezt a technikát, ugyanazon közlés során úgy csökkentik az érzelmi feszültséget, hogy felkínálják saját magukat, szervezetüket, álláspontjuk követését. Az emocionális ráhatás egyik leghatékonyabb eszköze (Németh 2006).

A nyelv- és szóhasználat, címkézés

A közlő címkézi, minősíti a jelenségeket, és ezáltal úgy írhatja le őket, hogy a befogadó tudomásul vegye az általa javasolt minősítést, rögtön megtegye az első lépést a meggyőztetés felé. (Németh 2006)

Átpozicionálás

Azt jelenti, hogy nem fogadjuk el az ellenfél jelzőit, meghatározásait, hanem újakkal próbálkozunk, ezzel átminősítve a korábbi értékelést, definíciót (Németh 2006).

Élethűség, képszerű kifejezőmód

Izgalmasak, érzelmeket keltenek, határozottságuk meglendíti a befogadók fantáziáját, „közeliek”, a befogadókat személyesen érintik (Németh 2006).

A társadalmi bizonyosság elve

A bizonytalan helyzet megítélését segítik mások véleményének meghallgatása, mások viselkedésének megfigyelése (Németh 2006).

Az ismétlés hatása

Egy inger, egy minősítés az ismétlés által egyre hitelesebbé és elfogadottabbá válik a befogadók szemében (Németh 2006).

Örömbrigád-effektus

Lényege, hogy úgy kell tenni, mintha mindenki a mi hívünk volna már (Németh 2006).

A bemutatás sorrendje

A közlés elején, végén, illetve több közlő esetén az elsőként, illetve utolsóként megszólaló által közvetített üzenetek rögzülnek legin-

kább. Ha a közlések között hetek telnek el, az elsőnek meghallgatott érvek hatása a legnagyobb mértékű (Németh 2006).

A közlő és a befogadó közötti véleményeltérés nagysága

Minél nagyobb a véleménykülönbség, annál kínosabban érinti a dolog a hallgatókat (Németh 2006).

A következtetések levonásának módja

Ha a befogadó képes és hajlandó a következtetés levonására, akkor azt ne tegyük meg helyette, ilyenkor a végkövetkeztetés önmagától származik, akit mindig hitelesnek, megbízhatónak, becsülendőnek tart (Németh 2006).

A önkiszolgáló módszer, a befogadók immunizálása

A kommunikátor súlyt fektet arra, hogy a befogadók ne csupán elfogadják az általa hangoztatott érveket, hanem egyben védetté is váljanak az ellenérvekkel szemben (Németh 2006).

A megfelelő kérdések

Sose tegyünk fel olyan kérdést, amelyre nem tudjuk a választ, illetve sose kérdezzünk úgy, hogy ne azt válaszolják, amit mi akarunk (Németh 2006).

A kontextus befolyásoló hatása

Ha egy tárgy mellé odahelyezünk egy másik hasonlót, amely azonban nem annyira szép, jó és nagy, akkor az első tárgy a ténylegesnél szebbnek, jobbnak, nagyobbak tűnik (Németh 2006).

A rávezetés

A termékek, üzenetek, személyek „csomagolása” határozza meg az első benyomást annak megítélésére, hogy érdemes-e az üzenetre egyáltalán figyelni, aztán érdemes-e elfogadni vagy elhinni (Németh 2006).

A vakcsoport technika

Azok a nem csoportok, az emberek azon összessége, akik ugyan nem rendelkeznek a csoportra mint szociálpszichológiai képződeményre jellemző tulajdonságokkal, de egy közlés során a kommunikátor valamilyen felszínes, képzeletbeli szempont alapján egy

csoportként azonosítja őket. A cél, hogy a kommunikátor javaslatait a befogadók ne mérlegeljék egyenként, hanem a vakcsoportot jellemző elfogadó attitűddel viszonyuljanak hozzájuk (Németh 2006).

A befogadóval való empátia kifejezése

A kommunikátor a befogadókkal empátiát érez, a képletbeli csoportba önmagát is besorolja (Németh 2006).

A kölcsönösség, az elkötelezettség elve

Teszek valamit a kedvedért, neked is tenni kell valamit a kedvemért, hogy visszaadd a kölcsönt. Kialakul az adósság és lekötelezettség érzete, a későbbiek során nem szegik meg a kölcsönösség elvét (Németh 2006).

A kommunikációoktatás helyzete napjainkban

A Nemzeti Alaptantervben a kulcskompetenciák fejlesztésére helyezték a hangsúlyt. Ez a szemlélet kedvez a kommunikációoktatásnak. Az alaptanterv rugalmassága megengedi a középiskoláknak, hogy a kötelező pedagógiai program és a helyi tanterv elkészítése alapján az iskola saját hatáskörben döntsön az újszerű tartalmak és módszerek beilleszthetőségéről. Három gyakorlat szerint járnak el az iskolák.

Egyik lehetőség, hogy a kommunikációs készségfejlesztést beépítik a különböző tantárgyakba, akár az informatikába, magyar nyelv tantárgyba, matematikába. Ez a módszer hátrányos a kommunikációoktatásnak. Második lehetőség, hogy beleépíti egy tantárgyba, általánosságban a Magyar nyelv tantárgyba. Harmadik és egyben legkedvezőbb megoldás, ha önálló tantárgyként jelenik meg a kommunikáció. Hátránya ennek a lehetőségnek, hogy a magyar-tanárok nincsenek felkészülve a kommunikációs készségek fejlesztésére. Arról nem is beszélve, hogy kevés az óraszámuk még a saját tantárgyukra is (H. Varga 2010).

Mint ahogy írtam a bevezetésben, az én középiskolám erre lehetőséget ad, sajnos a legtöbb oktatási intézményben azonban nem szerepel külön tantárgyként, annak ellenére sem, hogy a helyi tanterv szabad sávja ezt megengedné.

A tantárgy témakörei

A kommunikáció alapfogalma, fajtái, belső (intrapersonális) kommunikáció, diadikus kommunikáció, csoportkommunikáció, közéleti kommunikáció, szervezeti kommunikáció, tömegkommunikáció, kommunikáció zavarai.

A tárgyalástechnika témakör elhelyezése a tanmenetben

Többféle kommunikációs témához kapcsolódik, a retorikához, a közéleti kommunikációhoz, az üzleti kommunikációhoz. Középiskolában az üzleti kommunikáció témakör keretein belül van lehetőség oktatni. A második félév közepén kerül rá sor.

Az üzleti kommunikáció témakör fontossága

A témakörön belül sor kerül az egyszerű ügyiratok, önéletrajz, kísérőlevél, hivatalos levelezés, tárgyalástechnika tananyagegységekre. Szakmunkásvizsgán, érettségi vizsgán ezekből a témakörökből tételek vannak, amelyet a tanulók más órákon nem tudnak elsajátítani.

A kommunikáció óra sajátosságai

Mindenekelőtt legfontosabb az elmélet gyakorlati vonatkozása, felkészítés az életre. A kommunikációóra célja elsősorban a készségfejlesztés, nem az információátadás. Célszerű olyan praktikus, élethelyzetekre felkészítő feladatokat készíteni, amelyen keresztül a tanuló önmaga jut el a végső következtetésig a tanár támogatásával. A középiskolában 45 percesek a tanórák, mely idő kevés egy-egy témakör feldolgozására, ezért ezek több órán keresztül zajlanak, mely csökkenti a hatékonyságot. Ezeken az órákon más a légkör, az ülésrend, mint más tantárgyak frontális tanítási óráján. A megfelelő légkör megteremtése történhet egy rávezető gyakorlattal, amely kapcsolódhat az óra témájához, de lehet eltérő is. Célja, hogy ki-zökkentse a tanulókat az eddigi órák hatása alól. A tanulók az órán ülhetnek körben, párnán ülve, a padok átrendezésével vagy akár kiiktatásával is (Balázs 2013).

A témakörhöz használható feladattípusok, munkamódszerek

A kommunikációórán és a fent említett tananyagrészt elsajátításánál is a páros munka és a csoportmunka kerül előtérbe. Az egyéni,

önálló tanulói munka is hatékony lehet bizonyos feladatoknál. Arra, hogy a tanulók egy hosszabb munkán, projekten dolgozzanak a tanórai időtartam miatt nincs lehetőség, egy szakkör keretében megoldható (Balázs 2012a).

Az egyéni munka előnye, hogy egyéni vélemények, önálló megoldások születnek. A feladat elvégzése után a megoldások közösen feldolgozhatók. A páros munka esetében két tanuló dolgozik együtt. A tanulók segítik egymást a tanulásban, előfordulhat, hogy a gyengébb tanulni háttérbe szorul. Alkalmazkodásra, konfliktusmegoldásra, együttműködésre van szükség. Csoportmunka esetén a csoportok önállóan dolgoznak. A csoporton belül megtörténik a munkamegosztás, felelőskijelölés. Lehetőség van vélemények ütköztetésére, konfliktuskezelésre, vélemények és tapasztalatok megvitatására. A feladatmegoldást minden esetben meg kell beszélni, értékelni (Balázs 2012b).

Feladatok

Egyéni munka: meggyőző beszéd írása egy bizonyos témában házi feladatként, ezt a következő órán a tanuló előadja, fel lehet venni videóra, visszajátszani, elemezni. Vázlatkészítés, érvelés bizonyos témában, előre elkészített szöveg sorrendbe tétele, bevezetés, befejezés, tételmondat írása. Érvek sorrendjét megalkotni, munkavázlat elkészítése egy kiadott témához, kérdések szerkesztése, önismereti kérdőív kitöltése, védőbeszéd készítése, filmrészlet megtekintése, elemzése.

Páros munka: tárgyalás lefolytatása kiadott szituáció alapján két fél között, tárgyalás különböző stílusban és stratégiával, előre elkészített tárgyalási szöveg sorrendbe tétele, kiadott szöveg szerkesztése hatékonyabbra, manipulált üzenet felismerése, meggyőzés gyakorlása kiadott helyzet alapján, döntés indoklása, érvelés bizonyos termék, rendezvény mellett, ültetés, illetan, protokolláris tudnivalók.

Csoportmunka: egy meghatározott téma, szituációs helyzet segítségével felkészülés előadás tartására, tárgyalásra, kiadott szöveg szerkesztése hatékonyabbra, helyzetet meggyőzően megoldani, érvelési technikák alkalmazása, GYELV-elemzés, kommunikációs

stratégia készítése, üzleti prezentáció elkészítése, külföldi tárgyalóféllel való tárgyalásra felkészülés, megy körbe egy lap és minden tanuló hozzáad egy gondolatot, és a végén elkészül a tárgyalási helyzet.

Csoportfeladat bemutatása

Feladat neve: Felkészülés tárgyalásra

Feladat célja: Tanult ismeretek alkalmazása, gyakorlása

Munkaformák: Csoportmunka

Időszükséglet: Feladat elkészítésére 10 perc, a megoldás bemutatására 10 perc

Eszközsükséglet: A/4-es lap, toll

Alkalmazási terület: Üzleti kommunikáció

Készségfejlesztés: alkalmazás, fantázia, kreativitás, szókinccs, ki-fejezőmód

A feladatok ismertetésénél megfigyelési szempontok adása.

Tárgyalási helyzet

Cége a piacra új termékkel kíván belépni. Önt bízzák meg, hogy szervezzen meg egy tárgyalást és bonyolítsa is le a leendő ügyfelekkel, ahol a terméket bemutatja.

Egyes csoport: készítse elő a tárgyalást: program, vendéglista, meghívás, teremfoglalás stb.. *Kettes csoport:* tárgyalási stratégia, stílus, pozíció kiválasztása, beszéd szerkesztése. *Hármas csoport:* lámpaláz, baki, elutasítás, zavaró incidensek kezelése, tárgyalás utáni teendők. *Négyes csoport:* nem verbális kommunikáció: külső megjelenés, ruha, embléma, testbeszéd, vokalizáció.

Páros feladat bemutatása

Feladat neve: Az iskola népszerűsítése

Feladat célja: Tanult ismeretek alkalmazása, gyakorlása

Munkaformák: Páros munka

Időszükséglet: Feladat elkészítésére 10 perc, a megoldás bemutatására 10 perc

Eszközsükséglet: A/4-es lap, toll

A kommunikáció tantárgy belső tartalmai

Alkalmazási terület: Üzleti kommunikáció

Készségfejlesztés: alkalmazás, fantázia, kreativitás, szókinccs, kifejezőmód

Az informatika tanárral összedolgozva számítástechnika órán lehet egy prezentációt is készíteni.

Feladat

A következő páros feladattal az iskoláról készítenek egy előadást, amit a nyílt napon bemutattok a leendő diákoknak.

Befejezés

Az órán előforduló feladattípusok, munkamódszerek alkalmasak készségek fejlesztésére. A tanulóknak fejlődik az emberismerete, empátiája, figyelme, problémaérzékenysége, kreativitása. Képesek lesznek felismerni a befolyásolás, meggyőzés, manipuláció eszközeit. Rendszerezik eddigi tudásukat a kapcsolatfelvétel, kapcsolattartás, bemutatás, bemutatkozás, stb. illetően területén. Hozzászoknak ahhoz, hogy az osztálytársak, a tanár előtt beszélnek, így megtanulják kezelni az ezzel járó stresszhelyzetet, lámpalázat, improvizációt. Az esetleges beszédhibák javulnak. Megtanul konfliktuskezelési eljárásokat, véleményeket formál, állást foglal. Az üzleti kommunikáció írásbeli részénél fejlődik az íráskészsége, fogalmazási készsége.

A tanulók a tanórán kívüli anyagrészek mellett találkozhatnak számos könyvvel, internetes oldallal, tréninggel, amely azzal foglalkozik, hogy az üzleti életben milyen tárgyalástechnikákat kell alkalmazni, mitől lesz maga a kommunikátor, az üzenet meggyőző, sikeres. Ezek a könyvek gyors, eredményes üzletet kínálnak. Fontos, hogy megtanítsuk nekik nem biztos, hogy minden ott megtalálható információ pontos és hiteles, nézzenek utána több helyen, keressék meg a forrásokat, ellenőrizzék le, szelektálják az információkat.

Felhasznált irodalom

Aczél Petra 2009. Új retorika Közélet, kommunikáció, kampány.

Kalligram Kiadó, Pozsony. 178–210.

Aczél Perta–Bencze Lóránt 2007. Hatékonyság és meggyőzés a kommunikációban. L'Hatmattan Kiadó, Budapest. 97–112., 282–297., 355.

- Balázs László 2013. A kommunikációs gyakorlatok vezetésének módszerei. Gamma Kiadó, Eger.
- Balázs László 2012a. A kommunikációs gyakorlatok vezetésének módszertani kérdései. In: Tóth Andrea (szerk.) 2012. Nyelv és kommunikáció a 21. század digitalizált világában. Dunaiújvárosi Főiskola, Dunaiújváros. 127–132.
- Balázs László 2012b. Módszerek és gyakorlatok a kommunikációoktatásban. In: H. Varga Gyula (szerk.): A kommunikációoktatás tartalmi kérdései. Hungarovox Kiadó, Budapest. 51–62.
- Horányi Özséb 2003. Kommunikáció I. In: Bettinghaus, Erwin P. A meggyőző kommunikáció General Press Kiadó, Budapest. 236–254.
- H. Varga Gyula 2010: A kommunikációoktatás kontextusai. In: H. Varga Gyula (szerk.): A kommunikációoktatás helye és feladatai a magyar oktatási rendszerben. Hungarovox Kiadó, Budapest. 46-51.
- Langer Katalin – dr. Raátz Judit 1999. Üzleti kommunikáció Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 951–46.
- Németh Erzsébet 2006. Közszerelés. Osiris Kiadó, Budapest. 142–173.
- Wacha Imre 1998. A korszerű retorika alapjai II. Szemimpex Kiadó, Budapest. 100–126.

SPECIÁLIS KOMMUNIKÁCIÓS TARTALMAK

Szerzők: Berzsák Stefánia

Kiss Erika

Verebélyi Márta

Berzák Stefánia

Akadályozott személyek kommunikációjáról az iskolában

Bevezetés

Ha őszinte akarok lenni, régebben nem igazán érdekelt a fogyatékosok világa, és főleg, nem gondolkodtam soha el azon, hogy mennyi nehézség árán sikerül kapcsolatot teremteniük az ép emberekkel, a világgal. Azonban tanárként, kommunikációtanárként érzékenyebb lettem a kommunikációs problémákra, úgy érzem nagyobb empátiával fordulok az emberek felé. Eleinte csak a siketek és hallássérültek helyzete keltette fel az érdeklődésemet, de tanulmányaim során más akadályozottsági típussal is megismerkedtem.

Rengeteget hallani manapság az integrációról a munkahelyen, az iskolákban, mégis az a tapasztalatom, hogy még nem sikerült megvalósítani ezt a célt. Külön iskolákat tartanak fenn a fogyatékosok számára. Természetesen vannak olyan helyzetek, amikor ez valóban a védelmet szolgálja a sérült ember számára, de sokszor a fogyatékos emberek is teljesen ép szellemi képességekkel rendelkeznek, mégis kirekesztik őket.

Mindennap lehet látni a televízióban, az interneten és egyéb médiumban, hogy különböző kampányokat indítanak az esélyegyenlőségért, az emberek elfogadásáért. Azonban ezek a médiakampányok sokszor nem jutnak el a megfelelő közönséghez. Mivel ezek elsősorban a felnőtteket célozzák meg tartalmukkal, ezért azt gondolom, a gyerekekkel is meg kell értetni, mit is jelent eltérni az átlagostól.

A gyerekek pedig hathatnak a felnőttekre is, hiszen ők fogékonyabbak és elfogadóbbak a felnőtteknél. Az iskola alkalmas helyszín, hogy néhány gyakorlattal a diákok is átérezzék a fogyatékosok általi kiszolgáltatott létet. Ezért is fontos, hogy már az általános iskolákban találkozzanak a gyerekek a fogyatékosok világával.

Szükség van az érzékenyítésre, hiszen az integráció miatt akár az iskolájukban is találkozhatnak fogyatékos embertársukkal, és sokban megkönnyíti a kapcsolatteremtést, ha felkészülten kerülnek ilyen szituációba. Vannak olyan fogyatékoságok, amelyekkel nagyobb valószínűséggel találkozhatnak a diákok is pl. mozgáskorlátozottak, vakok, siketek, de tudatosítani kell a gyerekekben, hogy más korlátozottsággal küzdő emberek is élnek. Az empátia fejlesztése nem csak a sérült emberek elfogadását segíti, hanem a másik emberrel szembeni együttműködést.

A dolgozatomban megpróbálom összegyűjteni azokat a kommunikációórán is alkalmazható gyakorlatokat, amelyek tanári magyarázattal megértetik a diákokkal, hogy mi köze volt például a vakokhoz, siketekhez, vagy a mozgáskorlátozottakhoz. Bemutatom azokat a kompetenciákat is, amelyek fejlesztése szükséges a diákokban, ha a fogyatékoságról van szó.

Szeretném bemutatni, hogy miért fontos, hogy egy pedagógus beszéljen a diákoknak a fogyatékoságról, helyzetükről Magyarországon, elfogadásukról és nehézségeikről. A különböző kompetenciák fejlesztése, amelyek a fogyatékosággal élők kommunikációjához kapcsolódnak, szinte minden kommunikációs tanórai témába beépíthetők pl. empátia fejlesztése, a kommunikációs zavarok, a testbeszéd, a nem nyelvi kommunikáció, ezért azt gondolom, hogy ez egy olyan téma, amivel érdemes foglalkozni.

1. A fogyatékosággal élőkéről

Magyarországon a 2001-es népszámláláson 577 ezer fogyatékosággal élő személyt regisztráltak, ez a népesség 5,7 százaléka. A szakemberek szerint ez a valóságban 10 százalék. Sokan közülük nem születésük óta, hanem betegség vagy az öregség következtében vált sérültté (emberijogok.kormany.hu/fogyatekkal-elok).

Fogyatékosággal élőknek nevezzük azokat a személyeket, akik élettani szempontból eltérnek az átlagtól, a normától. Többféle szempontból vizsgálhatjuk a fogyatékoság fogalmát. Általában a gyógypedagógiai felosztás az ismert, amely a már említett mozgás-, érzékszervi vagy értelmi hiányosságokat tekinti fogyatékoságoknak (OTDK-dolgozat, 5–6).

A statisztikát figyelembe véve, hogy milyen sok embertársunk él valamilyen fogyatékossgal, mi mégis milyen keveset tudunk róluk, az életükről, a nehézségeikről és arról, hogy hogyan is tudnánk nekik segíteni, hogyan viselkedjünk a közelükben, ezért azt gondolom, van létjogosultsága, hogy beszéljünk róluk az iskolában. Az emberek attól félnek, amit nem ismernek éppen ezért is hasznos bevezetni őket a fogyatékossgal élők világába. Ugyanez az oka annak is, hogy előítéletekkel és elutasítással tekintünk egy-egy sérült személyre, miközben nem is ismerjük őt.

A dolgozat keretei miatt nem térek ki minden definícióra, amelyet a fogyatékos személyekre alkalmaznak, csupán a Magyarországon is használt megfogalmazást mutatom be. Az *Országos Fogyatékosügyi Portálon* olvasható részletes leírása a különböző fogyatékossgoknak, és itt megtalálható minden jogszabály, valamint az *ENSZ egyezmény*, amely rájuk vonatkozik. A *2007. évi XCII. a Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló egyezményben* a következő meghatározás van: „*fogyatékossgal élő személy minden olyan személy, aki hosszan tartó fizikai, értelmi, szellemi vagy érzékszervi károsodással él, amely számos egyéb akadállyal együtt korlátozhatja az adott személy teljes, hatékony és másokkal egyenlő társadalmi szerepvállalását*” (2007. évi XCII. törvény, 20.).

A társadalmi diszkrimináció egyik eszköze a nyelv, ezért nem mindegy, hogy a fogyatékos személyekre milyen kifejezést használunk. Litavec Anna gyűjtésében találtam meg az ajánlott és kerülendő kifejezéseket a fogyatékos emberekre. Munkáját a *De juRe Alapítvány a sérült emberek jogaiért – Felmérés a fogyatékossgal élő emberek megnevezéséről* 1998 alapján készítette. Általános gyűjtőfogalomként a fogyatékos, akadályozott, sérült, fogyatékossgal élő személy, ember kifejezés ajánlott, és a fogyatékkal élő, beteg, rokkant kerülendő (Litavec Anna gyűjtése). A továbbiakban a gyűjtésben ajánlott kifejezéseket fogom én is alkalmazni a dolgozatomban.

Nagyon fontosnak tartom és a szemléletformálás részének azt is, hogy megtanulják a diákok, hogy hogyan is kell megnevezni egy-egy sérült személyt, ezáltal merjenek vele kommunikálni, merjenek kérdezni az állapotáról, életéről. Azt gondolom, hogy sokszor az a

probléma, hogy az épek nem tudják mit mondhatnak és milyen kifejezés lehet sértő, ezáltal nem mernek közeledni, nehogy akaratlanul megbántsák a fogyatékos embert.

2. A fogyatékosággal élő személyek kommunikációjáról

A fejezetben külön kitérek a látás-, hallás-, mozgássérült, értelmi sérült, valamint autista emberek és a beszéd fogyatékos személyek kommunikációs nehézségeire. Ennek a csoportosításnak megfelelően fogom a dolgozatomban megnézni azokat az iskolában használható módszereket, feladatokat, amelyek fejlesztik a diákok azon kompetenciáit, amelyekkel a sérült emberek életével kapcsolatba kerülhetnek. A felosztásom az *Esélyegyenlőségi kommunikációs ismeretek a munka világában* című kiadvány alapján készítettem, ami egy összefoglaló tanulói tananyag. Nem térek ki a munkámban a különböző halmozottan sérült személyekre pl. a siket vakokra.

2.1. A látássérült emberekről

Látássérültnek nevezzük azokat a személyeket, akik gyengénlátók, aliglátók vagy vakok. A besorolást aszerint végzik, hogy a személy milyen mértékű látásmaradvánnyal rendelkezik. A 2001-es népszámlálás szerint 64 558 látássérült személy élt Magyarországon, ez a szám pedig évről évre növekszik.

Magyarországon a gyengénlátók kétharmada az ép diákokkal integráltan tanul, bár sajátos nevelési igényű. Ebből is látszik, hogy a társadalom a legpozitívabban a látássérült emberekhez viszonyul, de azt nem mondhatjuk, hogy ne lennének még mindig előítéletek velük szemben (Berényi–Dajnoki–Kollár–Nagy 2009: 8–10).

Egy látássérült személy számára a vizuális kommunikáció hiánya az egyik probléma, éppen ezért más érzékszerveire kell támaszkodnia a kommunikációban. Mondhatnánk, hogy neki könnyű, mivel hall, ezért tudunk vele beszélgetni, azonban egy-egy gyakorlattal a diákoknak is megmutathatjuk, mennyi nehézséget okozhat az, ha valaki nem lát. Megmutathatunk nekik olyan feladatokat, amelyekben osztálytársukra vannak utalva, ezáltal az empátia és a szociális érzékük is fejleszthető.

A látássérültek tapintás és vizuális ingerek hatására tudnak tájékozódni és kommunikálni. Amit pedig nem láthatnak, például a beszélgető partnereik mimikáját, a gesztusait vagy a külső megjelenését, azt a vokális kommunikáció, a tapintás, vagy a látó személyek leírásai alapján tudják elképzelni.

2.2. A hallássérült emberekről

A fogyatékos személyek 8%-a hallássérült a 2001-es népszámlálás szerint. Azonban ez is elsősorban az idősebb személyeket érinti, mint a látás-, vagy mozgásszervi fogyatékosok. „*A hallássérült személyek helyzetére jellemző, hogy fogyatékoságuk elsősorban nyelvi funkciókra hat ki, érintve mind a beszédmegértés, mind a nyelvi megnyilatkozások, az aktív beszéd területét*” (Berényi–Dajnoki–Kollár–Nagy 2009: 14).

A hallássérültek elsősorban a vizualitásra tudnak támaszkodni. Ők is kiszolgáltatott helyzetben vannak, ezt pedig úgy gondolom tudatosítani kell a diákokban. Alapvető probléma, hogy ha valaki nem hall, akkor hogyan tudom megértetni magam vele, ha nem ismerem a jelbeszédet. Sokan nem tudják, de a siketen született embereknél olykor még az írással és olvasással is problémák lehetnek, ezért nem elég eléjük tenni egy lapot, hogy írják le, amit nem tudnak elmondani.

A jelbeszéd mellett megtanítják a hallássérülteknek a szájról olvasást, ami sokat segíthet nekik olyan környezetben, ahol senki nem ismeri a jelnyelvet, de ez is csak félmegoldás, ha az ép beszélgetőpartner nincs tisztában azzal, hogy hogyan beszéljen „érthetően” egy siket személlyel. Nagyon fontos, hogy átlagos hangerővel és szokványos artikulációval beszéljünk egy siket emberhez, olyan helyen, ahol jól lát minket szemből.

2.3. Mozgássérült személyekről

A magyar társadalomban a 2001-es népszámláláskor a fogyatékosokkal élők 40%-a mozgássérült ember volt. A mozgássérülteket a következőképpen definiálják a szakirodalmak: mozgásszervrendszeri szerzett vagy veleszületett sérüléssel vagy funkciózavarral, és emiatt jelentős és maradandó mozgásos akadályozottság áll fenn. A mozgáskorlátozottság következtében megváltozik a mozgásos ta-

pasztalatszerzése. A mozgásszervi károsodásokat a súlyosságuk és rehabilitálásuk szerint osztják fel a szakemberek (Berényi–Dajnok–Kollár–Nagy 2009: 19–20).

Milyen kompetenciák fejlesztésére lehet alkalmas a mozgássérült emberek megismerése? Elsősorban itt is, mint a többi fogyatékosnál, az empátia fejlesztése, a másokra figyelés a legfőbb fejlesztési terület. Vannak olyan mozgásszervi problémák azonban, amelyek kihatnak a sérült személy kommunikációjára is. Erre is felhívhatjuk a diákok figyelmét. Megmutathatjuk, hogy milyen nehéz érzékelni a világot és kapcsolatba lépni vele, ha nem tud valaki megmozdulni.

2.4. Értelmileg sérült és autista személyekről

2001-ben, Magyarországon 56 963 értelmi fogyatékos ember élt. Értelmi fogyatékoságnak nevezik a szakirodalmak a „*különböző súlyosságú, az első életévektől jelentkező állapotokat, melyekre elsősorban az általános értelmi képesség károsodása, fejlődésének széleskörű és számottevő lelassulása, így az intellektuális teljesítés jelentős elmaradása a jellemző. Ez az állapot befolyásolja a személyiségfejlődést, a kommunikációt, a tájékozódást, a tanulást, a társadalmi alkalmazkodást*” (Berényi–Dajnok–Kollár–Nagy 2009: 23). A fogyatékoság mértékének megállapítása függ a szemléletmódtól, ami alapján viszonyítjuk a súlyosságát. Az értelmi sérült személyekkel való kommunikációt nehezítik a szocializációs nehézségeik.

„*Az autizmus a szociális, a kommunikációs és a kognitív készségek minőségi fejlődési zavara, melynek következménye az egész életen át tartó fogyatékos állapot*” (Berényi–Dajnok–Kollár–Nagy 2009: 24). Az autizmus jellemzői közé tartoznak: az egyoldalú kommunikáció, a válaszra nem figyelés, egy-egy mondat, kifejezés ismételtetése, folyamatosan egy témáról való beszélés, szemkontaktus hiánya, kényszeres mozgások, társas kapcsolatok hiánya. Ezeket a jellemzőket végignézve, a kommunikáció zavarai témájában, a diákok az autizmussal is foglalkozhatnak.

2.5. A beszéd fogyatékos emberekről

A beszéd a kommunikáció alapvető eszköze, ezért a beszédzavar vagy beszédhiba és a beszédfejlődési zavar súlyos formája, a

beszéd fogyatékoság sok nehézséget jelenthet. A személyek közötti kommunikációt, a társas kapcsolatokat megnehezíti a szóbeli kommunikáció akadózása. A beszédzavarok pedig maguk után vonhatják a személyiségben bekövetkező negatív változások, önel fogadás nehézségeit.

A beszéd fogyatékoságról a tanórákon szintén a kommunikációs zavarok kapcsán lehet beszélgetni, de az énkép és magabiztosság fejlesztése közben is felhívhatjuk a diákok figyelmét arra, hogy a kommunikációs képességeink és a személyiségünk milyen összefüggésben van egymással.

3. A kommunikációoktatásról általában

Az iskola a diákok második szocializációs színtere, ezért a tanárok feladata, hogy felkészítsék a gyerekeket a hétköznapi helyzetekre. Így a tanulóknak már nem csak elméleti tananyag megtanulása a feladatuk, hanem az órákon olyan helyzetgyakorlatokkal, problémákkal, témákkal találkoznak, amelyekkel az iskolán kívül is. A kommunikációórákon különböző kompetenciák fejlesztésére van lehetőség. Elsősorban a kommunikációs és nyelvi kompetencia fejlesztése történik, de a szociális készségeikre, a kognitív képességeikre is hatással vannak ezek az órák.

John Coolahan a kompetenciát így definiálta: „a kompetenciát úgy kell tekinteni, mint olyan általános képességet, amely a tudáson, a tapasztalaton, az értékeken és a diszpozíciókon alapszik, és amelyet egy adott személy tanulás során fejleszt ki magában”. (Vass 2009) Az általános, vagyis nem tantárgyi területekhez köthető kompetenciák közé tartoznak a kommunikációs, együttműködési, valamint a problémamegoldó kompetenciák is.

A kommunikációs kompetencia képesség arra, hogy két vagy több ember aktívan interakcióba léphessen egymással, valamilyen közös jelrendszerben, és információcserét bonyolítson le, függetlenül attól, hogy az információ milyen jelekben, milyen rendszerekben nyilvánul meg. A kompetencia birtokában lévő személy képes az érzéseit, gondolatait, tudattartalmait a különböző kommunikációs csatornákon keresztül a lehető legpontosabban megfogalmazni és a címzetthez eljuttatni. Képes az interakcióban részt vevő partnerek

közleményét a lehető legteljesebben fogadni, valamint a beszélgetőpartner nem verbális kommunikációját is tudja érzékelni és képes rá reagálni az interakció kommunikációs folyamataiban. Képes úgy alakítani a beszélgetést, hogy a leginkább manipuláció- és játszamentes kommunikációs folyamatok valósulhassanak meg (Vass 2009).

A kommunikációs kompetencia összetett képességrendszer, amelybe beletartoznak a következők: szóbeli, írásbeli kommunikáció, képi információ feldolgozása, információkezelés, IKT (információs és kommunikációs technológiák), forráskezelés (Vass 2009).

A kommunikációs kompetencia alakításánál lényeges pedagógiai feladat a kommunikációs helyzetekkel kapcsolatos pozitív érzelmek megtapasztalása, valamint a kommunikációhoz kapcsolódó motívumrendszer kialakítása (Szőke-Milinte 2009).

Szeretném kiemelni az attitűdformálást mint az egyik legfontosabb feladatot. A fiataloknál még könnyebb ezt elérni, mert nincs kialakult véleményük, bár mindenki hoz otthonról egy mintát, gondolkodásmódot, amit az órákon a tanár formálhat. Másodikként a jártasságok fejlesztését emelném ki, amivel a hétköznapi élethelyzetekben képesek lesznek a diákok gyorsan, könnyen dönteni, már kipróbált módszereket elővenni. A harmadik fejlesztési cél a tudásfejlesztés, amely a gyakorlatban megtanult módszerek elméleti hátterét adja (Balázs 2013: 47).

Röviden összefoglalva, a kommunikációoktatás célja nem a tananyag megtanítása és számonkérése, hanem, hogy a kommunikációs kompetenciákat fejlesszük a tanulóknál. A kommunikációs kompetencia az egyén kognitív és érzelmi-akarati tényezőit emeli ki, vagyis a személy képességeire vonatkozó gyűjtőfogalom (Szőke-Milinte 2009: 75–76).

4. Hogyan lehet egy tanmenetbe beilleszteni a fogyatékoság témáját?

A tanulmányaim során mintatantervek segítségével tantervet kellett készítenem. E tanterv alapján gondoltam végig, hogy egy-egy kommunikációs témakörhöz hogyan tudok a fogyatékoság témájával kapcsolódni. A kommunikációs tananyagot hat nagy témakörre

osztottam és ezeket bontottam le 45 perces tanórákra. A dolgozat keretei miatt csak ötleteket mutatok be a tanórai tevékenységekre.

Az első témaköröm az emberi kommunikáció alapjai. Itt vezetném be a diákokat az alapfogalmakba, megismertetném velük a kommunikációs modelleket. Azonnal találkozónának a kommunikációt zavaró tényezőkkel, egy ilyen tanórán pedig általánosságban is beszélgethetünk a fogyatékoságról, mint a kommunikációt akadályozó állapotról. Még ugyanebben a témakörben vezetném be a diákokat a szemiotikába, vagyis a jelek világába. Az elméleti órát követően gyakorlatban próbálnák ki magukat a diákok, hogy tudják-e értelmezni a másik jelzéseit. Ezt a témát elsősorban azoknál a fogyatékoságnál tartom jónak, ahol a nyelvi kommunikáció hiányzik, nem megfelelően fejlődött ki pl. hallássérülteknél, értelmi sérülteknél.

A második nagy témaköröm az intraperszonális, vagyis belső kommunikáció, ahol az énkép fejlődésére fektetem a hangsúlyt. Úgy látom, hogy nagyon sok ember, és főleg a tizenévesek nem igazán elégedettek önmagukkal. Azonban, ha látják, hogy egy fogyatékosággal élő ember mennyire életrevaló és képes megbarátkozni azzal amilyen, akkor talán példát tud mutatni nekik is ebben.

A harmadik témaköröm a személyközi kommunikáció, ahol valóban időszerű lehet a fogyatékosággal élőkről beszélgetni. Két ember közötti kommunikáció rengeteg módon válhat problémássá, így az összes fogyatékoság bevihető az órára, nem csak általánosságban, hanem külön-külön figyelmet kap minden akadályozottság. A személyközi kommunikáció fogalmainak megismerését követően a verbális és nem verbális kommunikációt is megbeszéljük az órán és gyakorlati feladatokkal a valóságba is átültetjük. A tanmenetemben ebben a témakörben szerepel még a konfliktuskezelés, a vita, az empátia fejlesztése és mások elfogadása, ez mind megköveteli, hogy külön akár a fogyatékosággal élők kommunikációjára lehessen építeni egy-egy feladatot.

A negyedik témaköröm a csoportos kommunikáció. Egy csoport hasonlít a társadalomra, hiszen itt is kialakulnak szerepek, rosszabb esetben kirekesztődnek személyek a csoportokból, ezeket megbeszélhetjük a diákokkal, hogy a konfliktushelyzeteket konstruktívan

tudják egymás között megbeszélni. Megismerjék az asszertív kommunikáció módszerét.

Az ötödik témaköröm a tömegkommunikáció, ahol több órát is a médiára és a média manipuláló hatására építenék. A társadalmi célú kampányok, reklámok alapot szolgáltathatnak az órákon átgondolni azt, hogy mennyire hatékony, hiteles egy-egy fogyasztósságról készített médiaüzenet, reklám.

A hatodik témakörben a társadalmi előítéletekről, az attitűdről beszélgethetünk a diákokkal, ezzel megmutatva nekik azt, amire már utaltam, hogy mi is befolyásoljuk a fogyasztókkal élő személyekkel szembeni viselkedésünket.

5. Gyakorlatok a fogyasztóssággal élők kommunikációjának megismeréséhez

Általánosságban a gyerekekben az empátia fejlesztése, az elfogadás, énkép fejlesztése, véleményalkotás, konfliktuskezelés, a segítő egymásrautaltság, a bizalom erősítése a legfőbb feladat a fogyasztóss emberekről szóló beszélgetések kapcsán is. Saját maguk is megtapasztalhatják, ha egy teljesen új közösségként kezdik a tanévet, hogy milyen előítéletekkel lépnek be az iskola ajtaján. Természetesen, nem lehet minden korosztálynak ugyanolyan nehézségű feladatokkal készülni. Megfelelő komolysággal és korosztály-specifikusan azonban érdekessé és fontossá lehet számukra is tenni ezt a témát.

A legjobb módszerek a szituációs gyakorlatok, ahol a saját bőrükön tapasztalják meg a tanulók a kirekesztettség érzését. A bizalomjátékok sokat segíthetnek az osztály, csoportok alakulásában. Fontos, hogy mindig irányított beszélgetésekkel járjunk körbe egy-egy témát, zárjunk le egy gyakorlatot, így ráirányítjuk a figyelmet a feladatok értelmére, céljára.

Mire kell figyelni a fogyasztósságok kommunikációs nehézségeinek megbeszélésénél? A látássérült csak arra tud támaszkodni, amit hall, tapint, érzel a világból, és a vizuális kommunikációs eszközök kimaradnak. A nyelvi kommunikáció tárgyalásánál, a vokális kommunikációnál és még a testbeszéd, mimika kapcsán is felhívhatjuk a diákok figyelmét arra, hogy a látássérültek hogyan is

jutnak információhoz a világról. A hallássérültek a nem nyelvi kommunikáció tanóráin aktuálisak. Szintén szituációs gyakorlatokkal, a testbeszéd, a mimika kommunikációs jelentőségéről beszélgetve mutathatjuk be az ő helyzetüket. A mozgáskorlátozottakkal és az értelmi fogyatékosokkal való kommunikáció függ attól, hogy akadályozottságuk milyen súlyos, ezért őket elsősorban az empátia, elfogadás, társadalmi előítéletek óráira vinném be a beszélgetésekhez. A beszéd fogyatékosok a kommunikációs zavaroknál jöhetnek elő, olyan feladatokból, ahol félreértelmezésekből, félrehallásokból adódik az információk torzulása. Érdekes lehet a diákoknak valóban fogyatékos emberrel találkozni egy órán és beszélgetni vele, de a filmek, bemutatkozó videók is beindíthatnak beszélgetéseket, a lényeg, hogy mindebből a diákok tanulni tudjanak.

Összegzés

Az iskola a gyerekek második legfontosabb szocializációs tere, ezért a tanár nagy felelősséggel tartozik azért, amit elmond az óráin. A legkönnyebben úgy lehet a diákokat motiválni abban, hogy oda forduljanak a másik ember felé, ha nekik is át kell élni, hogy milyen egy fogyatékkal élő ember helyzete. A tanórákon a tanár segíthet, jó irányba vezetheti őket, megmondhatja nekik, mit szabad, és mi lehet bántó, ezt fontos a diákoknak megtanulni. A kommunikációs kompetencia fejlesztése egyre nagyobb hangsúlyt kap az iskolákban, mivel folyamatosan kommunikálunk, így olyan információkat, ismereteket sajátíthatnak el, amelyekre minden pillanatban szükség lehet. Azt gondolom, hogy a fogyatékosággal élőkről beszélgetni kellő tapintattal, odafordulással lehet, ha ezt az attitűdöt sikerül a diákoknak is átadni, akkor egy sokkal emberibb világban élhetnénk.

Felhasznált irodalom

2007. évi XCII. törvény, http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0700092.TV

Balázs László: *A kommunikációs gyakorlatok vezetésének módszerei*.
Eger, Gramma Kiadó, 2013.

Berényi András – Dr. Dajnoki Krisztina – Dr. Kollár Csaba – Nagy Zsuzsa
Anita: *Esélyegyenlőségi kommunikációs ismeretek a munka világában*,

A kommunikáció tantárgy belső tartalmai

- Budapest, Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, 2009.
- Fogyatékkal élők*, <http://emberijogok.kormany.hu/fogyatekkal-elok>
- Fogyatékos fiatalok társadalmi elfogadottsága*, Jelige: Mesevilág, OTDK Dolgozat <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:hgzPFpK1UpQJ:otdk.zskf.hu/Dolgozatok/248.pdf+&cd=1&hl=hu&ct=clnk>
- H. Varga Gyula: *A kommunikációoktatás diszciplináris kerete*. In: H. Varga Gyula (szerk.): *A kommunikációoktatás tartalmi kérdései 4*. Budapest, Hungarovox Kiadó, 2012.
- Kommunikációs játékok*, <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=176>
- Litavec Anna: *Ajánlott kifejezések listája fogyatékos emberekkel kapcsolatban* <https://ww.e-epites.hu/804>
- Országos Fogyatékosügyi Portál, <http://www.szmm.gov.hu/main.php?folderID=1294>
- Szőke-Milinte Enikő: *Kommunikációs gyakorlatok, kommunikációs tréningek*. In: H. Varga Gyula (szerk.): *Tudatosság a kommunikációban 1*. Budapest, Hungarovox Kiadó, 2009.
- Vass Vilmos: *A kompetencia fogalmának értelmezése* 2009. június 17. <http://www.ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztési/kompetencia-fogalmanak>.

Kiss Erika

Kommunikáció az állatokkal

Bevezetés

Az előző félévekben vizsgálatom tárgya a kommunikációtudomány és az etológia interdiszciplináris kapcsolata volt. Az etológia a biológiának az állatok viselkedésével foglalkozó ága, magatartáskutatás. A két tudomány közös pontja abban áll, hogy míg az etológia az állatok viselkedését tanulmányozza, addig Watzlawick és kutatócsoportja az emberi viselkedésből kiindulva fogalmazta meg első axiómáját, miszerint *nem lehet nem kommunikálni*. Úgy jutottak erre a következtetésre, hogy a viselkedésnek nincs ellentéte, nincs alternatívája, vagyis nem lehetséges, hogy valaki ne viselkedjen. Ezt továbbvezetve mondhatjuk, minden viselkedésünk információt hordoz. A kommunikációban pedig információ áramlik egyik helyről a másikra. Ebből következik, hogy nem lehet nem kommunikálni, ez a Palo Alto kutatócsoport által felállított első axióma (Watzlawick–Beavin–Jackson 1967/2003: 98).

Egy későbbi dolgozatomban a kutyák kommunikációjára szűkítettem vizsgálati körömet, hiszen a kutya ebből a szempontból különleges, sok helyzetben bizonyítja, hogy érzékeny az ember viselkedése iránt és reagál is azokra, képes együttműködni az emberrel, ennek köszönhetően valósulhat meg például a kutya tanítása és a tanulás során az információátadás. Miután elmélyedtem a témában, azon kezdtem gondolkodni, hogyan lehetne a készségfejlesztéssel a középpontban a kommunikációoktatás témakörei közé helyezni. Erre is kitérek majd a dolgozat későbbi részében.

1.1. A háziállatok szerepe az ember, illetve a fiatalok életében

Az emberek elidegenedése egymástól azt indukálja a mai társadalomban, hogy valamivel pótolni kell azt az űrt, ami szociális kap-

csolatainkra, lelkünkre pozitív hatást gyakorolhat, így nem érezzük magunkat egyedül. Ezt a pozíciót sok esetben a kutyák töltik be. Idős, egyedül maradt emberek, szinglik, gyerekek, az egész család vágyik egy olyan társra, aki - ha mások nem - átérzi a problémáikat, vigasztal, lelki támaszt nyújt.

Az élet számos területén bizonyítják nap mint nap, hogy hűséges, értelmes társai az embernek, legyen szó családi kutyáról, rehabilitációs és segítőkutyáról, mentőkutyáról, házőrzőről. A Hír Tv 2010. augusztus 10-i Iskolapéllda című műsorában szakértők beszéltek az állatterápiáról és arról, milyen fontos a háziállat, de leginkább a kutya egy ember *életében*; milyen hatással van fejlődésünkre. A műsorban elhangzottak szerint általánosan igaz az a megállapítás, hogy az, aki háziállatot tart, ritkábban betegszik meg, gyorsabban felépül egy-egy traumából és elégedettebben él. A szakértők rámutatnak az állatterápia eredményességére, melyet kutatások bizonyítanak, és a statisztika is alátámaszt. Rengeteg híve van az állatterápiának, akik szerint az állatok oldják a feszültséget, csökkentik a szorongást és a félelmet, valamint kiegyensúlyozottsággal, jó kedvvel ajándékoznak meg minket.

Reményeim szerint a kommunikációórán tartott foglalkozások által kialakíthatók a gyerekekben egy olyan attitűdöt, ami olyan viszonyt eredményez gyerek és kutya között, amivel megelőzhetőek lesznek a kutyákkal szemben tanúsított helytelen magatartásformák, a jelzéseik félreértéséből fakadó ellentétek ember és kutya közt, nem beszélve a kutyák gyerekekre gyakorolt jótékony hatásairól. A műsorban elhangzott még egy számomra igen lényeges megállapítás, amit tanárként talán a legfontosabbnak tartok a gyerekek fejlődésének szempontjából. A szakértők szerint fontos, hogy állatszerető generációkat neveljünk, mivel ezek a gyerekek az emberekkel szemben is nagyobb toleranciát fognak tanúsítani, ennél fogva élhetőbb világot alakíthatnak ki. Az állatok gondozása fejleszti a felelősségtudatot, együttműködési készséget, türelemre nevel és elősegíti a harmonikus testi, lelki és szellemi fejlődést.

1.2. Az ELTE kísérletei – elméleti megközelítés

Az ELTE Etológia Tanszékének kutatócsoportja nem rég szintén a kutyákat kezdte tanulmányozni, feltehetően az előbb említett indokok miatt. Meglepő lehet, hogy a kutya etológiai vizsgálata csupán az 1990-es években kezdődött, az első eredmények az évtized közepén láttak napvilágot. Évekbe telt, mire a közönség elfogadta, hogy a kutyákat lehet objektív módon, megfelelő módszertannal vizsgálni az etológia eszköztárával.

Az ELTE-n végzett kutatások bizonyítják, hogy a kutyák úgy fejlődtek, hogy növeljék túlélési esélyeiket az emberek környezetében. Az emberrel való kommunikációra nézve ez azt jelenti, hogy a kutyák kifejlesztettek olyan készségeket, melyek segítik az ember és kutya közti kommunikációt. Ilyen például a pedagógiai helyzetre való fogékonyság. Ezt először csecsemőkön vizsgálták, majd bizonyították, hogy a kutyák is rendkívüli érzékenységet mutatnak például az ember figyelmi kulcsaira (szemkontaktus), képesek követni az emberek irányító, mutató jelzéseit, az embert elfogadja tanítóként és aktívan, kooperatívan vesz részt a tanulási folyamatban (Miklósi–Topál 2006: 180).

A kutyák kommunikációjáról írt dolgozatomban foglalkoztam a kutyák gesztikuláris és vizuális, illetve akusztikus kommunikációjával is. Ezt azért tartottam fontosnak, mert az állati kommunikációs órán ezekkel az ELTE kutatócsoportja által végzett tudományos kísérletekkel és tényekkel támasztanám alá a kutyák kommunikációjára vonatkozó elméleti anyagrészt, majd a gyakorlatban történő szemléltetését, ha lehetőségem adódik rá.

2. „Gazdaiskola” a tanórán – módszertani megközelítés

A kutatásom szempontjából fontosnak tartottam, hogy ne csak az ELTE kutatásaira támaszkodjam, mert nem csupán az számít, hogy a kutya hogyan értelmezi a gazda jelzéseit. Az ún. Alfa-módszer arra irányítja a figyelmet, hogy a gazda hogyan értelmezi a kutyáét. Ezzel felvillan mindkét perspektíva, nevezetesen, hogy a kutya-ember kommunikációban is fontos mindkét résztvevő, érdemes mind-

két fél jelzéseire egyaránt összpontosítani (sőt, mivel gyerekeket oktatunk, kicsit fontosabb is a gazda ebből a szempontból).

Az Alfa Kutyaiskola abban segít az embereknek, hogy értelmezni és kezelni tudják kutyáikat, és azok problémáit. Honlapjukon az olvasható, hogy tulajdonképpen nem kutyaiskoláról, hanem gazdaiskoláról van szó, hiszen ahhoz, hogy megváltozzon a kutya viselkedése, a gazdáknak is változni kell. Azt írják: „Hogy megértsük, kedvencünk mit, miért csinál, meg kell tanulnunk a kutyák nyelvén.”

Interjú készítettem a kutyaiskola vezetőjével, aki számomra is sok hasznos információval szolgált. Kérdéseimmel leginkább arra kerestem a választ, hogy szerintük mit és mikor érdemes megtanítani a gyerekeknek a kutya-ember közötti kommunikációról. A tréner elmondta, hogy nemrég a kutyák jelzéseiről tartottak bemutatót óvodás gyerekeknek. Azt vallja a tréner, hogy az alapokat már óvodában érdemes megbeszélni a gyerekekkel (majd később tudatosítani), pl. mikor lehet, és mikor nem lehet megsimogatni a kutyát, és arra is kitért, hogy mindezeket érdemes szemléltetni is.

Megkérdeztem egy leendő kommunikációtanárt is, aki az Alfa Kutyaiskolába járattja kutyáját, hogy relevánsabb, avatottabb információkat is szerezzek a *kutyák kommunikációja* témakörhöz. Kérdésem az volt, hogy mint leendő tanár, milyen információkat tart fontosnak, amit egy gyereknek feltétlenül tudnia kell a kutyákról, a kutyák jelzéseiről. Mi az, amit szerinte megtaníthatnánk nekik a kutyákról általános/középiskolában. A válasz az volt, hogy a kutyák testbeszédét kellene alap szinten elsajátítani, hogy ne gondolják feltétlenül támadásnak, ha a kutya ugrál, mert rendszerint nem az. Nagyon fontos megfigyelni a kutyák testtartását, például észrevehető, hogy a fark állása jól jelzi a kutya attitűdjét. A fark, a fül állását kellene megvizsgálniuk, értelmezniük, már ez is sokat segítene, hogy kevesebb gyerek féljen ok nélkül a kutyáktól.

A tréner szerint a gazdákra nagy arányban jellemző, hogy félreértik kutyájuk jelzéseit, viselkedését. Hangsúlyozta, hogy „kutya-nyelv” csak egy van, de minden kutya más és más, nem lehet sablonszerűen kezelni őket. Utolsó kérdésemmel kitértem arra, hogy az Alfa kutyaiskola munkássága nélkülözhetetlen-e, hogy könyvek alapján, egy-egy módszer elméletét ismerve a gyakorlatban is sike-

resek legyünk. Erre az a válasz érkezett, hogy a gazdák szempontjából nélkülözhetők, de a kutyáknak jót tesz, ha más kutyák között tanulhatnak, illetve sokat tudnak könnyíteni a gazdák helyzetén, problémáin is.

Összegezve tehát, az ELTE kutatásainak vizsgálatával a tanórákon megtörténik az elméleti megalapozás, a gyerekek úgymond megismerik a kutyát és viselkedését, motivációit, reakcióit; az Alfa-módszer megismerésével pedig tudják majd, hogy a gyakorlatban nekik mi a feladatuk, szerepük a kutyájuk életében, hogy felelősséggel tartoznak, ezzel esetleg attitűdbeli változást is elérhetnek a témakör lezárásával.

3. Javaslat a tanórai feldolgozásra

Mindenekelőtt fontosnak tartom, hogy felmérjem a gyerekek körében, hogy *ők maguk milyen szerepet tulajdonítanak a kutyáknak*, egyáltalán van-e a családban kutya, esetleg szeretnék-e a jövőben. A kutyák szerepe nagyon sokat változott a háziiasítás óta, főleg az elmúlt néhány évtizedben. A kutya a legtöbb ember számára lehet házőrző, családtag, de betöltheti még a kedvenc, a barát, a védelmező és a játszótárs szerepét is. Megfigyelhető, hogy házőrző szerepében inkább a kisebb településeken élők tartják, és sokszor családtagként kezelik a nagyvárosokban és a Budapesten élők. Az általam tanított osztályban mindenképpen szükségét érzem egy ilyen felmérés elvégzésének, mely segítséget nyújthat a téma megfelelő megközelítéséhez.

Tématerveimet *Az állatok kommunikációja* témakör tanórai megvalósításhoz hat órára terveztem. Az első órán az állatok kommunikációjával foglalkoznánk általánosságban, illetve szó esne az emberi és állati kommunikáció különbözőségeiről. A második órán sor kerülne az állatok kommunikációs sajátosságainak, kommunikációs csatornáinak bemutatására, majd gyakorlatok elvégzése következne a jelentéstulajdonítás és üzenetmegfogalmazás kompetenciájának fejlesztésére. A harmadik órán kitérnék a kérdőív eredményeire, ki milyen szerepet tulajdonít kutyájának; az óra központi témája pedig a kutya mint társ megértése lenne. Kitérnénk bizonyos erkölcsi kérdésekre – állatkínzás, menhelyen lévő állatok örök-

befogadása –, az óra második felében pedig szintén gyakorlatok végzése következne az empátikus, szociális kompetenciák és a problémaérzékenység kompetenciájának fejlesztésére. A negyedik óra témája az Alfa Kutyaiskola módszerének megismerése, a kutya testbeszédének tanulmányozása, a következő órán pedig következne a szemléltetés rendhagyó, szabadtéri tanóra formájában, ahol leginkább az eddigi tapasztalatokat, elméleti megközelítéseket támasztanánk alá. Minden órára valamilyen házi feladat elvégzését kérem, melyben a tapasztalataikat vezetik napló formájában, így a hatodik óra a tanultak összefoglalása, otthoni tapasztalatok megbeszélése lenne.

4. Összegzés

A tématerv javaslatának kiegészítése, kidolgozása a jövőbeni célom. Hat órát szánnék a tanmenetemből erre a témakörre, ami talán soknak tűnhet, de fontosnak tartom, hogy a témából adódóan a gyerekek mindenképp élveznék ezeket az órákat, és fontos az is, hogy tudatosítsák, rendszerezék, tágítsák a már esetlegesen meglévő ismereteiket a témában. A kutya szerepváltozásából adódóan változniuk kell a leendő gazdáknak is. Én ezekkel a tanórákkal segíteném ezt a változást.

Felhasznált irodalom

- Miklósi Ádám – Topál József (szerk.) 2006. Kutyagondolatok nyomában. Typotex Kiadó, Budapest
- Watzlawick, Paul – Beavin, Janet Helmick – Jackson Don 1967/2003. A kommunikáció két axiómája. In: Horányi Özséb (szerk.) 2003. *Kommunikáció I–II*. General Press Kiadó, Budapest. I, 98–101. Interneten hozzáférhető: <http://www.communicatio.hu/hg/kommelm/texts/watzlawick.htm>

Verebélyi Márta

A popkultúra hatása a fiatalok kommunikációjára

Bevezetés

Számtalanszor, megannyi formában esik szó a média negatív hatásairól. Általában a televízió műsorait, a közösségi oldalakat veszik górcső alá, azonban ilyen szempontból a zeneipar is veszélyes fegyver lehet. Itt most szűkíteném a kört, hiszen elsősorban a mainstream, azaz a fősodratú zenei, sőt, popzenei alkotások bírnak ilyesféle hatással. Természetesen popzene és popzene között is van különbség, azonban az elmúlt körülbelül 5 évben rengeteget változott ez a stílus, különösen a mostani tizenéves korosztály legnagyobb kedvenceit tekintve.

Nem nehéz észrevenni, hogy bizony az még csak hagyján, hogy zeneiség tükrében nem túlzottan bonyolultak az említett szerzemények (persze kivételek nyilvánvalóan léteznek), de sok esetben igen negatív hatással szolgálnak, szövegüket és képi megjelenítéseiket is figyelembe véve. Túlságosan semmitmondóak – de olykor manipulatívak – a dalszövegek, a klipeket elemezvén pedig azt vehetjük észre, hogy túlzott szerepet kap a szexualitás, a pénz, s némely előadó már olyan sokat megenged magának ilyen téren, hogy talán 10 évvel ezelőtt még el sem hittük volna, hogy később ilyen megtörténhet. Aki tudatosan áll ehhez a témához, arra valószínűleg nem hatnak a fenti „mondanivalók” – vagy legalábbis nem olyan nagymértékben –, azonban a tizenévesekre, egy számukra kellemes dallammal kombinálva igen veszélyesek lehetnek.

Sajnos ismert zenei oldalak – például a *Billboard* – többször foglalkoznak Miley Cyrus botrányaival, mintsem tényleg tehetséges zenészek valóban remek munkásságával. A gond leginkább ebben az esetben az, hogy egy zenei lap nem rendeltetésszerűen működik – azaz, nem a zenével foglalkozik... Az olvasottság érdekében olyan

énekesnőt állít a középpontba, aki egy helyes, tehetséges lányból nyelvet öltögető, borotvált fejű botrányhósnővé vált. Természetesen igen sok előadó esetében vizsgálhatnánk még, néhány év alatt kiből ki, milyenből milyen lett.

Céлом nem az ítékezés, hiszen a menedzsment valószínűleg nem igazán adhat teret az említett „sztároknak”, hogy a saját, valódi egyéniségüket vigyék színpadra. Lehet, hogy teljesen másképp viselkednek, ha éppen nem figyeli őket ország-világ. Mindenesetre elgondolkodtató, hogy a popzenei ipar, mely a 2000-es évek elején még szolid „termékeket” állított elő, ma már igencsak túlzásba esik. Csupán a tehetség, egy jó dal, egy jó szöveg ma már mintha nem lenne elég. Annyira átléptük volna a határokat, hogy már csak akkor veszünk meg egy lemezt, ha annak előadója meztelenül lép színpadra? Bizony manapság már ilyen is megtörténhet – és meg is történt (Lady Gaga volt a „tettes”).

Úgy gondolom, hogy a fent leírt tényeket tudatosítani kellene a diákokban és a szülőkben is. Azt vettem észre ugyanis, hogy ezzel a témával még nem foglalkoztak sehol sem, leszámítva néhány blogot – ezek azonban nem minősülnek szakirodalomnak. Mellesleg szkeptikusok hajlamosak azt mondani, hogy mindez csupán összeküvés-elmélet. Azonban, ha magunk járunk utána bizonyos klipek szimbólumainak, dalszövegeinek, és a téma mélyére ássuk magunkat, rájövünk, hogy az aggodalomnak bizony van létjogosultsága. Mindezt figyelembe véve, úgy vélem, ez a téma is helyet kaphatna az oktatásban – mint káros médiatartalom. Továbbá, írásom célja, hogy bemutassam részleteiben is a jelenséget: nem pusztán az említett szerzemények által. Mivel a téma érdekelni kezdett, magam jártam utána a hatásoknak, mégpedig úgy, hogy diákok körében felmérést készítettem. Ellátogattam az *Egri Kossuth Zsuzsanna Szakiskola, Szakiskola és Gimnáziumba*, ahol három osztályban kérdőívet tölttettem ki a tanulókkal.

A zene hatása

Stílusoktól vagy hangulattól függetlenül, azt hiszem, bátran kijelenthetjük, a muzsika nagy hatással van ránk: egyik pillanatról a másikra képes vidámmá varázsolni, egyszer serkenti, máskor azon-

ban csillapítja az elmét. Hallgathatjuk otthon, autóban, utcán sétálva – valamilyen formában mindig velünk lehet. Azt, hogy a zene pozitívan befolyásolja a lelket, érezhető, azonban kutatások is alátámasztják, hogy a zeneterápia működik, ráadásul nemcsak a szellemhálás a dallamokért, hanem a szervezet is.

Miközben zenét hallgatunk, megváltozik a tudatállapotunk: pozitív érzésekkel töltődünk fel, de akár a szociális aktivitásunkra is hatással lehet egy-egy szerzemény, sőt, érzelmeinket, gondolatainkat is könnyebben kifejezhetjük általa. De miben is rejlik a zeneterápia titka? Hasonló elven működik, mint a művészetterápiák általában, vagyis a lelki fájdalmakat szimbolikusan fejezi ki, ezáltal elkezdődik egyfajta kreatív öngyógyulás (Dunkel 2004: 9).

A zene hatása, manipulatív elemekkel

A muzsika tehát önmagában kifejezetten pozitív hatású, azonban a szórakoztatóipar részeként egyes zenék negatív befolyással bírhatnak. Fontos megemlíteni, hogy nem csak a popzene tartozhat ide; más zenei stílusok klipjeiben is előfordulhatnak például okkult szimbólumok, továbbá agresszió ezekben is megjelenhet. Ennek ellenére mégis a popzenét emelném ki elsősorban, hiszen ezek hallhatóak a kereskedelmi rádiókon, valamint ezek klipjei láthatóak a kereskedelmi csatornákon. Így a popzene az – az összes zenei stílust tekintve –, amelyik a legtöbb emberhez, a legkönnyebben eljut.

A popzenéről

Lássuk csak azonban, mitől popzene a popzene? Ez az egyik leggyakrabban használt összefoglaló kifejezés a népszerű és szórakoztató könnyűzene irányzataira. A *populáris* szóból származik, melynek jelentése „népszerű” vagy „közönséges”. További jellemzői közé sorolható, hogy nagyközönség részére készül, a műfajon belül pedig stíluskeveredések előfordulhatnak; számos stílus nem sorolható ide – mint például a *dzsessz*, a *blues*, netán a *rock 'n' roll*.

Vizuális retorika – botrányos videoklipek

Minekutána a muzsika dalszöveggel és klippel ötvözve több érzékszervünkre is hat, úgy vélem, a témában nem elég pusztán a

hangfelvételt vizsgálni; figyelmet kell szentelni a dalszövegnek és a képi megjelenítésnek is.

A klipek kapcsán azt vettem észre, hogy a popzenében a szimbólumok sokkal fontosabb szerepet kapnak, mint a szöveg. Ez utóbbi is érdemes elemezni, mennyire értékteremtőek vagy sem, azonban tapasztalataim szerint (melyeket ráadásul a tanulók felmérésben adott válaszai is alátámasztanak) a tizenévesek között viszonylag kevés az olyan tanuló, aki megfigyeli, miről szól az adott dal. A klipeket azonban többnyire előszeretettel nézik. Nyilvánvalóan ez a tény feltűnt a producereknek is, egyebek mellett ez is oka lehet annak, hogy nagyhatású képeket, szimbólumokat és konkrét történeteket (sztori-klip) is felhasználnak arra, hogy a zenét eladják.

Kommunikációtudomány szempontjából a vizuális retorika fogalma az, amely itt most leginkább domináns. Aczél Petra honlapján a következőket olvashatjuk: „(...) *Az ikonikus/képi fordulatban (Boehm, 1994/Mitchell, 1994) a retorika sem maradt érintetlen. A tudományág művelőiben is tudatosult, hogy a vizualitás mértéke és hatása a kommunikációs környezetben meghatározó. A retorika biztonságos, történetileg megalapozott és túlzottan is magától értetődő kötődése a verbális kódhoz felülvizsgálatot, kritikát és döntést kívánt. Mindezek eredményeként formálódott és vált egyre aktívabbá az utóbbi évtizedekben a vizuális retorika. A vizuális retorika tárgyalásának három módja kínálkozik: A) a vizuális retorika mint meggyőző, nyilvános üzenet, B) a vizuális retorika mint a mindennapi élet, a valóság megalapozója, és C) a vizuális retorika mint logika. Ez a hármas rendszer jól reflektál a retorika háromféle értelmezésére: a retorikára mint produktumra (eredményre), mint processzusra (folyamatra) és mint procedúrára (eljárásra). (...)*”

A popzene klipjei tekintetében az „A” pont lép érvénybe, miszerint a vizuális retorika nyilvános, meggyőző üzenetként funkcionál. Továbbá a vizuális retorika sajátossága, hogy beszéd helyett vizualitás jelenik meg; így képek szolgálnak a meggyőzés érdekében.

Mint fentebbi sorokban említettem, nagy változás történt a popzenei iparban az elmúlt körülbelül 5 évben – ez a változás nem csupán hangzás és szövegvilág tekintetében észlelhető, hanem a videoklipeken is. Természetesen korábban is meghatározó volt a szexualitás,

de kevésbé „szúrt szemet”. Itt példának – egyebek mellett – Britney Spears *Work B**ch* című dalát tudnám felhozni. A képek magukért beszélnek, de ez esetben már csak a cím is igen árulkodó... A szerzemény videoklipjének nézettsége a *YouTube* csatornán bőven túllépte a 100 milliót (!). Ezzel szemben sok hangszeres, remek hangszerelésű, kiváló zenészek közreműködésével készült művek videói, illetve hasonló, első osztályú koncertfelvételek ritkán érik el ezt a nézettséget. Ízléstől függetlenül furcsának tartom a jelenséget – és bizonyára nem vagyok egyedül ezzel.

Az agresszió szintén fokozottan jelenik meg: létezik olyan hivatalos videoklip, melyben zavaró, villogó fényeffekteken és okkult szimbólumokon kívül rendőrök brutalitása is látható (!) – Azealia Banks – *Yung Rapunxel*.

Egyes dalok videóiban Isten-ellenességet, vallások kigúnyolását is felfedezhetünk – Lady Gaga: *Judas*. Ez utóbbi nézettsége körülbelül 200 millió (!).

A kérdés már csak az, miért van szükség a fenti eszközökre? Hogyan lehetséges az, hogy szinte semmilyen korlátozás nincs, és bárki megnézheti ezeket, kortól függetlenül? Miért ilyen magas a nézettségük?

Vizuális retorika – okkult szimbólumok

Számomra kissé ijesztő – és egyben elgondolkodtató –, hogy ilyen jellegű videók tömegekhez juthatnak el korlátozás nélkül. Egyes klipelemző videók és blogbejegyzések szerint tudatos elmemanipulációról van szó: nem lehet véletlen, hogy bizonyos jelképek (okkult szimbólumok) feltűnő számban, minőségben fordulnak elő. Jómagam azt gondolom, akár szándékos a jelenség, akár csupán divat, így sem, úgy sem pozitív hatású káoszra biztatni, valamint azt sugallani, semmilyen határ nincs, és bárki bármit megtehet... És ebben az esetben már régen nem az egyén szabadságáról van szó – úgy vélem, ezek a „termékek” még sértik is az individuum szabadságát és erkölcsét (vallások, filozófiák gúnyolása, Isten-ellenesség, okkultizmus).

Az általam vizsgált zenei produktumok klipjei tele vannak okkult jelképekkel. Gyakran visszatérő elem például a fordított pen-

tagram. A hagyományos változata, vagyis a szabályos ötszög átlói által kialakult ötágú csillag ősidők óta fontos jelkép; több mindent szimbolizálhat, a legelfogadottabb jelentése talán az egyensúly és a harmónia. Amennyiben a szimbólumot megfordítjuk, a felső részen a csillag két ágát láthatjuk – ezzel megborítva a fent említett harmóniát, így voltaképp a fordított ötágú csillag a káoszt is jelképezheti. A *Wikipedia* „*Baphomet*” szócikkében a következő sorok olvashatóak a szimbólummal kapcsolatban: „(...) *A Baphomet-szimbólum egy lefelé irányuló pentagramma, ahol a csillagban kecskefejet is látunk, és a csúcsokon egy-egy betű olvasható. A Baphomet-szimbólum a sátánizmus elsődleges jelképe (...)*” Ahogy utánajártam, arra lettem figyelmes, hogy a jelkép jelentésének kapcsán „viták” is kialakultak, azonban a legtöbb helyen mégis az olvasható, hogy a fordított pentagram a káosz jelképe.

Ezen felül, további okkult szimbólumok is megjelennek a videóknak. Például a 666-os szám, melyről a Bibliában a következő olvasható: „(...) *És odahat/kényszerít, hogy mindenkit, jelentékteleneket/kisembereket és nagyokat/tekintélyeseket, gazdagokat és szegényeket, szabadokat és szolgákat jobb kezükön vagy homlokukon bélyeggel megjelöltessen; és hogy senki se vehessen vagy adhasson, csak az, akin bélyegként rajta van a bestia/fenevad neve vagy nevének a száma. Itt bölcsesség szükségeltetik; akinek értelme van számolja ki a bestia/fenevad számát! Mert ez egy embernek a száma: és az ő száma hatszázhatvanhat(...)*” (*Jelenések Könyve: 13:16–18*).

Előfordul továbbá, hogy az előadók egyik szemük előtt kezükkel hatost formálnak – ez feltehetően szintén a 666-os számra utal, mindazonáltal túl sokszor fordul elő ez a jelkép. Ha kicsit utánajárunk, nemcsak klipekben fedezhetjük fel, hanem különböző fotózásokon, díjátadókon is.

Hogy konkrétan okkult szimbólumnak tekinthető-e vagy sem, vitatott, azonban a videóknak az előadók gyakran hangsúlyozzák csak az egyik szemüket. A fentebb írt hatos szám a szem elé helyezve szintén lehet ennek az egyik módja. Olykor frizurával takarják el az egyik szemet, netán a háttérben láthatjuk a következő jelképet: háromszög tetején egy szem. Bizonyos felvételek szerint ez egy szabadkőműves szimbólum. Ehhez kapcsolódóan fontos megemlíteni,

hogy a popzenében egyes énekesek háromszöget formálnak kezükkel, a szemük elé helyezvén azt.

Felvetődik bennem a kérdés, hogy miért szerepelnek ilyen gyakran a klipekben ilyen szimbólumok? Tudatosan használják ezeket vajon, vagy sem? Mindez divatból és lázadásból történik? Netán a gyártók valamiképp próbálják a nézőket manipulálni, hasonlóan, mint egy reklám esetében? A választ biztosan nem tudhatom, mindenesetre a képek könnyen beépülnek a tudatba. A reklámok is „kihasználják” azt, hogy a zene, szöveg és a hang együtt könnyebben meggyőzhetnek minket, és ez által megvegyünk egy terméket. Ezt a gondolatmenetet követvén: ugyanez a zeneiparban miért ne fordulhatna elő?

Dalszövegek és zeneiség

Nem győzöm hangsúlyozni, hogy léteznek értéket teremtő előadók is a popzenében. Sőt, akadnak olyanok is, akik igen tehetségesek, ráadásul a stúdióban is hangszerekkel veszik fel dalaikat. Amennyiben nem, az sem elítélendő, a zene ízlés kérdése is. A muzsika önmagában – azt gondolom – valóban az egyik legörömtelibb „dolog” az életben. Ízléstől függetlenül, a jó az, ha kultúrát, értéket közvetít. Előny továbbá, ha olyan előadók szerepelhetnek színpadon, akik valóban kiválóan játszanak egy (vagy több) hangszeren, vagy kiválóan énekelnek – egyedi hang adottságokkal. Tehetséges előadók mindegyik zenei stílusban találhatóak.

Az úgynevezett *mainstream* „vonal” is vonultat fel talentumokat, nem csak az *underground*. Tévében is láthatunk tehát igényes előadókat. Azonban az én megfigyeléseim azon popzenei előadókra vonatkoznak, akik a legnépszerűbbek, akikkel a leggyakrabban foglalkozik a kereskedelmi televízió és rádió, és akiknek a videoklipjeire milliók kíváncsiak. Elsősorban külföldi előadókról esik szó; többségében angol és amerikai énekesek és együttesek ezek, akikre minden földrészen odafigyelnek az emberek, és akiknek zenéje, klipje – valamint élete – a legtöbb emberhez jut el.

Britney Spears, Avicii, David Guetta, Azealia Banks, Lady Gaga, Rihanna, Beyoncé, és még sorolhatnám. Akadnak köztük kifejezetten jó hang adottságokkal rendelkező előadók, de mit sem ér

a tehetségük, ha közben a pénz és az ismertség hajtja őket, és nem az, hogy a hangjukkal elkápráztassanak, netán dalszövegeikkel és a zeneiséggel értéket teremtsenek.

Az általam vizsgált előadók közül sokan korábban jóval visszafogottabbak voltak – mindenféle tekintetben, a hangjukból viszont többet „megmutattak”. Manapság inkább az figyelhető meg, hogy a zeneiség tükrében szinte semmiféle – pozitív értelemben vett – bonyodalom nem jelenik meg: elsőbbséget élvez a gépzene, túlzásba viszik az elektronikus – vagy „diszkós” – hangzást. Amennyiben tehetséges előadóról is van szó, az éneklés minimalizált – kevésbé tűnik ki a magas hangterjedelem, a karakteres hang, hiszen rövidebbek a sorok, egyszerűbbek a dallamok, a stúdióban felvett hangok sokszor gépiesítettek, mintha egy robot énekelne, és nem egy ember.

Ami a dalszövegeket illeti, az első szó, amelyik eszembe jut, az a *felszínesség*. Nincs mondanivaló, vagy ahogyan mondani szokás, „se füle, se farka” nincs a dalszövegeknek, szinte értelmezhetetlenek, vagy azt érzékeltetik, a világ fő mozgatórugója a pénz, a szex (eltúlozva, torzítva) és az agresszió. A fentiekre az egyik legmegfelelőbb példa a már említett produktum, Azealia Banks „Yung Rappunxel” című dala. Ebben – és klipjében is – minden egyesül szinte, amit eddig csak leírtam: zavaró fény- és hanghatások, túlzott erotika, agresszió és okkult szimbólumok minden mennyiségben.

Felmérés egy egri szakközépiskolában

Mivel írásomban hatást vizsgálok, szinte elengedhetetlen volt, hogy felmérést készítek: az *Egri Kossuth Zsuzsanna Szakközépiskola, Szakiskola és Kollégium* 12. B, 10. D és 9. A osztályában egy összesen 9 kérdést tartalmazó kérdőívet tölttettem ki a diákokkal. A kérdések a popzenére vonatkoztak – leszámítva az elsőt, mely a diákok egyéni zenei ízlésére utalt. A többi mind az általam figyelt előadókra és azok produktumaira kérdezett rá.

A kérdéseket igyekeztem úgy feltenni, hogy ne befolyásoljam azokkal a tanulók véleményét. Általánosságban kérdeztem őket – sőt, beszélgettem is velük teljes órán a témáról a kérdőív kitöltése közben –, szeretik-e a popzenét, mit gondolnak az aktuális popslágerekről (konkrét előadókat is felsoroltam), mit éreznek ezek hall-

gatása közben, mit gondolnak a videóikról, utánajárnak-e a dalszövegeknek, és így tovább.

Az első megfigyelésem az volt, hogy többen halkán odahívtak, és megkérdezték tőlem, mi az a popzene (!) – olyan tanulók, akikről a kérdésre válaszolás után egyből kiderült, hogy a felsorolt előadókat kifejezetten szeretik. Volt néhány tanuló, aki alig írt valamit a kiosztott lapra, netán csak egy-egy szóban válaszolt. Többségében mégis igen érdeklődők és segítőkészek voltak, sőt, többen beszélgetést kezdeményeztek velem a témával kapcsolatban. Sokan névvel is vállalták a véleményüket, pedig óra elején mindhárom esetben elmondtam, hogy nevet ne írjanak a papírra, csak osztályt. A három osztályból csak az egyikkel találkoztam korábban – a tanítási gyakorlatom egy részét náluk töltöttem. Közülük néhányan – a teszt leadása után – személyesen is elmondták a véleményüket, igen lelkesen.

Érdekes megfigyelésekre lettem figyelmes. Várható volt, hogy szükségű válaszokat is kapok, illetve számítottam arra is, hogy sokan nem veszik majd észre az általam leírt jelenséget. A diákok körülbelül fele hallgat popzenét, a másik fele teljesen más irányzatokat szeret, továbbá a tanulók szintén körülbelül a fele nem érdeklődik a dalszövegek iránt. Azonban értek meglepetések is: sokan észrevették a változást, és sokan kifejezetten botrányosnak, zavarba ejtőnek tartják a klipeket. Néhányan igen szókimonddóan ugyan, de rátapintottak a lényegre. A vártnál többen észlelték a hatást. Azt gondoltam volna azonban, hogy a változást érzékelők többségében a 12. osztályban lesznek, azonban a 9. osztály tanulói közül kaptam a legtöbb olyan választ, melyek írói szinte elítélik a jelenséget.

Az összesen 80 tanuló által kitöltött felmérést végigolvastam, majd kijegyzeteltem a meglátásaimat, illetve a legérdekesebb idézeteket is kiírtam.

A 9. osztályos tanulók közül sok tanulóban tudatosult, hogy az aktuális popslágerek videói rossz irányba „indultak el” az elmúlt években. Le is írták többen, hogy észrevették, hogy a szex, a drogok előtérbe kerültek, és hozzátették azt is, hogy ez nem szimpatikus számukra, voltak, akik a „botrányos” szót használták – pedig nem

utaltam a jelenségre, nem befolyásoltam őket a válaszadásban. Akik észrevették, nem is szívesen néznek olyan csatornákat, ahol ilyen klipek mennek – vagy legalábbis csak mértékkal, és tudatosabban.

A legérdekesebb válaszok közül idéznék néhányat:

- „(...) nem nézem meg a szöveget, mert lehet, ha tudnám, miről szól, nem szeretném (...)”
- „(...) a klipek arról szólnak, hogy szenved mindenki, a világ rossz (...)”
- „(...) értékelhetetlenek, emberek kínzására való (...)”
- „(...) rossz hatással van rám, de szeretem (...)”
- „(...) nem értem a klipeket (...)”
- „(...) nem tanulmányozom a popslágerek szövegeit, mert a legtöbb sablon, nem egyedi, hogy érdekeljen (...)”
- „(...) néha túlmenni a jó ízlés határán (...)”
- „(...) eladta a lelkét az ördögnek (...)”
- „(...) megalázzák a zenét magát (...)”

Összegzés

A felmérés számos válaszából is kiderül, az aggodalomnak van alapja, sokan észreveszik – a célcsoport közül is – a popzene figyelt szegletének negatív hatásait. Ugyanakkor a megkérdezett diákok körülbelül egyharmadánál működhet is a negatív hatás, mint például manipuláció, utánzás – ez utóbbi leginkább az öltözködésre vonatkozik, a szimbólumok ruhákon való viselése, az említett mozdulatok elsajátítása, mutatása fotózáskor.

Úgy vélem, a popkultúra hatásai több figyelmet érdemelnének: a popzenéről és egyes előadók életrajzáról íródtak könyvek, azonban szakirodalom nem foglalkozik az általam említett területtel – tudtommal legalábbis. Számos klipelemző videó, cikk és blogger igen, szakirodalom azonban nem. A jelenséget – véleményem szerint – érdemes lenne „felvenni” a káros médiatartalmak témához, és úgy gondolom, az oktatásban is szerepet kellene kapnia.

Az okkult szimbólumok tekintetében nem lehet biztosan tudni, miért fordulnak elő ennyire gyakran, de tény, hogy előfordulnak. A mondanivaló is „silányabbá” vált ezekben a szerzeményekben, s kultúrának, értékteremtésnek szinte nyoma sincs. Sem a verbális, sem a nonverbális kommunikáció tükrében nem azt érzékeltetik ezek a dalok, szövegek, klipek, hogy a világ pozitív irányba halad-

na... Némely esetben igen elgondolkodtató, hogy a televízióban és egy rengeteg ember által használt videó-megosztó csatornán ezek „lemehetnek” – általában egyáltalán nincs korlátozás.

Továbbá, fontosnak tartom kiemelni, hogy közéleti személyiségek is felhívták már a figyelmet a fentiekre – az egyik legmeghatározóbb talán, amikor Sinéad O’Connor nyílt levelet írt Miley Cyrus-hoz. Az ír énekesnő megfogalmazta, a fiatal lánynak nem kellene a producereire hallgatnia...

Zárásként szeretném megemlíteni, hogy negatív hatással más zenei produktumok is bírhatnak, szintén tele okkult szimbólumokkal, felháborító szövegekkel, hangzással – ilyen például a *death metal*. Azonban ez a stílus korántsem jut el akkora közönséghez, mint amekkorához a popzene, és ezeket – szerencsére – nem játsszák televízióban, vagy ha mégis, éjjeli órákban, korlátozással. A média pozitív és negatív hatásai között itt érzek egy igen erős kontrasztot: szabályoz a televízió, de a populáris „termékekkel” mégis szinte észrevétlenül csempészi a közízlésbe a negatív hatást. Úgy, mintha a világ legtermészetesebb dolga lenne, hogy – egyes esetekben köztudottan is – okkult szimbólumok jelenjenek meg, netán, hogy egy tizenéves lány teljesen kifordulva önmagából, meztelenül, félreérthetetlen mozdulatokat téve énekeljen a hivatalos klipjében, melyet ráadásul több száz millióan istenítenek.

Mindig is voltak és lesznek a zeneiparnak olyan előadói, akik nem teremtenek értéket, azonban az aktuális popslágerek producerei finoman szólva is túllőttek a célon. Mindazonáltal a muzsika még mindig az egyik legszebb örömforrás az életben, és szerencsére akadnak bőven előadók – a populáris zenében is –, akik tehetségesek, igényes zenét és jó szövegeket írnak.

Felhasznált irodalom

Aczél Petra hivatalos oldala: www.aczelpetra.hu

Dunkel Nepomuk Norbert 2004. A zeneterápia interdiszciplináris kézikönyve. <http://dunkelnorbert.hu>

Médiakutató: www.mediakutato.hu

Quart.hu: <http://www.quart.hu/quart/hirek/20131004-sinead-o-connor-miley-cyrus-levelvaltas.html>

Szent Biblia. Magyar nyelvre fordította Károli Gáspár. 2001. Budapest. Magyar Bibliatársulat

A kiadásért felelős a kiadó vezetője.
Megjelent a HUNGAROVOX Bt. gondozásában.

<http://www.hungarovox.hu/>

A borítót tervezte: Németh Tamás

Terjedelem: 283 oldal

Nyomdai munkák: Hangácsi Nyomda, Eger

Felelős vezető: Hangácsi József