

KOMMUNIKÁCIÓS KÉSZSÉGFEJLESZTÉS
A PEDAGÓGIAI MUNKÁBAN

Szerkesztette: H. Tomesz Tímea

H. Varga Gyula

A kommunikáció oktatása 8.

**KOMMUNIKÁCIÓS KÉSZSÉGFEJESZTÉS
A PEDAGÓGIAI MUNKÁBAN**

Szerkesztette:
H. Tomesz Tímea – H. Varga Gyula

Hungarovox Kiadó
Budapest, 2016

A kommunikáció oktatása 8.
KOMMUNIKÁCIÓS KÉSZSÉGFEJLESZTÉS
A PEDAGÓGIAI MUNKÁBAN

Sorozatszerkesztő: H. Varga Gyula

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

Szerkesztette: H. Tomesz Tímea, H. Varga Gyula
Technikai szerkesztő: Dechatlon2001 Bt.

Lektorálta: Balázs László

© A Kommunikációs Nevelésért Egyesület, 2016

ISSN 2062-5804
ISBN 978-615-5562-49-5



A tanulmánykötet megjelenését
a Nemzeti Kulturális Alap Ismeretterjesztés és
Környezetkultúra Kollégiuma támogatta

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

Tartalom

A kommunikációs nevelés elvi-módszertani kérdései

- Szőke-Milinte Enikő: Kommunikációs készségfejlesztés9
- Andok Mónika: Kommunikációs kompetencia – médiajártasság.
Koncepcionális különbségek, készségbeli hasonlóságok31
- Farkas Anett – H. Tomesz Tímea: Újmédia-kommunikáció –
megváltozott kom-munikációs készségek?40
- H. Varga Gyula: Az anyanyelvi kommunikáció fejlesztése –
eredmények és feladatok64

Kommunikációs nevelés a pedagógiai folyamatban

- Hanák Zsuzsa: Kommunikációs készségfejlesztés az
óvodában.....81
- Kalóné Gyenes Réka: A kommunikációs készségfejlesztés
lehetőségei a felső tagozatban90
- Tomori Tímea: Kommunikációs készségfejlesztés
szakiskolában.....100
- Borsodi Csilla: A szakiskolai kommunikációtanár 111

Kommunikációs nevelés tágabb kontextusai

- Kissné Gombos Katalin: Szuggesztív kommunikáció a
pedagógusi munkában127
- Lippai Sándor: Családi kommunikáció.....139

Egyesületi élet

- H. Varga Gyula: Törekvések a kommunikációs képességek
fejlesztésére. A Kommunikációs Nevelésért Egyesület
öt éve (2011–2016)155

**A KOMMUNIKÁCIÓS NEVELÉS
ELVI-MÓDSZERTANI KÉRDÉSEI**

Szerzők: Szőke-Milinte Enikő

Andok Mónika

Farkas Anett –
H. Tomesz Tímea

H. Varga Gyula

Szőke-Milinte Enikő

Kommunikációs készségfejlesztés

1. A személyiség pedagógiai megközelítése

A személyiségfejlődésbe való fejlesztő jellegű beavatkozás nemcsak a változatos beavatkozási módok ismeretét feltételezi, hanem a fejlesztendő személyiségkomponensek sajátosságainak és szerveződésének ismeretét is. A pszichológiai személyiségelméletek a személyiség egyre tökéletesebb megismerését tették lehetővé, azonban túlságosan specifikus, meghatározott pszichológiai szempontú szemléletük miatt alkalmatlanok az egyes személyiségkomponensek teljes igényű, részletes megragadására, a köztük levő viszonyok feltárására, a személyiségkomponensek olyan modelljének a felvázolására, mely által lehetővé válik fejlesztési módok feltárására (Carver & Scheier 1988).

A pedagógiai tevékenység számára éppen a személyiségkomponensek optimális fejlesztése a fontos, a fejlesztő, azaz pedagógiai kapcsolat értelme a személyiségkomponensek és a személyiség komplex fejlesztésében gyökerezik. Éppen ezért válik szükségessé egy olyan pedagógiai szemléletű személyiségmodell elkészítése, mely lehetővé teszi a fejlesztő, beavatkozó jellegű eljárások szükségességének felismerését, megtervezését és kivitelezését.

Egy pedagógiai szempontú személyiségértelmezésnek a fejlődés és fejlesztés problematikájára kell tennie a hangsúlyt, **fel kell tárnia azokat a személyiségkomponenseket, amelyek fejlődése-fejlesztése elengedhetetlen a személyiségfejlődés, az alkalmazkodás, beilleszkedés szempontjából.** A személyiség egy legáltalánosabb munkadefiníciójának G. Allport módosított definícióját tekintjük, mely szerint a személyiség – a személyen belüli – **pszichofizikai rendszerek olyan dinamikus szerveződése, amely az egyén jellegzetes viselkedés-, gondolat- és érzésmintáit hozza létre** (Carver &

Scheier 1988, 25). Ez a személyiségértelmezés mintegy előrevetíti, a személyiségről mint rendszerről való gondolkodást, ami hazai vonatkozásban, Nagy József munkásságában konkretizálódik.

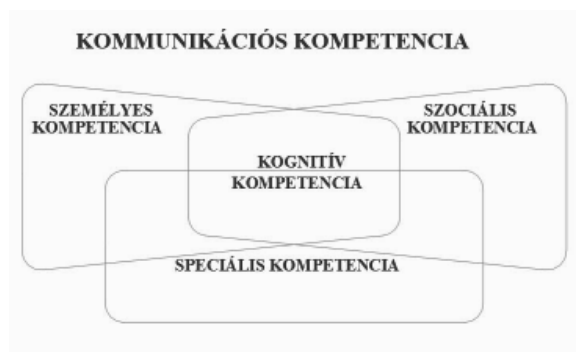
Nagy József a személyiséget mint tanult szerveződést, hierarchikusan szervezett, véges, meghatározott számú **komponensrendszer** (pl. nyelv) értelmezi, mely pontosan meg nem határozható számú, viszonylag tartós **komponenskészletből** (pl. szókincs) szerveződik, és sajátos szabályok szerint, tudatosult vagy nem tudatosult módon **fejlődik** (Nagy 1996, 10). Az elmondottak értelmében, a személyiség pedagógiai megközelítése esetében úgy tevődik fel a kérdés, hogy melyek azok a komponensrendszerek és komponenskészletek, amelyek fejlődése, fejlesztése elősegíti az eredményes alkalmazkodást, a társadalmi beilleszkedést?

1.1. A kompetenciák mint a személyiség alkalmazkodásának, beilleszkedésének eszközei

A személyiség fogalmát általános kategóriaként – minden ember közös sajátosságaként – használva elmondhatjuk, hogy a személyiség egy bioszociális komponensrendszer, a saját működését és viselkedését megvalósító öröklött és tanult összetevők egysége. Komponensek készletéből, rendszeréből szerveződik, s a személyiség működése, viselkedése ezek által valósul meg. A személyiség komponenskészletei rendszerré szerveződve sajátos funkciókat szolgálnak. Az egyes funkciók szolgálatára létrejött komponensrendszerek a **kompetenciák** (Nagy 2000). A kompetenciák az egyén és környezete közötti kölcsönös hatékonyság belső feltételei. (Wine, idézi Nagy 2000, 33).

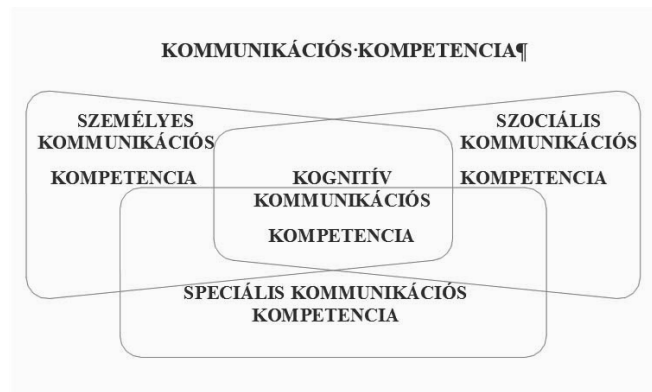
Biológiai szempontból minden élőlénynek, így az embernek is, két alapvető létfunkciója van: az egyed és a faj túlélése. Pszichológiai értelemben az egyén túlélését a személyes, **perszonális kompetencia**, a faj túlélését a **szociális kompetencia** szolgálja. Mivel a személyiség semmilyen tevékenysége nem kivitelezhető információfeldolgozás és információfelhasználás nélkül, így az információfeldolgozás nemcsak e két létfunkció közvetlen szolgálatában, hanem az információfeldolgozás önállósult létfunkcióként, **kognitív kompetenciaként** is jelentőséggel bír. Végül, a társadalmi munka-

megosztás eredményeként, az egyes szakmák elsajátítása és foglalkozások gyakorlása az emberek egzisztenciális jellegű funkciójává vált, így ezeket mint **speciális kompetenciákat** tartjuk számon (Nagy 2000, 35). Az egyén a különböző szociális és egyéni élethelyzetekben folyamatosan problémahelyzetbe kerül, amelyet meg kell oldania (Horányi-féle participációs szemlélet), a problémamegoldás tehát a személyiség működése szempontjából önállósult funkcióval bír (Horányi 2001). A problémamegoldás folyamata részben vagy teljes egészében kommunikatív folyamat, vagyis a kommunikáció által és segítségével valósul meg. Ebben az értelemben a kommunikációs viselkedés önállósult funkcióhoz, a problémamegoldás funkciójának ellátásához rendelhető, tehát kijelenthetjük, hogy a **kommunikáció** a személyiség önállósult kompetenciája (Szőke-Milinte 2009: 121–133). Nagy József okfejtését követve elmondható, hogy a személyiség kompetenciák komponensrendszereként értelmezhető, melyben minden kompetencia komponenskészlete egy sajátos funkció betöltését szolgálja, ily módon maguk is a személyiség alrendszerei, és amelyben a kompetenciák kölcsönösen kiegészítik egymást, kapcsolatban vannak egymással. A személyiség tengelyét a kognitív kompetencia képezi, hiszen minden kompetencia működésének alapvető feltétele, **a kommunikációs kompetencia pedig a többi kompetencia optimális működésének feltételét, a keretét jelenti** (1. ábra).



1. ábra. A kompetenciák strukturális szerveződése (Nagy 2000, Szőke-Milinte 2013)

A kommunikációs kompetencia természetét tovább vizsgálva, megállapítható, hogy az egyes alapfunkciókhoz kapcsolódóan – létfenntartás, fajfenntartás, információfeldolgozás, egzisztenciateremtés, sajátos problémafelismerések és -megoldások, vagyis kommunikációs kompetenciák rendelkeznek Alapvetően más természetű a személyes kompetencia kapcsán felmerülő problémafelismerés és -megoldás, mint az egzisztenciateremtés kapcsán felmerülő problémafelismerés és -megoldás, vagy éppen a szociális kompetencia kapcsán felmerülő problémafelismerés és -megoldás. Nem túlzás tehát azt állítani, hogy a kommunikációs kompetencia alapvetően négy alkompetencia rendszereként írható le: a szociális kommunikációs kompetencia, a kognitív vagy általános kommunikációs kompetencia, a személyes kommunikációs kompetencia és a speciális kommunikációs kompetencia integrált rendszereként (2. ábra).



2. ábra. A kommunikációs kompetencia szerveződése

Összegezve elmondható, hogy a kompetenciák olyan viselkedési, magatartási és tevékenységi módok, amelyek az alapvető személyiségfunkciók megvalósításának eszközei. A személyiségfunkciók megvalósítása közben lehetővé teszik a személyiség megnyilvánulását, az egyéni alkalmazkodást, az eredményességet, a boldogulást és a szociális beilleszkedést. A kompetencia szó latin eredetije, a *competentia* ('illetékesség'), illetve *compeo* ('valamire való képesség') közül az első a hozzáértésre, döntésre utal, a második a kivite-

lezést veszi fókuszba, tehát a *kompetencia* kifejezés egyszerre utal a kivitelezéshez szükséges ismeretekre, képességekre és motívumokra.

1.2. A kompetenciák strukturális szerveződése

A különböző létfunkciók megvalósítását szolgáló magatartás- és viselkedésmódok igen összetett szerkezettel rendelkeznek, több, a részfunkciók ellátását szolgáló, személyiségkomponensből építkeznek.

A személyiség kompetenciáit alkotó komponenskészletek működését a következő összetevők biztosítják:

- döntést szolgáló **motívumok rendszere** (szükségletek, érdeklődések, magatartási szokások, attitűdök, kötődések, meggyőződések, hitek és a hozzájuk tartozó ismeretek);
- a jelző, készítő érzelmek (affektív apparátus);
- a viselkedést, tevékenységet lehetővé tevő **képességek és ismeretek rendszere** (Nagy 2000, 11).

A viselkedés végső, tanult viszonyítási alapját, a személyiség egységét, az éntudatból és világtudatból szerveződő **egyéni tudat** képezi. Akárcsak a kompetenciákat, az egyéni tudatot is a világhoz és önmagunkhoz való viszonyulásaink motívumrendszerei és a világra és önmagunkra vonatkozó ismereteink átfogó rendszere alkotja. Ezek alapján megállapíthatjuk, hogy a személyiségben „a kompetenciák és a tudat egymással összefüggő, egymást átfedő rendszerek” (Nagy 2000, 11). A személyiség komponenskészletei a személyiségfejlődés folyamatában különböző fejlődési stádiumokon mennek át, természetüket tekintve megkülönböztethetünk öröklött és tanult komponenskészleteket.

1.3. Öröklött és tanult komponenskészletek

A viselkedés öröklött komponensei a személyiség fejlődésének alapfeltételei, olyan hajlamok, készletések, amelyek a hozzájuk kapcsolódó, sok esetben igen egyszerű (pl. reflexek) cselekvési séma által biztosítják az egyén a túlélését. Az öröklött komponenskészlet igen sokszínű, így, megkülönböztethetjük:

- a szükségleteket és a viselkedési hajlamokat (pl. fiziológiai szükségletek, rangsorképzési hajlam)

- az affektív apparátust (temperamentum, érzelmi kommunikáció, jelző, visszajelző, készítő érzelmek)
- a mechanizmusokat (a viselkedésben szerepet játszó reflexek) és
- a mintázatokat (pl. az emberi arc öröklött vizuális sémája).

Az öröklött komponensek egy része lebomlik, másik része viszont tanult komponensként tárolódik és tovább fejlődik. A tanult komponensfajták között jelentősek:

- a tanult motívumok (attitűdök)
- a szokások
- a készségek
- és az ismeretek (képzetek, fogalmak, szabályok, törvények).

Mind az öröklött, mind a tanult személyiségkomponenseknek van valamilyen **funkciója**. A funkció azt fejezi ki, hogy a szóban forgó komponens vagy komponensrendszer mire való, mivel járul hozzá a személyiség működéséhez, viselkedéséhez, fejlődéséhez. A személyiség **aktivitását** a belső folyamatok, vagyis a működés, a személy és környezete közötti kölcsönhatás, vagyis a viselkedés eredményezi. **A személyiségfejlődés ilyen értelemben nem más, mint a komponensek funkciójának tökéletesedése és működésének optimalizációja, a komponenskészletek mennyiségi és minőségi gyarapodása** (Nagy 2000, 29).

A továbbiakban, témánk szempontjából fontos operacionális vagy képességbeli tudás komponenskészletét és fejlődését tesszük a vizsgálat tárgyává.

1.4. A képességbeli (operacionális) tudás

A kompetenciák kognitív jellegű komponensei két fontos funkció betöltésére hivatottak:

- a „tudni, hogy mit” funkció az információk megszerzésére, az ismeretek rendszerére vonatkozik, így informacionális tudásnak is nevezhetjük
- a „tudni, hogy hogyan” funkció az információk felhasználását, alkalmazását biztosító operacionális tudásbeli összetevő, melyet képességbeli tudásként tartunk számon.

A képességbeli tudás **készségekből, jártasságokból és képességekből** szerveződik. Az egyes komponensek mindegyike más-más összetettségi, fejlettségi szinteket képviselnek. Például a kiemelkedően jó nyilvános beszéd képessége olyan készségekből szerveződik, mint a hangos, kifejező beszéd készségei, a mondanivaló logikus elrendezésének készsége, az érvelés készsége, dramatikusság készségei, kérdésfeltevés készsége stb. Ugyanakkor ezek a készségek csak jól kialakult művelérendszerrel (analízis, szintézis, összehasonlítás, kategorizálás stb.) segítségével működhetnek.

A pszichológiai értelemben vett tevékenység rendszerint akarattal és céltudatosan megy végbe (pl. tanulás, olvasás, szónoklás, interjúkészítés stb.), de egy bizonyos fejlettséget elérve a tevékenység, illetve az alkotóelemek automatizálódhatnak. Rendszerint azok az összetevők automatizálódnak, amelyeket mindig azonos módon hajtunk végre, gyakran megismétlünk, és sokat gyakorolunk.

A **készséget** úgy határozhatjuk meg, mint a tevékenység tudatosan kialakított, gyakorlás útján megszilárdított, automatizálódott összetevőit, amelyek lefolyásuk során már nincsenek állandó tudatos ellenőrzésnek alávetve (Csapó 1992). A készségek automatizálódása azt is jelenti, hogy a rendkívüli akarati erőfeszítés és a cselekvés tudatos, részletekbe menő ellenőrzése a minimumra csökken. A készségek, tudatos tanulás eredményeképpen, nagyrészt a tudat alatti tartományokban jönnek létre és zajlanak, de könnyen tudatos ellenőrzés alá hozhatók. Mivel nem elszigetelten működnek, hanem bonyolult tevékenységek szerves részeként, s a tevékenységek szándékosan és tudatosan zajlanak le, a készségek is alá vannak vetve egy átfogó, általános ellenőrzésnek, és amikor a cselekvés körülményeiben új elemek tűnnek fel, a készségek ismét részletes ellenőrzés alá vehetők és szükség esetén módosíthatók. Továbbá a készségek automatizálása magával hozza a cselekvés sematizálását, lerövidítését, mert kiküszöböli mindazt, ami fölösleges vagy oda nem illő (pl. köszönés különböző helyzetekben).

A készség kialakulásának folyamatában több különálló szakaszt is megkülönböztethetünk. Így van ez **érvelés készségének** alakulása esetén is.

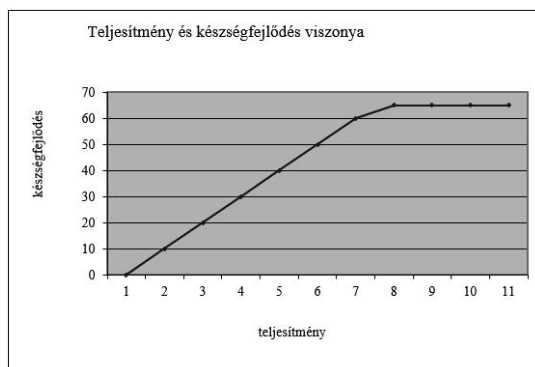
1. A készség tartalmával való megismerkedés szakasza. Ebben a szakaszban, a készség szóbeli bemutatására és a készség cselekvési mintájának egy másik személy általi bemutatására esik a fő hangsúly (pl. az első szakaszban, a pedagógus kijelent egy tételmondatot és ahhoz rendel egy szabályosan megfogalmazott érvet. Az érv egyes elemei – tétel, bizonyíték, összekötő elem - mind kihangsúlyozódnak és bemutatásra kerülnek.).

2. Az analitikus tanulás szakasza. A készséget, főként, ha összetett jellegű készségről van szó, kisebb egységekre bontjuk, és ezeket rendre sajátítjuk el. (Pl. az érvelési készség alakításánál külön-külön gyakoroltatjuk az érv összes lényeges részének a megfogalmazását, sőt a különböző érvek típusait is.) Ebben a szakaszban az egyén – annak ellenére, hogy nagy akarati erőfeszítést végez, és a figyelmét is összpontosítja – sok hibát ejt, és több időre van szüksége.

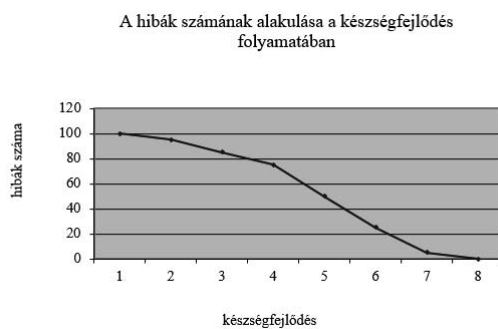
3. Szervezés és rendszerezés szakasza. Ebben a szakaszban az egyén a részleteket már helyesen hajtja végre, sikerül kiküszöbölnie a hibákat, és azon igyekszik, hogy az egész cselekvést egységes struktúrába fogja össze. Ez a szakasz is sok időt és nagy erőfeszítést igényel. (Az egyes érvtípusok megfogalmazása már gördülékenyen, akadozás nélkül, a figyelem felszabadulásával, spontán módon megy végbe.)

4. A szintézis és automatizálás szakasza. Ebben a szakaszban az elemek már tökéletesen beilleszkednek az egészbe, a cselekvés folyamatosan zajlik le, a figyelemigény fokozatosan csökken, a tudatos ellenőrzés már csak a cselekvés egészére korlátozódik. A hibák eltűnnek, a kivitelezési idő már közel áll a követelményekhez (pl. szerepjáték formájában egy választott témában pro és kontra érvek megfogalmazása).

5. A tökéletesítés szakasza. A készség ebben a szakaszban minden téren – sebesség, helyesség, pontosság tekintetében – eléri a kívánt szintet (kialakult érvelési készség).



3. ábra. Teljesítményváltozás a készségfejlődés függvényében



4. ábra. A hibaszám változása a készségalkulás folyamatában

A készségalkítás minden szakasza gyakorlással jár, azonban fontos, hogy a gyakorlás szerkezetét tekintve feleljen meg a kialakítandó készségnek, ne korlátozódjon az egyhangú, változatlan ismétlésre, foglalja magába az ellenőrzést és önellenőrzést (Szőke-Milinte 2005).

A készségalkulás fokozatai és a teljesítmény egyenes arányban, a készségalkulás és a hibák száma fordított arányban állnak egymással (3–4. ábra). Egyszerű készségek esetén már néhány

gyakorlat után gyorsan emelkedhet a teljesítménygörbe. Összetett készségeknél (pl. az érvelés, hiszen többféle érvtípus magabiztos és helyes alkalmazását feltételezi) eleinte lassú a haladás, majd hirtelen javulás áll be, ami a készség fejlődésében bekövetkező minőségi ugrást jelzi. A teljesítménygörbén észrevehetünk egy ún. stagnálási helyzetet is, azt a szintet, amelynek elérése után a gyakorlás nem javíthatja tovább jelentősen az eredményt.

Az érvelés készségének alakulásában fontos szerepük van a pszichológiai műveleteknek, az analízis, szintézis, a viszonyok felismerése összehasonlítással, a logikai rend felállítása elvonatkoztatással elengedhetetlen kellékei az érvelés készségének. Egyértelmű tehát, hogy a készségek strukturális szerveződésében igen kitüntetett szerepet kapnak a műveletek.

A már kialakult, automatizálódott készségek, alkalmasak arra, hogy új helyzetben is alkalmazhatóak legyenek. Az érvelés készsége lehetővé teszi, hogy vitában megfelelően tudjuk álláspontunkat képviselni. Ebben az esetben, az automatizálódott készség, új tartalomhoz kötődik (az éppen aktuális vitatémához), új információkkal egészül ki, ezért az automatizálódott forma helyét, sokkal inkább a tudatos kontroll veszi át. A készségeknek ezt a sajátos megjelenési módját, **jártasságként** tartja számon a szakirodalom (Csapó 1992). Amennyiben a vitákban következetesen és tudatosan érvelő egyén elegendő tapasztalatra, rutinra tesz szert, és ezáltal sikeresen képviseli álláspontját és dönti el a vitát saját szükségleteinek kielégítése érdekében, úgy az érvelés mint vitakészség, azaz egy magasabb rendű készség mutatkozik meg a személyes fejlődésében.

Egy adott tevékenységhez kapcsolódó készségek összessége, a tevékenység igen magas szintű, sőt, átlagon felüli teljesítését teszik lehetővé. Így például ha az érvelés, a vitakészség, a meggyőzés készségei eredményesen automatizálódtak, új és változatos tevékenységekben is működőképesnek és célravezetőnek bizonyultak, az a **szociális kommunikációs képesség** átlagon felüli megnyilvánulását fogják eredményezni.



5. ábra. Az operacionális tudás szerveződése

Az operacionális tudás természetének és szerveződésének ismeretében (5. ábra) **képesek leszünk szakszerűen és tudatosan megtervezni az eredményes kommunikáció** képességeinek, a kommunikációs kompetenciának a fejlesztését.

2. A kommunikációs készségek rendszere

Owen D. W. Hargie és szerzőtársai a 2006-os nagyszabású összefoglaló kommunikációs kötetükben megkülönböztetik az ún. magkészségeket és a speciális kommunikációs készségeket.

A *magkészségek* közé a nemverbális kommunikációt, a kérdezést, a megerősítést, a magyarázatot, az önfeltárást, a hallgatást, a humort és a meggyőzést sorolják. *Speciális készségként* az asszertivitást a konfrontációt, a csoportos együttműködést, az alkut, a kapcsolati kommunikációt és az interjú különböző típusait tartják számon.

John Greene 2003-as munkájában az **interakciós alapkészségek** csoportjába sorolja a nemverbális kommunikációt, a diskurzus és társalgási készségeket, az üzenetalkotó és -befogadó készségeket és a benyomáskeltés készségét. **Funkcionális készségeknek** tartja az informálódást, a magyarázatot, a meggyőzést és a vitát. Végül a **speciális készségek** közt a személyközi kapcsolatok készségeit tartja számon professzionális és nyilvános helyzetekben.

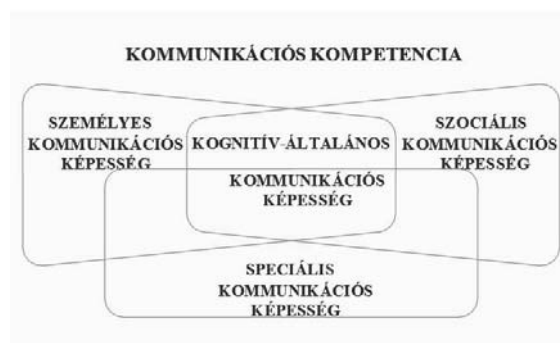
A kommunikációs készségek besorolásának, csoportosításának igénye elvétve ugyan, de megfigyelhető a szakirodalomban. Megvizsgálva az egyes szerzők kommunikációs készségekről és kommunikációs fejlesztésről kialakított elképzeléseit, arra a megállapí-

tásra juthatunk, hogy a rendszeralkotás igénye nem fogalmazódik meg számukra, mert nem a pedagógia tudományok perspektívája, a fejlesztés szempontja az elsődleges a számukra. A készséget és a kommunikáció jelenségét leírják, de nem teszik fel a kérdést: hogyan fejleszhető a legeredményesebben a kommunikáció?

Az előzőekben bemutatott kompetenciamodell, mint személyiségmodell, a rendszerezés igényével fordul a személyiség felé, azt funkcionalitásában közelíti meg, és egy teljes körűen megismerhető, leírható, a személyiség működési funkcióinak alárendelhető komponensrendszerként gondolkodik a személyiségről.

A kommunikációs kompetencia a személyiség egy sajátos alrendszere, melynek funkciója az egyén, valamint az egyén és környezete közötti problémák hatékony felismerése és megoldása. A problémák felismerése és megoldása teljes egészében vagy részben kommunikatív.

A kommunikációs kompetencia komponensrendszere – akárcsak a többi kompetencia komponensrendszere – döntést szolgáló **motívumok alrendszeréből** (szükségletek, érdeklődések, magatartási szokások, attitűdök, kötődések, meggyőződések, hitek és a hozzájuk tartozó ismeretek), a jelző, készítő érzelmek (affektív apparátus) alrendszeréből **és a viselkedést, tevékenységet lehetővé tevő képességek és ismeretek alrendszereiből** szerveződik.



6. ábra. A kommunikációs kompetencia szerveződése

Amennyiben szeretnénk megismerni a kommunikációs kompetencia képességbeli alrendszerét, úgy a kommunikációs kompetenciát kell a vizsgálat tárgyává tennünk. Ahogy azt már láthattuk, a kommunikációs kompetencia négy alkompetencia – személyes kommunikációs kompetencia, kognitív kommunikációs kompetencia, szociális kommunikációs kompetencia, speciális kommunikációs kompetencia – integrált rendszere. A kommunikációs kompetencia operacionális tudásbeli összetevőinek megismerését támogatja a 6. ábra.

2.1. A kognitív vagy általános kommunikációs képesség

Az előző részben ismertetett kompetenciamodellt megvizsgálva, láthatjuk, hogy az egyes kompetenciák a személyiség rendszerében is átfedésben vannak egymással, a viselkedés és magatartás belső feltételrendszerét egymással kölcsönhatásban képesek biztosítani. A kognitív kompetencia kardinális szerepet tölt be a kompetenciák szerveződésében, önállósult funkcióval is rendelkezik, de emellett számos speciális funkció betöltését is lehetővé teszi a speciális, szociális és személyes kompetenciákba beépülve, ezeket irányítva, szervezve. Tulajdonképpen a speciális, szociális és személyes kompetenciák működését, fejlődését a kognitív kompetencia komponenskészlete biztosítja. Ennek megfelelően a kognitív kommunikációs képesség – mint a kognitív kompetencia alapképessége – olyan általános kognitív problémák felismerésére és megoldására alkalmas, amelyek a többi kompetencia működésében is jelentős szerepet kapnak. Ezért a **kognitív kommunikációs képességet** mint általános kommunikációs képességet tartjuk számon. A kognitív-általános kommunikációs képesség tölti be a központi irányító szerepet a kommunikációs kompetencián belül, azonban a személyiség rendszerében, a speciális, szociális és személyes kommunikációs képességek is jelentős fejlettségre tehetnek szert, s ezáltal a személyes, személyközi vagy speciális problémák felismerésének és megoldásának a minőségét is kedvezően befolyásolhatják.

Az általános kommunikációs képesség összetevőinek, a készségeknek a leírásához összegezéséhez több elméleti munkára támaszkodtunk (Hargie 1997). A szakirodalom szerint a legalapvetőbbnek,

a legjelentősebbnek ítélt általános kommunikációs készségek azok, amelyek a kognitív tevékenység koordinációját teszik lehetővé (információ feldolgozás) és azok, amelyek az információszerzés és információközlés legalapvetőbb módját teszik lehetővé. E tanulmány keretei között nem vállalkozom a készségek részletes kifejtésére, csak felsorolásukkal kívánom érzékeltetni és bemutatni a kognitív kommunikációs kompetencia képességbeli összetevőjének komplex jellegét.

Az általános vagy kognitív kommunikációs készségek:

- Jelentéstulajdonítás (kódolás / dekódolás)
- Befogadás (információgyűjtés, lényegkiemelés)
- Azonosítás/felismerés
- Felidézés, leírás, pontosítás
- **Értelmezés/megértés**
- Elemzés
- **Összefoglalás**
- Következtetés megfogalmazása
- **Ítéletalkotás**
- Elbeszélés
- Tájékoztató, kifejtés
- Beszámoló
- **Összehasonlítás/értékelés**
- Magyarázat
- **Érvelés**
- Vita
- Reflektálás
- **Önálló véleményalkotás**
- Meghallgatás
- Verbális és nem verbális modellezés
- Olvasás
- Információk kritikus befogadása
- Kérés
- Kérdésfeltevés
- Visszajelzés, válaszadás

2.2. A szociális kommunikációs képesség

A szociális kölcsönhatások, az interperszonális kapcsolatok kommunikáció által valósulnak meg. „A közvetlen emberi szociális kommunikáció a szociális kölcsönhatások megvalósításának alapvető eszköze, amelynek általános funkciója: a kölcsönhatásban résztvevők aktivitásának (motiváltságának, érzelmi állapotának, magatartásának, viselkedésének, tevékenységének) befolyásolása.” (Nagy 2000, 194). Összetevői közül a legfontosabbak: a szociális viselkedés funkciója, célja, a motiváció, az érzelem és az expresszív viselkedés, valamint annak fogadtatása.

A szociális kommunikáció öröklött alapjait az érzelmi kommunikációnak nevezett nonverbális kommunikációs viselkedés képezi. Az öröklött jelközlő és jelfelismerő mechanizmusok, az érzelmelek közlését és felismerését teszik lehetővé a személyközi helyzetben.

A szóbeli szociális kommunikáció kiegészíti a nemverbális szociális kommunikációt, eszközkészletét a kérdések, elvárások, kérések, felszólítások, döntésre, cselekvésre készítő közlések, viszonykifejtő és -alakító minősítések stb. képezik.

A szociális helyzetekben való aktív részvétel lehetővé teszi a verbális szociális kommunikáció eszközkészletének a gazdagodását, valamint biztosítja, hogy az új, verbális szociális kommunikációs komponenseket konstruáló készség is kifejlődjön. A szociális kommunikáció komponenskészletét vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a kognitív kommunikáció kapcsán tárgyalt kommunikációs készségek, a szociális funkcióval rendelkező helyzetekben, a szociális kommunikáció komponenskészleteiként is működnek.

Nagy József – Eibl-Eibesfeldt rendszerét átdolgozva – a szociális helyzetek öt alapfunkcióját különbözteti meg (Nagy 2000, 205).

a) **Kontaktuskezelés.** Ez a szociális kommunikációs funkció a kontaktus kezdeményezésének, kiépítésének, ápolásának, a viszonyulás tisztázásának, a kontaktus helyreállításának, a személyes konfliktusok kezelésének, a kapcsolat felszámolásának a készségeivel valósítható meg. Viszonyulásainkat öröklött és tanult szociális motívumok, attitűdök határozzák meg. Az attitűdök és a szociális kontaktuskezelő készségek együttes eredménye a jó vagy rossz személyközi kapcsolat.

b) **Érdekérvényesítés.** A létezés alapvető feltétele az érdekérvényesítés. A szociális érdekérvényesítés négyféle módját különbözteti meg a szakirodalom: megosztás (közérdek), osztozkodás (közös érdek), elosztás (eltérő érdek), megszerzés, megvédés (érdekütközés) (Clark 1991). A felsorolt érdekérvényesítési módok a segítség, az együttműködés, a vezetés és a versengés alapvető készségei által valósulnak meg.

c) **Rangsorkezelés.** Ez az alapfunkció, a magasabb rangsor kiérdemlésének, kivívásának, ápolásának, megőrzésének, megvédésének eszközeivel valósítható meg.

d) **Szociális szervezés.** Ez a funkció, a csoport működését elősegítő, a csoport struktúráját és kultúráját alakító és fejlesztő, a csoportkohéziót ápoló, a csoportkonfliktusokat eredményesen kezelő készségeket foglalja magában.

e) **Szociális tanulás-nevelés.** Ez az alapfunkció a szociális kompetencia és a személyiség fejlődését szolgálja, tudatosan működteti és fejleszti a helyzetnek megfelelő szociális komponenskészletet.

Értékes próbálkozás a szociális kommunikációs készségek körvonalazására Spence és Sheperd munkája. A szociális készségek vizsgálatakor a következő szociális kommunikációs készségeket említik meg (Spence & Sheperd 1983, 226–227): érzelmkifejezés (arc kifejezés, testtartás, gesztusok, hangszín), **nemverbális visszajelzések, készségek** (szociális távolság, főleg mozdulatok, mosoly és nevetés, bólogatás, szemkontaktus), **beszédminőség** (folyamatosság, tétovázás és szünetek, a válasz halogatása, a beszéd mennyisége), **beszéd tartalom** (a társalgás fontossága, érdekes tartalom, közbevetések, ismétlések), a **meghallgatás készségei** (elismerések, visszajelzések, kérdéstípusú visszajelzések, személyes énközlések), **társalgási alapkészségek** (a kezdeményezések száma, a kérdések száma, információs tartalom, a kérdésekre adott válaszok hossza és minősége).

E tanulmány keretei között nem vállalkozom a szociális kommunikációs készségek részletes kifejtésére, csak felsorolásukkal kívánom érzékeltetni és bemutatni a szociális kommunikációs kompetencia képességbeli összetevőjének komplex jellegét.

A szociális kommunikációs készségek:

- Kommunikációs helyzetfelismerés
- Kommunikációs helyzetelemzés
- A kommunikáció kezdeményezése
- A kommunikáció felépítése
- A kommunikáció gondozása
- Kapcsolattartás/érintkezés
- Rangsorkezelés
- **Érdekérvényesítés**
- Asszertivitás
- Kérés
- Visszajelzés
- Utasítás
- Meghallgatás
- Együttműködés
- Alkalmazkodás (összehangolás)
- Kompromisszumkészség
- Párbeszéd készsége
- Dialógus készsége
- Empátia
- **Értő figyelem**
- Erkölcsi állásfoglalás
- Szabálykövető versengés
- Konfliktusok nyelvi megoldása (a kommunikáció helyreállítása)
- Társismeret
- Befolyásolás, meggyőzés
- A manipuláció felismerése
- Probléma felismerés/problémaérzékenység
- A probléma meghatározása
- Feltételezés, előrevivő hipotézisek
- **Érvelés**
- Vélemények ütköztetése (vita)
- Probléma megoldási készségek
- Improvizáció/dramatikus készségek
- Döntés
- Kommunikációs zavarok kezelése

2.3. A személyes kommunikációs képesség

A személyes kommunikációs kompetencia a személyes problémák felismerését és megoldását teszi lehetővé egyéni vagy társas helyzetben. Olyan komponensrendszer, amely a befogadás és az önkifejezés készségeit egyesíti olyan sajátos kommunikációs helyzetekben, mint amilyen az olvasás, a zenehallgatás, a mozgás (tánc), a naplózás, a blogírás, a vizuális alkotás (képzőművészeti alkotások létrehozása, a művészettel való naiv kommunikáció) vagy az előadóművészetek.

Az említett kommunikációs helyzetekben a személyes problémák és élmények kifejezése (vizuális, zenei, mozgásos, improvizációs önkifejezés), a személyes produktumok létrehozása biztosítja a személyes problémák megértését és megoldását. A személyes kommunikációs készségek teszik lehetővé a személyiség identitásának és szuverenitásának a védelmét, önértékelő megnyilatkozásait, önfelkészítő, önmegismerő képességeinek a működését.

A szakirodalom a következő személyes kommunikációs készségekről tesz említést: zenei befogadókészségek, vizuális befogadókészségek, irodalmi befogadókészségek, műértelmezés, zenei önkifejezési készségek, előadói és improvizációs készségek, vizuális önkifejezési készségek, szövegalkotó készségek, előadói készségek, mozgáskészségek. Az említett személyes kommunikációs készségek mindegyike speciális oktatási-képzési helyzetekben alakítható, tökéletesíthető, „hiszen az esztétikai jelrendszerek komplexitása napjainkban olyan szintre fejlődött, hogy elsajátításuk szándékos fejlesztés nélkül, spontán perszonalizációval egyre kevésbé lehetséges” (Nagy 2000, 266). A spontán perszonalizáció, a személyes kommunikáció és önkifejezés sajátos formáit hozzák létre a közösségi oldalakat, ahol a mémek, a gegek és a vlogok megértése, kommentelése, megosztása vagy létrehozása a személyes kommunikációs kompetencia fontos megnyilvánulása.

A személyes kommunikációs készségek:

- Nyelvhasználat/kifejezőmód
- **Önálló véleményalkotás**
- **Önfeltárás**

- **Önkifejezés**
- **Önreflexió**
- **Önkritika**
- **Önkorrekció (a visszajelzések feldolgozása)**
- **Érzelmek kommunikálása**
- Szándéknyilvánítás
- **Érdekvényesítés**
- Befogadás / Műértelmezés/Műélvezet
- Improvizáció
- Szövegalkotás
- **Állásfoglalás**
- **Ízlés**
- Tetszésnyilvánítás
- Arcjáték
- Gesztusok
- Testbeszéd
- Humor

2.4. A speciális kommunikációs képesség

A speciális kommunikációs képesség azokat a készségeket foglalja magába, amelyek segítségével a szakmai kommunikáció magas színvonalon valósítható meg. Az egyes szakterületek művelői különböző speciális kommunikációs komponenskészlettel rendelkeznek (pl. a matematikusok sajátos kódrendszere, kommunikációja), külön energiát fordítanak a szakmai kommunikáció elsajátítására (szakszókincs elsajátítása és alkalmazása).

Jelen tanulmány szempontjából a pedagógus speciális, szakmai kommunikációja releváns. A pedagógus speciális kommunikációja valamilyen szaktárgyi probléma (a gyerekek nem értik a másodfokú egyenlet megoldásának menetét) felismerésében és megoldásában vagy valamilyen személyiségfejlesztéssel (fegyelmezés, gyerekek közötti konfliktusok megoldásának támogatása, tanulási problémák felismerése, támogatása, sajátos nevelési igény felismerése és megfelelő támogatása stb.) kapcsolatos probléma felismerésében és megoldásában rejlik.

A speciális kommunikációs készségek:

- Pedagógiai kommunikációs helyzetteremtés
- Pedagógiai kommunikációs helyzetelemzés
- A helyzetnek megfelelő szerepviselkedés
- Kapcsolattartás
- Előadás
- Előadói készségek
- Beszédtípusok létrehozásának és kivitelezésének készségei
- Meggyőzés
- Vita
- Kölcsönösség
- Együttműködés
- Dialógus
- Asszertivitás
- Segítő kommunikáció
- Konfliktuskezelés
- Problémamegoldás
- Feltételezés, előrevivő hipotézisek
- A megismerő tevékenység támogatásának készségei: kijelentés, magyarázat, kérdés, felszólítás, értékelés, vázlatkészítés, olvasási stratégiák alkalmazásának készségei
- Rituálétermelés és gyakorlás
- A tanulói kommunikáció ösztönzése
- A visszajelzések fogadása
- Hypertextek használata
- Netikett
- On-line kapcsolattartás
- IKT műfajok alkalmazása, kommunikáció médiumok segítségével
- Beszámolók, tájékoztatók készítésének készsége

2.5. A kommunikációs készségek rendszerezésének pedagógiai következményei

A kommunikációs kompetencia bemutatott elméleti kerete, ezen belül a kommunikációs készségek felvázolt rendszere, illetve a képességbeli tudás alakulásának pedagógiai-pszichológiai törvényszerűségei kijelöl néhány fontos alapvetést a fejlesztés számára:

- a) A kommunikációs készségfejlesztés folyamata az általános vagy kognitív kommunikációs készségek fejlesztésétől, a személyes és szociális kommunikációs készségfejlesztésen át, a speciális kommunikációs készségek fejlesztésével zárul.
- b) Az általános vagy kognitív kommunikációs készségek képezik a többi kommunikációs készség kialakulásának az alapját.
- c) A készségek rendszere nem jelenti azok egymástól elszigetelt alrendszerét, épp ellenkezőleg, egymást támogatva, kiegészítve szolgálják a kognitív, személyes, szociális és speciális problémamegoldást.
- d) Az egyes készségek többszöri előfordulása azt jelzi, hogy az adott készségnek vannak területspecifikus sajátosságai (pl. érvelés mint kognitív kommunikációs készség és mint szociális kommunikációs készség).
- e) A kommunikációs készségek rendszere a fejlődés irányát és lehetőségét is kijelöli, amennyiben az alapkészségek új kontextusban történő alkalmazása egy jártassági szinten keresztül elvezet a komplex kommunikációs készségek kialakulásához (pl. a jelentéstulajdonítás új kontextusban történő alkalmazásának a begyakorlása vezet el az önálló műértelmezés kialakulásához).
- f) A készségfejlesztés módszertana is a kommunikációs készségek természetéből vezethető le: olyan csoportos gyakorlatok, szerepjátékok, beszélgetések segítségével fejleszthetőek, amelyek speciálisan, az adott készség begyakorlására vannak előkészítve.

Szakirodalom

- Carver, S. C. – Scheier, F. M. 1988. Személyiségpszichológia. Osiris, Budapest.
- Clark. M. S. (ed.). 1991. Prosocial Behaviour. Sage Publication. Newbury Park.
- Csapó Benő 1992. Kognitív pedagógia. Budapest: Akadémiai Kiadó. <http://www.staff.u-szeged.hu/~csapo/kogntart.htm> (2016. 02. 25.)

- Greg Brooks. A szóbeli kommunikációs képességek értékelése. In: ÚPSZ. 1996. 53–60.
- Horányi Özséb 2001. A kommunikációról. In: Béres István – Horányi Özséb (szerk.): Társadalmi kommunikáció. Budapest: Osiris.
- John Greene (2003): Models of adult communication skill acquisition: practice and the course of performance improvement. In J. Greene & B. Burleson (Eds), Handbook of communication and social interaction skills. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nagy József (1996): Nevelési kézikönyv. Szeged: MOS.
- Nagy József (2000): XXI. század és nevelés. Budapest: Osiris.
- Owen D.W. Hargie (ed.).(2006): The Handbook of Communication Skills. London and NY: Routledge.
- Owen.D.W.Hargie. (ed.). (1997) The Handbook of Communication Skills. London and NY: Routledge.
- S.Spence. G.Sheperd. (1983): Developments in social skill training. Academic Press: London. 226-227.o.
- Szőke-Milinte Enikő (2005): A kommunikációs kompetencia fejlesztése. Az általános kommunikációs készségek fejlesztésének elmélete és gyakorlata. Piliscsaba. PPKE BTK.
- Szőke-Milinte Enikő (2013): A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT vitaanyagában <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=380> (2016. 02. 25.)

Andok Mónika

Kommunikációs kompetencia – médiajártasság

Koncepcionális különbségek, készségbeli hasonlóságok

A kommunikációs képességek és a médiajártasság mind az oktatásügy, mind a munkaerőpiac kulcsszavai lettek az elmúlt években. Mivel a munka világában ezen készségek nélkül sokkal nehezebb boldogulni, így az oktatási környezetbe is beemelték ezen jártasságok tanítását, tanulását. Jelen tanulmányban azt mutatom be, hogy milyen koncepcionális keretbe ágyazható a kommunikációs jártasság fogalma, milyen tágabb kommunikációelméleti modellben tárgyalható, kutatható illetve fejleszthető ez a készség. A másik szál a médiajártasságot mutatja be ugyanezen szempontok alapján. A kommunikációs kompetencia elméleti (vagy félig elméleti) megalkotásához négy terület kínálkozik a kommunikációelméleti szakirodalom ismeretében. Ezek a következők: a (1) konstruktivista megközelítés, a (2) funkcionista és kontextus szerinti tipológia, a (3) pedagógiai megközelítés: a kompetencia mint személyiségmodell és végül (4) a munkaerő-piaci megközelítés, mely szituatív szempontú csoportosítást ad. A kommunikációs kompetenciával szemben a médiajártasságot egyrészt a normatív társadalomelméletek felől ragadhatjuk meg. A médiajártasság alanya elsősorban felelős állampolgárként jelenik meg a modellben, aki a demokratikus társadalom iránti felelősség jegyében szerez kritikai ismereteket a médiáról. S emellett még meghatározó erejű a pedagógiai szemlélet is. Nézzük ezeket sorban!

1. A kommunikációs kompetencia

1.1. Konstruktivista megközelítés

Az általános kommunikációelméleten belül a konstruktivista iskolát tarthatjuk a kommunikációs kompetenciák átfogó elméletének. A Jesse Delia által az 1970-es években az illinoisi egyetemen kidolgozott konstruktivista megközelítés képes feltárni és magyarázni a kommunikációs kompetenciában megjelenő egyéni különbségeket. A konstruktivizmus elmélete azon elgondolásra épül, miszerint az egyének személyes konstrukcióikon keresztül képesek megragadni és értelmezni a valóságot, az őket körülvevő világot. Természetesen annál egyénibb módon vagyunk képesek erre, minél több konstrukcióval rendelkezünk. Delia és munkatársai ezen konstrukciók sokféleségnek – vagy ahogy a szakirodalom nevezi –, kognitív komplexitásnak az empirikus mérésére az ún. szerepkategorizációs kérdőívet (Role Category Questionnaire) dolgozták ki (Griffin 2001: 112). A szerepkategorizációs kérdőív kitöltésének mentét a következőképp írhatjuk le: a résztvevők öt-öt perc alatt leírnak egy számukra rokonszenves és egy ellenszenves személyt nem csupán külső tulajdonságai, de viselkedésmódjai és reakciói alapján. A két leírás eredménye adja azt a mérőszámot, amely alapján a kutatók képesek besorolni az illető kognitív komplexitásának, mentális konstrukcióinak mértékét.

Minél magasabb számot ér el valaki a kognitív komplexitás területén, vélhetően annál jobb kommunikációs képességgel rendelkezik. A jobb kommunikációs képesség a konstruktivisták elméletében azt jelenti, hogy hatékonyabban képes a befogadó személyre szabott üzenetek létrehozására.

A kommunikációs kompetenciát a konstruktivista irányzathoz tartozó Burleson négy nagyobb kompetenciatípusra osztja: (1) nyelvi kompetenciára, (2) szociolingvisztikai kompetenciára, (3) retorikai vagy funkcionális kompetenciára és a (4) társalgás irányításának képességére (Burleson, 2007, 106–107). A nyelvi kompetenciába tartozik a grammatikai értelemben helyes, hibátlan mondatok létrehozásának képességét. A szociolingvisztikai kompetencia fogalma azt jelenti, hogy a beszélő képes hatékonyan kommunikálni külön-

bőző társadalmi csoportok egymástól eltérő beszédmódja szerint. A funkcionális vagy retorikai kompetencia azt mutatja meg, hogy a kommunikátor képes-e olyan üzenetek létrehozására, melyek segítik saját, személyes céljai elérésében. A társalgás menedzselésének képessége pedig a résztvevők céljainak számbavételét, a társalgási beszédpárok, fordulók ismeretét és figyelembevételét jelenti a beszélgetés alakításában. (Lásd még: Andok 2014.)

A harmadik típusként említett funkcionális vagy retorikai kompetencián belül Brant Bureson – a támogató kommunikáció kutatója – további három altípust különített el: ezek a (1) szociális percepció, az (2) üzenetek létrehozás és az (3) üzenetek feldolgozása. A szociális percepció mentális folyamat, melynek során képesek vagyunk információt szerezni a minket körülvevő világról, képesek vagyunk ezt feldolgozni, értelmezni. Ide sorolhatjuk még mások viselkedésének felismerését is; az ok-okozatiság tulajdonítását, motivációk tulajdonítását, valamint az újr felismerést is.

1.2. Funkcionalista és kontextus szerinti tipológia

A kommunikációs szakirodalomban fellelhető olyan irányzat is, mely a kommunikációs képességeket nem elméleti háttér alapján írja le, elemzi és sorolja csoportokba, hanem aszerint, hogy egy konkrét kommunikációs kontextusban milyen készségekre van szükség (Greene–Bureson 2003). Ha ezen elgondolás mentén szeretnénk leírni a kommunikációs képességeket, akkor három elkülönülő készséggé csoportba találkozzunk: (1) a személyközi-társas, (2) az alapvető-speciális funkciójú és (3) a közeli-professzionális kapcsolatokban használt párokkal. Ezért mondhatjuk, hogy a felosztás a kontextust követi, hiszen más készségeket kapcsol a személyközi kommunikáció, illetve a társas kontextushoz, mást a családi, illetve munkahelyi kommunikációhoz. A felosztás tehát a következő:

1. Személyközi kommunikációs készségek – társas kommunikációs készségek.

2. Alapvető interakciós kommunikációs készségek: nem verbális kommunikációs készségek, üzenet létrehozásának és értelmezésének készsége – funkcionalista kommunikációs képességek: infor-

málás, magyarázás, érvelés, meggyőzés, konfliktuskezelés, érzelmi támogatás, elbeszélésbeli jártasság képessége.

3. Közeli kapcsolatokhoz tartozó kommunikációs képességek: baráti kapcsolat interakciós készség, romantikus párkapcsolathoz, házassághoz vagy szülő-gyerek kapcsolathoz köthető kommunikációs képességek – a professzionális vagy nyilvános kommunikáció kontextusához kapcsolódó készségek: tárgyalási készség, csoportos döntéshozatal, interkulturális kommunikációs készség.

1.3. Pedagógiai megközelítés: a kompetencia mint személyiség-modell

A kommunikációs szakirodalomban ez a megközelítés a magyar kutató, Szőke-Milinte Enikő nevéhez köthető, aki a pedagógiai kompetencia modelljébe ágyazottan írja le a kommunikációs készségeket. Két főcsoportba, az (1) általános, illetve a (2) speciális készségek csoportjába sorolja az egyes készségeket. (Szőke-Milinte 2005, 2012) Felosztása tehát a következő elemeket tartalmazza:

1. Kognitív kommunikáció mint általános kommunikációs készség:
leírás, elbeszélés, önfeltárás, humor, érvelés
2. A kommunikáció mint specifikus képesség:
 - 2.1. Szociális kommunikáció képessége: kontaktus, érdekérvényesítés, rangsor
 - 2.2. Speciális kommunikáció képessége: szakmai kommunikáció készségei
 - 2.3 Személyes kommunikáció képessége: befogadás, önkifejezés készségei

A szerző halmazára segítségével plasztikusan is megjeleníti, hogy az általa tárgyalt kommunikációs kompetenciák milyen módon, mennyire szervesen kapcsolódnak egymáshoz.

1.4. Munkaerő-piaci megközelítés: szituatív szempontú csoportosítás

A kommunikációs kompetencia bemutatásánál nem tekinthetünk el a munkaerő-piaci szempontrendszerrel sem. Az ökonómiai környezetbe ágyazott megközelítés a gazdasági hatékonyság növelését célozva sorolja fel – az ehhez nélkülözhetetlen – kommunikációs kompetenciákat. A felosztás is a munkahelyi nézőpontot tükrözi,

amikor általános (1) helyzetekhez kötött, illetve (2) a vezetők számára fontos kompetenciákra osztja a lehetőségeket. (1. ábra)

The “Top Ten” Skills shortages among graduates	% of employers surveyed
1. Commercial Awareness	67%
2. Communication Skills	64%
3. Leadership	33%
4. Ability to work in a team	33%
5. Problem solving	32%
6. Conceptual ability	21%
7. Subject Knowledge & competence	19%
8. Foreign languages	19%
9. Numeracy	19%
10. Good general education	15%

Source: Association of Graduate Recruiters “Skills for Graduates in the 21st Century” www.agr.org.uk

1. ábra: Milyen képességek szükségesek a munkaerőpiacon?

1. Szituációhoz kötöten hét képesség: verbális, nem verbális, odafigyelés, tárgyalás, probléma megoldás, döntéshozatal, asszertivitás

2. Vezetői pozícióban ez kiegészül: motiválás, segítség

2. Médiakonvergencia – a jártasságok konvergenciája

A médiajártasság kérdése a 21. század elejére mind a gyermek- és ifjúságvédelem, mind az oktatás egyik kiemelt területe lett. Nem véletlenül, hiszen a társadalom mindig érzékenyen figyelte a gyerekek és a média kapcsolatát, a fiatalok médiafogyasztását.¹ A médiahatás-kutatásokon belül a kezdetektől, az 1920-as évektől találunk olyan vizsgálatokat, melyek a médianak a gyerekekre tett – s többnyire károsnak tételezett – hatását elemzi. Ez alakult át befogadás-vizsgálattá, majd a hálózati kommunikáció elterjedésével médiajár-

1 A Nemzeti Média- és Hírközlési Hivatal által működtetett Bűvösölgy központ 2015-ben számos korszerű tankönyvet megjelentetett a média, amédiajártasság oktatását segítő. A szakkönyvek online formában is elérhetők, letölthetők a Bűvösölgy honlapjáról: <http://buvosvolgy.hu/cikk/118/Kiadvanyok>.

tassággá. Hiszen a közösségi média, a web 2.0 felületein a fiatalok elsősorban nem fogyasztóként, hanem aktív felhasználóként vannak jelen. A médiajártasság kutatása így az 1990-es évektől kezdve hihetetlen intenzitással folyik mind a mai napig. Az eddigi szakirodalomból négy jelentősebbet emelek ki, s ismertetem elgondolásait, azt, hogy miben látják a médiajártasság súlyponti elemeit. Az első az amerikai médiaprofesszor Cory Bazalgette, a második Sonia Livingstone, a LSE professzora, aki a legtöbb európai uniós kutatásban is vezető szerepet tölt be. Őt az angol médiapedagógus, David Buckingham követi, s végül az Unesco 2007-es, médiatanárok számára készült tananyagtervezetét mutatom be, röviden összegezve.

Cary Bazalgette (1992) hat területen javasolja az elemző megközelítést és a médiajártasság megszerzését a fiataloknak: a média intézményrendszerének ismerete és átlátása, a média kategóriáinak ismerete, a technológiáé, ezen túlmenően a média sajátos nyelvének ismerete, a közönség kritikus számbavételének képessége és végül tudás arról, milyen a média a maga reprezentációi tekintetében.

Sonia Livingstone (2004) mindössze négy, ám átfogó képességet említ a médiajártasság tekintetében: ezek a hozzáférés, az elemzés, a kiértékelés és a létrehozás képessége. Vagyis a diákok legyenek képesek megkeresni számunkra releváns információt a hálózati kommunikációban, ezen – szöveges és képi – információt kritikus módon elemezzék és értékeljék. S amikor maguk állítanak elő médiatartalmakat, azt felelősséggel tegyék.

David Buckingham (2007) a médiajártasság meglétéhez a következő területek ismereteit tartja nélkülözhetetlenek:

- Fontos a média gyártási mechanizmusainak ismerete.
- A média nyelvének ismerete.
- A média reprezentációinak ismerete, kritikai elemzése.
- A közönség, a befogadók ismerete.

A felsorolásból láthatjuk, hogy a két angol kutató elgondolása nagyban hasonlít egymásra.

Az Unesco 2011-ben összeállított egy részletes tanmenetet médiatanárok számára, a kiadványt Carolyn Wilson és munkatársai dolgozták ki. A kutatócsoport a tudás – elemzőképesség – létrehozás hármasságában gondolkodott, s ehhez illesztették oktatási prog-

ramjukat is. A médiajártasságnak mint oktatási programnak a célja, hogy a diákok ismerjék és értsék meg a média és az információ fontosságát a demokratikus párbeszédben és a társadalmi folyamatok alakításában, az azokban való részvételben, bekapcsolódásban. Emellett képesek legyenek elemezni, feldolgozni, értékelni a médiaszövegeket, az információforrásokat. Amennyiben médiatartalmaikat hoznak létre, azt felelősségteljes módon tegyék. (2. ábra)

A dokumentum a médiajártassághoz kapcsolódóan hat kompetenciakört azonosít. Ezek a következők:



2. ábra: A MIL (média- és információs jártasság) elemei az Unesco 2011-es dokumentumában

- Megérteni a média és az információ szerepét a demokrácia működésében.
- A médiatartalmak megértése és használata.
- Az információkhoz való eredményes és hatékony hozzáférés képessége.
- Az információk és az információforrások kritikus értékelésének képessége.
- Az új és a hagyományos médiaformák ismerete, használata.
- A médiatartalom szituációhoz, szociokulturális kontextushoz való kötöttségének kritikus ismerete.

A dokumentumban már erőteljesen tükröződik, hogy a médiajáértasság koncepciójába a 21. században már nem a nyomtatott sajtó, rádió vagy televízióval kapcsolatos kérdések, hanem a hálózati kommunikáció, a közösségi média kérdései, az ehhez kapcsolódó jártasságok dominálnak (Wilson et. al 2011).

Tanulmányomban azt mutattam be, s tekintetem át röviden, hogy a kommunikációs kompetencia, illetve a médiajáértasság konceptuális megragadására milyen utakat, lehetőségeket kínál fel egyrészt a kommunikációelméleti, másrészt a médiaelméleti szakirodalom. S bár mindkét területen találunk hasonlóságokat, sőt átfedéseket is, a tudományos keret kérdése korántsem tekinthető teljesen kiforrottnak, eldöntöttnek.

Felhasznált szakirodalom

- Andok Mónika: 2014. A támogató kommunikáció típusai, mechanizmusa és készségfejlesztése. In: Balázs László, H. Tomesz Tímea, H. Varga Gyula (szerk.) *A kommunikáció(s) készségfejlesztés) tantárgyközi szerepe, lehetőségei.* Budapest: Hungarovox Kiadó, 2014. 7–17. (A kommunikáció oktatása 6.)
- Bazalgette, Cory 1992. *New Directions: Media Education Worldwide.* London, British Film Institute
- Buckingham, David 2007. *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Media.* Cambridge, UK: Polity Press, Wiley
- Burleson, Brant R. 2007. Constructivism: A General Theory of Communication Skill. In.: Whaley B. B.- Shamter W. (eds.): *Explaining Communication: Contemporary Theories and Exemplars.* 105–128. Mahwah NJ: Erlbaum
- Greene, John O. – Burleson, Brant (eds.) 2003. *Handbook of Communication and Social Interaction Skills.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Griffin, Emery: 2001. *Bevezetés a kommunikációelméletbe.* Budapest: Harmat. 111-123.
- Livingstone, Sonia: 2004. Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. In:

Communication Review, 7 (1). 3–14.

Szőke-Milinte Enikő 2012. A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT-vitaanyagban. <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2013/nyar/6.pdf>

Szőke-Milinte Enikő 2005. *A kommunikációs kompetencia fejlesztése*. Piliscsaba, PPKE BTK

Wilson, C. et. al. 2011. *Media and Information Literacy*. Curriculum for Teachers. UNESCO Paris

Farkas Anett – H. Tomesz Tímea

Újmédia-kommunikáció – megváltozott kommunikációs készségek?

„A XXI. század közepének társadalma már másképp fog festeni, mint a mai, és egészen más érzés lesz benne élni. (...) Az emberekben közössé válik a reaktív és interaktív hajlam, ami miatt rövidülni fog a figyelem időtartama, és az elvont gondolkodással szemben a képekben való gondolkodás kerül előtérbe. Háttérbe szorulhat a veszélykerülő magatartás is. A következő nemzedékek dúskálni fognak a tényekben és adatokban, de könnyebben zavarba jönnek elődeiknél, ha a különálló eseményeket megfelelő szövegekörnyezetbe kell helyezniük” – elgondolkodtató jövőképet tár elénk Susan Greenfield agykutató (2009: 259). Az első számítógépek és az internet megjelenése óta a médiafogyasztási szokások jelentősen megváltoztak, különösen igaz ez az újmédia-használat gyors és széleskörű terjedése óta.

Elegendő csak arra gondolnunk, hogy egy átlag magyar családban hányféle digitális és okos eszközzel találkozhatunk (Aczél Petra szól egyik előadásában arról, hogy ennek háttérében egyfelől – bármilyen meglepő – a szülői féltés áll. A gyermeket a külvilág veszélyeitől féltve megtöltik otthonaikat mindenféle médiummal, ezzel biztosítva számukra a kikapcsolódást). A média a család életében szervezi a szabadidőt, a közös tereket, s egyúttal az ellenőrzés eszköze lehet. Tehát központi szocializációs és részvételi szerepet tölt be életünkben.

Tanulmányunkban egy kérdőíves kutatás segítségével arra kerestük a választ, hogy az iskola, az oktatás hogyan tud alkalmazkodni a megváltozott médiakörnyezet által generált új igényekhez, s hogyan, milyen mértékben vonható be az oktatásba az újmédia.

Új médiakultúra

Az új médiumok legfontosabb jellemzője az üzenetek gyors célba juttatása. A média ma már nem leköt és szolgáltat, hanem újraalkot és kiegészít (Aczél 2014: 33). Alaptulajdonsága, a digitális információtechnika lehetővé tette, 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, ezt hívjuk multitaskingnak. De az újmédia nem csupán a tartalmakat konvergálja, hanem a tereket és az aktivitást is. A multitasking jelensége természetesen nem idegen (a médiával kapcsolatban sem, gondoljunk csak a háttér-televíziózásra), de az információfogyasztásban, a kongnitív terhelésben igen (Aczél 2014).

Az újmédia több képernyős, többforrású, megváltoztatja az ismeretekhez való hozzáférést is. 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, s azt mondja, most a befogadó az információ mozgásának csupán ideiglenes állomása. Az újmédia tehát megváltoztatja az ismeretekhez való hozzáférést, a tudást, a tudással kapcsolatos elvárásokat, a tudás mennyiségét, minőségét, hitelességét. Míg korábban a nyomtatott médiumokat (könyveket) preferálták az információszerezésben, s bár a presztízse még mindig nagyobb, ma már a képernyő vetélytársa a könyvnek az információhoz jutásban, és

bizonyos fogalmi keretek kialakításában. S ahogyan Greenfield megállapítja, ez ma az oktatás egyik sarkalatos kérdése (2009: 163). Amikor könyvet olvasunk, lineárisan, rögzített pályán haladunk, lényegében passzív tevékenységet folytatunk. „Lehetséges azonban, hogy pontosan az ilyen lineáris utak bejárása vezet oda, hogy az egyén végül összeállíthassa a maga fogalmi kereteit a világ értelmezésére: az eseménysorok, összefüggő lépések lineáris sorozatai nélkülözhetetlen építőkövei lehetnek a gondolkodás folyamatának” (Greenfield 2009: 164).

Az újmédia-tartalom azonban nem lineárisan szerkesztett, hanem asszociatív és hipertextuális, melynek feldolgozásához nem fókuszált, hanem megosztott figyelemre van szükség. A tartalomnak a konvergálódás mellett a fragmentálódás is jellemzőjévé vált, amit a digitális kód természete, a befogadók figyelmének szóródása alakított ki.

Az újmédia perszonalizált, személyre szabott, s a tartalmat az ezzel együtt járó asszociativitás kiszámíthatatlanná teszi. A perszonalizáltság részvételt, bevonódást, interaktivitást jelent. A befogadó szinkron vagy aszinkron módon reagálhat a közlő üzeneteire, ki-lephet a passzív befogadó szerepéből, aktív irányítójává léphet elő a befogadásnak, illetve felveheti az adó szerepét is. Az interaktivitás azonban nem csupán a visszacsatolás lehetőségét adja, hanem a kommunikáció sokszoros esélyét, a részvétel lehetőségét a média-szövegek kialakításában, formálásában.

Megváltozik az alkalmazott kódok aránya is, a korábbi verbális túlsúlyt felváltja a vizuális. Általában a kép az, ami elsőre megragadja a figyelmet, ami a leggyorsabb váltásra képes, ami interakcióra csábít. A kép azonban más információval szolgálhat a digitális bevándorlóknak és más a bennszülötteknek. Azoknak, akik könyveket nőttek föl, a látvány nem csak önmaga, a primér jelentésen túl sok másnak is szimbóluma lehet, a kialakult fogalmi keret lehetővé teszi ugyanis metaforák alkotását is, míg az újmédia-generációnak a kép nem jelent mást, mint önmagát (Greenfield 2009: 173).

Az újmédia azonban nem csupán az információhoz való hozzáférést, közlését és befogadását, a tartalom struktúráját, az alkalmazott kódok jellegét és arányát változtatja meg, a tudásmegosztás újfajta

lehetőségét is kínálja. Az újmédia-kultúra hatással van a személyközi és társas kapcsolatokra. Az internet lehetőséget adott arra, hogy az egyén, illetve a közösség kilépjen lokális meghatározottságából. Kapcsolattartásunknak nincsenek földrajzi értelemben vett határai. Aktív mindennapi jelenléte hatással van a társas alapmotívumokra, befolyásolja a szerepviselkedést és kérdéseket vet fel ezek alakulásáról, átrendeződéséről. (Balázs 2010: 56–59). A ma létező online közösségek rendkívül sokfélék. Az egyik legnépszerűbbek a közösségi oldalak, melyek eredeti célja a valódi szociális háló leképezése, vagyis meglévő kapcsolatok regisztrálása, az információmegosztás könnyítése. Rengeteg ilyen típusú oldal van, Magyarországon főleg a magyar fejlesztésű iwiw volt elterjedt, mára ez megszűnt, helyét átvette a nemzetközi Facebook.

Az oldal lehetőséget kínál személyes adatok közlésére, fényképek, videók, zenék feltöltésére, megoszthatjuk gondolatainkat, véleményünket. Új kapcsolatok kialakítására, meglévők ápolására alkalmas, szinkron és aszinkron módon is kommunikálhatunk velük, a már megjelölt ismerőseink aktivitását nyomon követhetjük. Az utóbbi időben a Facebook sok új lehetőséggel bővült, nemcsak személyeket, hanem eseményeket, cégeket, szervezeteket is követhetünk, kifejezhetjük csatlakozási szándékunkat, mindenféle játékot játszhatunk, társat kereshetünk. A tinédzserek körében használatának legáltalánosabb funkciója a barátkozás. A valós beszélgetések nem fejeződnek be az iskolában, hanem folytatódnak online társalgás, mobilüzenetek, közösségi médiumok segítségével. A társas élet szempontjából számukra nem különálló valós és virtuális világról van szó, hanem a barátkozás különböző helyszíneiről (Kárpáti–Szálasi–Kuttner 2012: 19). Az úgynevezett „offline-online” tendencia jellemző, amely szerint a már létező közösségek tagjai építik tovább kapcsolataikat az online környezetben (Selwyn 2007). A középiskolás korra jellemző, kortársak felé irányuló szocialitás, a népszerűség- és státuszharok az online környezetben is megfigyelhetők. A közösségi hálózatok folyamatosan nyitott kommunikációs csatornákat jelentenek, újfajta szociális kényszert, a kapcsolati háló nyilvánosságát, és eddig nem látott mértékű hozzáférést mások személyes információihoz.

A közösségi oldalak lehetővé teszik több tagból álló társaság interakcióját is, így kiegészítheti a személyes iskolai interakciót. Korábbi kutatások alapján – melyek jórészt a Facebook intézményi alkalmazásának lehetőségeit igyekeztek feltárni (Selwyn 2007, Mazman és Usluel 2010) – a közösségi oldalak iskolai kommunikációban történő alkalmazásának három fő iránya figyelhető meg:

- a szocializáció segítése, a közösségépítés, az oktatási és kulturális integráció
- a tanulmányokkal kapcsolatos tájékoztatás, információcsere, szervezés
- a tervezett, tanulási célú, tantárgyakba integrált használat.

Jóval kevesebb kutatás foglalkozik azzal, hogy a közösségi oldalak miként vonhatók be tantárgyba ágyazottan az oktatásba.

A kutatásunk elsődleges célja az volt, hogy felmérjük az egri középiskolai diákok és tanárok újmédiát igénylő, web 2.0-s ismereteit, használati szokásait a tanórán és a magánéletben. Elsődleges hipotézisünk, hogy a diákok életében központi, szocializációs teret nyertek az újmédia eszközei, melyhez még nem tudtak kellőképpen alkalmazkodni a pedagógusok. Kutatásunkban kérdőíves módszerrel arra keressük a választ, hogy azok a tanárok, akik alkalmazzák ezeket a felületeket az oktatásban, milyen indíttatásból, milyen módszerrel és hatékonysággal teszik, illetve megpróbáltuk feltárni az okokat, hogy egyes pedagógusok miért zárkoznak el ezektől az oldalaktól, pontosabban az oldalak nyújtotta lehetőségektől. Továbbá megnéztük a diákok nézőpontjából is a kérdést, hogy mennyire vannak tisztában a web 2.0-s felületek oktatásban való alkalmazásának lehetőségeivel, illetve milyen élményeik, tapasztalataik vannak azokon az órákon, ahol a tanáraik bevonták az oktatásba az online tartalmakat. Másodlagos hipotézisünk szerint a diákok sokkal több web 2.0-s tartalmat igényelnének az oktatás során.

A kérdőív kitöltői

Mind a tanári, mind a diákoknak szóló kérdőívek öt oldalasak voltak. A diákoknak készült kérdőíveket két egri középiskolában osztottuk szét: a Wigner Jenő Műszaki, Informatikai Középiskola,

Szakiskola és Kollégium, (továbbiakban: szakiskola) valamint a Dobó István Gimnázium (továbbiakban gimnázium) diákjai és tanárai között. Az előbbi diákjainak 75, utóbbinak 30 darabot küldtünk ki, tanárok által. A szakiskolának osztott magas számot az indokolta, hogy műszaki-informatikai iskoláról lévén szó, alaposabb felmérést kívántunk végezni az ott tanuló diákság körében, hiszen feltételeztük, hogy a szakiskola diákjainak mélyebb és alaposabb ismerete, rálátása lehet a közösségi oldalak használatát tekintve.

A szakiskola diákjainak szétosztott kérdőíveket mind a 75 diák kitöltötte, a gimnáziumit a 30-ból 28-an töltötték ki. Válaszadás tekintetében azt tapasztaltuk, hogy a gimnáziumi diákok válaszai sokkal kifejtettebbek és alaposabbak voltak, mint a szakiskolás diákok válaszai.

A nemek aránya a két iskolában fordított: a szakiskola diákjai közül összesen 4 lány és 71 fiú töltötte ki; a gimnáziumban pedig 21 lány és 7 fiú. Összesen tehát 79 fiú és 24 lány. A gimnáziumban a 10., míg a szakiskolában a 9. és 11. évfolyam tanulói adták a választ, illetve négy 12. évfolyamos is töltött ki kérdőívet. Így összességében 47%-uk járt a tizenegyedik évfolyamra, 27,5%-uk a tizedik, 21,5%-uk kilencedik, és 4%-uk tizenkettedik évfolyamra.

Korosztályát tekintve a szakiskola rendelkezett a legvegyesebb összetétellel: zömében 17 évesekkel (40%), 18 év és afeletti korosztállyal (25,3%), 17,3%-ban 15, 16%-ban 16 és 1,3%-ban 14 évesekkel. A gimnázium diákjainak korosztálya 75%-ban 16, 14%-ban 17, és 11%-ban 15 éves volt. A vegyes összetétel előnyösnek mondható a kutatásunk szempontjából, hiszen sokféle korcsoport képviselhetette nézeteit. 33%-uk 17,32%-uk 16, 18%-uk 18 vagy afeletti, 16%-uk 15 és 1%-uk 14 éves.

A tanári kérdőívek közül 20 és 15 darabot osztottunk szét a korábban említett középiskolákban. Ebből a szakiskola tanárai 18-at, a gimnázium tanárai 15 darabot töltöttek ki. A nemek aránya különbözött mind a szakiskola, mind a gimnázium tanárai között. A gimnáziumi tanárok közül 13%-uk volt férfi, 87%-uk pedig nő. A szakiskolában a tanárok nemek közötti eloszlása fele-fele arányú volt. Az összesített adatok alapján a férfi tanárok 33%-ban, a női tanárok 67%-ban képviseltették magukat.

További fontos adat volt a kutatásunkban, hogy a kitöltő tanárok milyen korosztályt képviselnek. A gimnáziumi tanárok nagy része (40%-uk) a 40 és 50 év közöttieket, aztán 33%-uk a 30 és 40 év közöttieket, 20%-uk az 50 és 60 év közöttieket és 7%-uk a 20–30 éves korosztályt képviselte. A szakiskola tanárainál 39%-ban az 50–60 évesek, 28%-ban a 40–50 és a 30–40 évesek, majd 5%-ban a 60–70 évesek töltötték ki. A gimnáziumi tanárokéhoz képest eltérés, hogy nem töltötte ki a 20–30-as korosztály, illetve itt már szerepelnek a 60–70 évesek is. Leginkább a 40 és 50 év közötti (34%), majd a 30 és 40 év közöttiek (31%) töltötték ki a kérdőívet, illetve legkevésbé (1%) a 20–30 és a 60 és 70 év közöttiek. Tehát a legfiatalabb és legidősebb generáció képviseltette magát a legkevésbé.

A következő fontos adat a tanároknál a tanítás ideje volt. A kitöltő tanárok közül 32-en adtak releváns választ a 33-ból. A többségük (13 fő) 10–20 éve között tanít, majd a 20–30 éves tanítási tapasztalat (10 fő) jellemző. Ezt követi (5 fő) az 1–10 éves szakmai tapasztalat és végül (4 fő) 30–40 éves tanítási idő.

A közösségi oldalak használatának szokásai

Kérdőívünk első részében a diákok közösségi oldalainak és az újmédiás felületeknek a használati szokásait és ismereteit vizsgáltuk. Főként azt néztük meg, hogy milyen oldalakat ismernek, és azokat mire és hogyan használják, valamint megpróbáltuk feltárni, hogy miért is csatlakoztak ezekhez az oldalakhoz.

Az első kérdés a közvetlen ismerősökkel való kapcsolattartást mérte fel. Első helyen szerepelt a diákok között is a személyes kapcsolattartás a közvetlen ismerősökkel (38%), de már kiegyenlített a viszony a telefon (29%) és a közösségi oldalak (29%) között. Utolsó helyen szerepel náluk az e-mail (4%). A tanárok ugyanennél a kérdésnél 16%-ban választották a közösségi oldalt, és 20%-ban az e-mailt. A diákok egyéni válaszai között szerepelt: két internetes játék: League of legends, HALO, valamint a Skype.

A második kérdés a közösségi oldalak ismeretére vonatkozott. Kíváncsiak voltunk, hogy a ma népszerű és ismert online felületek közül mit ismernek elsősorban. A lehetséges válaszok közé bekerült

a Google+; az Ello, mely 2014. március óta létezik, a felhasználók meghívással kerülhetnek a hirdetésmentes felületre és egyre terjedőben van a Facebook ellenében; a Classbox, mely magyar fejlesztésű közösségi oldal tanároknak, diákoknak, szülőknek és iskoláknak. A Facebook és YouTube felületeken kívül az Instagram, mely elsősorban képmegosztásra szánt közösségi oldal, a Twitter, mely szintén közösségi hálózat és mikroblog, és végül a Tumblr, mely szintén alkalmas mikroblog írására, valamint felületén szövegeket, fényképeket, videókat, linkeket, idézeteket és hangfelvételeket lehet megosztani. Megállapítható, hogy a vizsgált diákok közül a szakiskolások kevesebb közösségi oldalt, web 2.0-s felületet ismernek, mint a gimnazisták. Azonban, több oldalt ismernek, mint tanáraik.

A harmadik kérdésben arra voltunk kíváncsiak, hogy az ismert közösségi oldalak, web 2.0-s felületek közül melyeket használják rendszeresen a diákok. A gimnáziumi és szakiskolai válaszadók tekintetében szintén különbségeket véltünk felfedezni. A szakiskolások ebben az esetben is kevesebb közösségi oldalt használnak. Az egyéni válaszok közül a diákoknál háromszor szerepelt két fotómegosztós oldal, a snapchat és a we heart it; kétszer a csevegésre, beszélgetésre kialakított ask.fm, a viber és a skype; illetve előfordult még a messenger, vidtomp3, whatsapp, soundcloud, teamspeak3 és a steam.

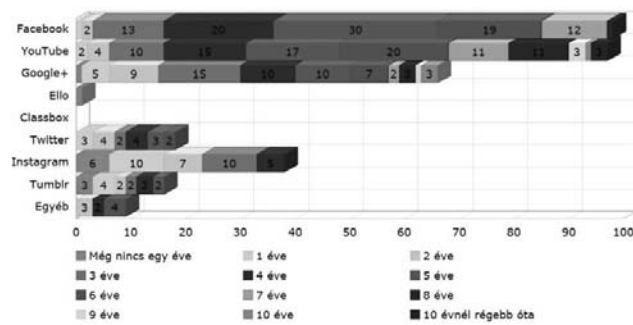
A tanárok erre adott válaszai az előző kérdéshez hasonló tendenciát mutat: sokkal kevesebb közösségi oldalt és web 2.0-s felületet használnak rendszeresen. Az egyéni válaszaik között három felület jelent meg: blogspot, 9gag (humoros képmegosztó oldal) és „levelező program”.

A diákoknál a negyedik, tanároknál a hatodik kérdésnél azt vizsgáltuk, hogy mióta tagjai ezeknek a közösségi oldalaknak, web 2.0-s felületeknek. Az ábrák alapján jól látható, hogy mind a tanárok, mind a diákok legrégebben a Facebook és YouTube oldalak tagjai, harmadik helyen pedig a Google+ szerepel (1. és 2. ábra). Utóbbi nem tekinthető releváns eredménynek, mert mind a diákok, mind a tanárok részéről a válaszok alapján arra lehet következtetni, hogy a felületet a Google keresőprogrammal azonosították. A válaszok azt

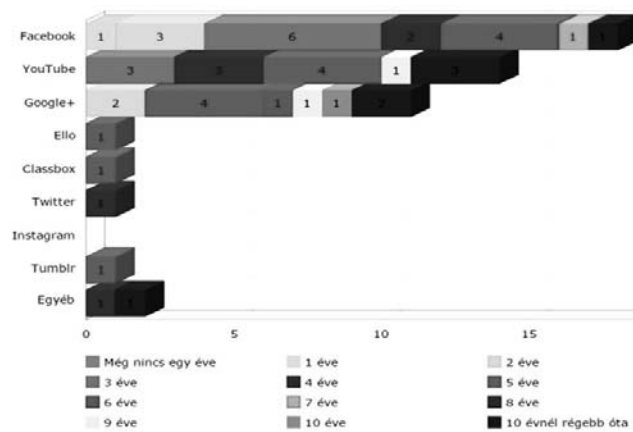
A kommunikációs nevelés elvi-módszertani kérdései

is jól tükrözik, hogy a diákok a tanárokhoz képest sokkal több felületnek a tagjai, és azokat sokkal régebb óta használják.

A diákok ötödik, tanárok hetedik kérdésénél a csatlakozás okait kerestük. Nyolc általánosítható okot sorakoztattuk fel. A szakiskolások és a gimnazisták között itt is mutatkoztak eltérések. A szakis-



1. ábra A kitöltő diákok tagságának ideje a közösségi oldalakon



2. ábra A kitöltő tanárok tagságának ideje a közösségi oldalakon

kola diákjainál első helyen szerepel a régi ismerősökkel való kapcsolattartás, második helyen a szórakozás, harmadik helyen az új ismeretségek kötése, negyedik helyen az idő eltöltése. Senki nem jelölte be a „hogyan fontosnak érzem magam” kijelentést.

A gimnázium diákjainál első helyen szerepel a régi ismerősökkel való kapcsolattartás, második az idő eltöltése, harmadik a szórakozás, negyedik az új ismeretségek kötése. Senki nem jelölte be indoklásként a „hogyan kevésbé legyek magányos” kijelentést.

A diákok válaszaiból összességében az látszik, hogy első helyen szerepel a régi ismerősökkel való kapcsolattartás, második helyen a szórakozás és harmadik helyen az új ismeretségek kötése, ugyanakkor egy különbséggel a negyedik helyen az idő eltöltése is jelen van.

A tanárok erre a kérdésre adott válaszaik hasonlóságot mutatnak a diákokéhoz képest: ugyanazok a válaszok szerepelnek az első három helyen. Ugyanakkor náluk kevésbé fordult elő a válaszáadásra való hajlandóság (33-ból 20-an válaszoltak), valamint a válaszadók 18%-a mondta a szórakozást, 9%-a pedig az új ismeretségek miatt csatlakozott az oldalakhoz. Itt az egyéni válaszáadás lehetősége is adott volt. Az alábbi válaszokat kaptuk: „közvetlen/könnyebb kapcsolattartás a diákokkal” (5 fő), „tanításban való felhasználás”, továbbá előfordult az „információgyűjtés” (2 fő) és az „új ismeretek keresése, szerzése” (3 fő), illetve az „információ megosztása” és egy esetben a „tagelvárás” is szerepelt.

A diákok hatodik és tanárok kilencedik kérdésénél az oldalakhoz, felületekhez tartozó konkrét használati szokásokra voltunk kíváncsiak. Kírázó eseteket nem találtunk. A Facebookot főleg kapcsolattartásra, információszerezésre, chatelésre, hírek olvasására és „nyomozásra” használják. A YouTube-ot zenék és videók hallgatására, letöltésére, megosztására, illetve szórakozásból böngészik, de volt olyan diák, aki dokumentumfilmeket, vagy tutorial videókat nézett rajta. A Google+ felületet pedig a diákok és a tanárok többsége is összekeverte a Google keresőprogrammal. Épp ezért olyan válaszok születtek főként, hogy a Google+ felületet információkeresésre és e-mailezésre alkalmazzák, illetve szerepelt a diákok válaszaiban az „unalomlázás”, „véletlenül csináltam”, „csak van”, „YouTube mellé kötelező” és „mivel a Google rám erőszakolja, hogy tudjak kom-

mentálni” indoklások is. Egy diáknál fordult elő az a válasz, hogy a „házi feladataim elkészítésére” és egy tanárnál a Google Drive, amit csoportmunka és házi feladatok beadására használ a diákjai számára.

A Twitter esetében a követés (elsősorban hírességeket), gyakran szerepelt a válaszoknál a kapcsolattartás, olvasgatás, időtöltés, valamint a „szép gondolatokat/ vicces dolgokat posztolni”, és a „kiírni a gondolataimat”. Olyan válaszadó is volt, aki semmire nem használta. Az Instagramot elsősorban fényképek nézegetése, megosztása, feltöltése céljából használják, illetve szintén szerepelt az információszerzés, kapcsolattartás és szórakozás. Három érdekes válasz volt a gimnazistáknál: „a boltomat népszerűsíteni”, illetve az általuk készített fotók megosztása: „imádok fotózni, és ha valami különleges vagy nagyon jól sikerült, azt ide teszem fel”, „a természetfotóimat töltöm fel”.

A Tumblr esetében továbbra is szerepelt a kikapcsolódás és szórakozás, sőt a „semmire” kijelentés is, de megjelentek az alábbi válaszok is: „kifejezni magamat”, „hogymé írom a problémáimat”, „rajzaim, írásaim megosztására”, „képeim megosztása, mások képeinek böngészése”. Az egyéb kategória válaszainál a diákok az előbbiekhöz hasonlóan itt is főként szórakozás, csevegés, kapcsolattartás, képek, videók, zenék és egyéb anyagok feltöltése, megosztása, továbbá a videóchat és játszás céljából csatlakoztak az adott oldalakhoz. Egy tanár esetében a blogolás, mint tananyagfeltöltés is szerepelt.

A válaszokból az mutatható ki, hogy a diákok a web 2.0-s felületeket a szórakozás és kikapcsolódás célja mellett intenzíven használják kortárs kapcsolataik elmélyítésére és szinten tartására. A válaszok alapján, magas szinten jelen van az információk, hírek, újdonságok keresése és megosztása, valamint az önkifejezés is, mely mind az írás, a rajz és a fénykép alkotása, készítése és ezek megosztásának, láttatásának, elismerésre vágyásnak az igénye is ki-rajzolódik.

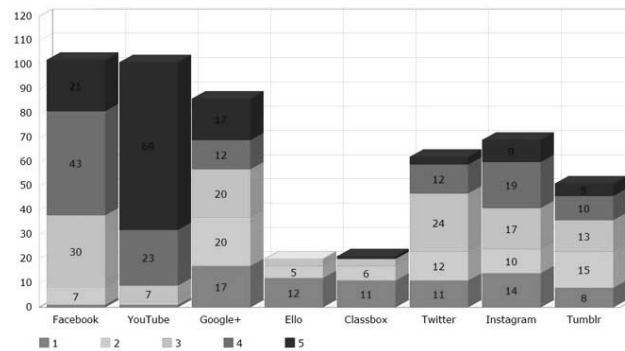
A kérdőív következő kérdése egy önkitöltős rész volt, melyre ötfokú skálán kellett válaszolniuk. Itt elsősorban olyan állításokat hoztunk, melyek a személyiségvonások és az internethasználat kö-

zött vonhatóak összefüggésbe. Az állítások között első helyen szerepel, hogy: „Az interneten kívül személyesen is tartom a kapcsolatot a közeli ismerőseimmel”. Második helyen áll a „Társaságkedvelő embernek tartom magam”. A harmadik leggyakoribb válasz pedig: „A közösségi oldalakon látott linkeket, ajánlásokat gyakran meg szoktam nézni, ha érdekesnek találom”. A legkevésbé jellemző kijelentés elsősorban az „Úgy érzem, a közösségi oldalon inkább lehetek önmagam, mint a való életben”, másodsorban a „Jobban érzem magam a virtuális térben, mint a valóságban”, harmadszor pedig „Lényeges, hogy tudassam ismerőseimmel az aktuális hangulatom” szerepelnek. Szorosan követik egyébként a „Sokkal többet beszélek magamról online, mint személyesen” és a „A közösségi oldalon teljesen máshogy viselkedem, mint a való életben” kijelentések is. További tendencia, hogy keveset kommentelnek másokat.

A tanárok esetében a tizenöt kijelentést hétre csökkentettük, ugyanis azt feltételeztük, hogy egyrészt kevesebb közösségi oldalt használnak, illetve, hogy nem függnek olyan szinten ezektől a felületektől, mint tanítványaik. A válaszokból az látszik, hogy náluk is egyre fontosabb a közösségi oldalak életükben betöltött szerepe, hogy ezeken az oldalakon intenzívebb a kapcsolattartásuk az ismerőseikkel és számukra inkább fontos, hogy barátságosnak lássák őket. Ugyanakkor egyáltalán nem számít náluk, hogy az aktuális hangulatukat tudassák az ismerőseikkel, hogy gyakran kommenteljenek és hogy sokan lájkolják az általuk megosztott tartalmakat.

A kérdőív további részében mind a diákoknak, mind a tanároknak egy 1–5-ig terjedő skálán kellett értékelniük a közösségi oldalakat, web 2.0-s felületeket. Az 1-es érték a legkevésbé hasznos, az 5-ös érték a leginkább hasznos kategóriát jelentette. A gimnáziumi és szakiskolai válaszadók tekintetében nem voltak különbségek. Mind a két esetben leghasznosabbnak a YouTube-ot, majd a Facebookot és a Google+-ot tekintették. Azonban fontos megjegyezni, hogy a Google+ felülete továbbra is a Google keresőfelülettel volt számukra leginkább azonos (3. ábra).

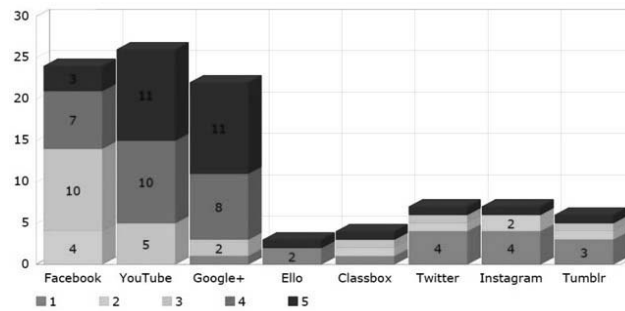
A tanárok esetében elsőként szintén a YouTube, másodikként a Google+, melyet ők is összetévesztettek a Google keresőfelülettel, harmadikként pedig a Facebook szerepelt. Lényeges különbség a



3. ábra A kitöltő diákok értékelése a közösségi oldalakra vonatkozóan

diákokéhoz képest, hogy sokkal kevésbé tudták megítélni a többi oldalt, illetve azokat is inkább negatívabban (4. ábra).

A web 2.0-s felületek és közösségi oldalak oktatási szerepe, használata

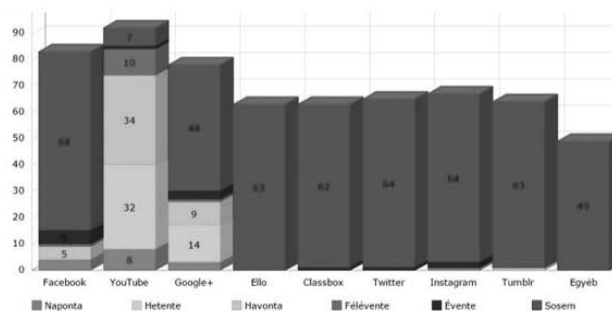


4. ábra A kitöltő tanárok értékelése a közösségi oldalakra vonatkozóan

Kutatásunk további része a web 2.0-s felületek és közösségi oldalak oktatási szerepéről, használatáról szólt. A kilencedik kérdésnél a diákoknak el kellett dönteniük, hogy alkalmaznak-e tanáraik kö-

zösségi oldalakat a tanítás során. A szakiskolások nagy része szerint (65%) inkább igen, míg a gimnazisták számára döntetlen válasz született. A diákok válaszait összevetve azt a választ kapjuk (60%), hogy a tanárok használnak ilyen jellegű felületeket és oldalakat az oktatás során.

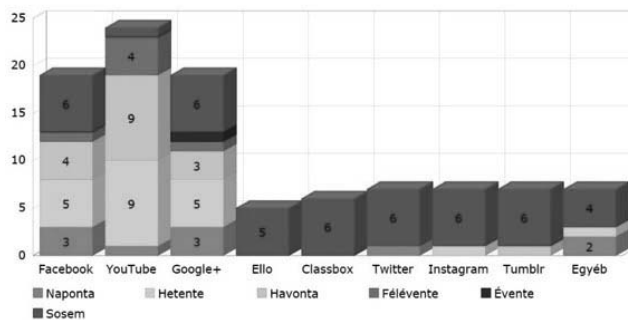
A diákoknál tizedik, tanáraiknál tizenharmadik kérdés az oktatás, tanítás során alkalmazott közösségi oldalak, web 2.0-s felületek használatának gyakoriságát vizsgálta. A szakiskolások és gimnazisták esetén nincs különbség, az összesített válaszok is azt mutatják, hogy leggyakrabban a YouTube felületet alkalmazzák a tanárok, nagyrészt heti és havi gyakorisággal. Ugyanakkor jól látható, hogy a diákok által ismert és használt web 2.0-s felületeket és közösségi oldalakat egyáltalán nem, sosem alkalmazták még az oktatás során a tanárok (5. ábra).



5. ábra A kitöltő diákok válasza a tizedik kérdésre

A tanárok erről a kérdésről némiképp máshogy vélekedtek, ugyanis bár itt is a YouTube szerepelt havi és heti rendszerességgel, a tanárok szerint napi, heti és havi rendszerességgel alkalmazzák a Facebookot is, valamint más felületeket is napi és heti szinten (6. ábra).

A tizenegyedik kérdés a közösségi oldalak tanításra vonatkozó megjelenésére kérdezett rá a kitöltő diákoknál. A 103 kitöltő diák közül 83-an válaszoltak erre a kérdésre. A válaszadók többsége ugyan nem sokkal, de 50 fővel inkább az igen felé hajlott, elsősorban a YouTube gyakoribb használatát megjelölve. A válaszadók közül 43-



6. ábra A kitöltő tanárok válasza a tizenharmadik kérdésre

an pedig egyáltalán nem igénylik a közösségi oldalak használatát, bár ezek közül 14 fő egyáltalán nem tudta megindokolni, hogy miért nem. A nemet válaszolók nagy része inkább a gimnazisták közül került ki. Akik meg tudták indokolni, közülük sokan arra hivatkoztak, hogy fölösleges és szükségtelen, illetve, hogy a tanórákon ezekre nincs idő. Néhány válasz ezek közül:

„Hisz azt én is meg tudom nézni”; „Azt tanítsa, amit a sok év alatt megtanult”; „Nem igényelném, mert az órán a tanulás fontos, de egy interaktív tananyag, az jó”; „Úgy gondolom, hogy ezek nélkül is színvonalasan lehet oktatni”; „Fölöslegesnek találom, hogy a tanórákon ilyenekkel foglalkozzunk, kivéve, ha információ-szerzést szolgál”; „Nem, ott vannak a tankönyvek”; „Nem, mert így is el tudja mondani nekünk a tanár az adott tananyagot”.

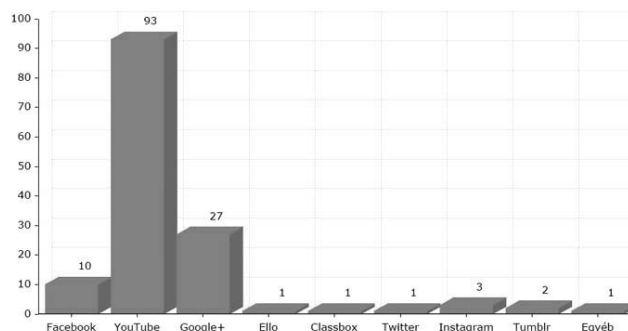
Az igennel válaszolók több mint a fele (27 fő) említette a YouTube-ot. Sokan közülük az alábbiakat említették: érdekesebbé, színe-sebbé, látványosabbá, élvezetesebbé tenné az órát, könnyebb lenne a tananyag megértése és felkeltené a diákok figyelmét.

A tizenkettedik kérdés a közösségi oldalak, web 2.0-s tartalmak tanítás során alkalmazott tapasztalataira kérdezett rá, mind a pozitívumok, mind a negatívumok tekintetében. Összesen 20 negatív és 70 pozitív tapasztalatot írtak le a diákok. A negatív tapasztalat leggyakoribb oka a hangoskodás (osztály nagy része beszélgetett), oda nem figyelés, valamint hatan írták, hogy az internet sebessége nem

volt megfelelő (lassan töltött be, akadozik az oldal), épp ezért négy fő is írta, hogy sok idő megy el vele.

A pozitív tapasztalatok sokfélék voltak: átláthatóbb, érthetőbb a tananyag, több információt lehet megtudni, érdekesebb, interaktívabb, csendesebb, viccesebb, szemléletesebb, szórakoztató, változatos az óra, lekötötte a figyelmet, felkeltette az érdeklődést.

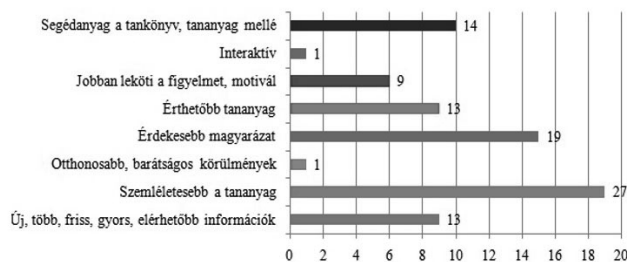
A tizenharmadik kérdésben a kitöltő diákoknak arra kellett választ adniuk, hogy szerintük, tanáraiknak az órákon milyen közösségi oldalakat és web 2.0-s tartalmakat kellene alkalmaznia. Az ábrán is jól látható, hogy a 103 kitöltőből 93-an jelölték a YouTube oldalt, így az foglalja el az első helyet, másodikként ugyan a Google+-ot, de ennek a jelentése a válaszok alapján továbbra is nagyrészt a Google keresőfelülettel azonos, illetve megjelent harmadik helyen a Facebook is (7. ábra).



7. ábra A kitöltő diákok válasza a tizenharmadik kérdésre

A tizennegyedik kérdésnél a kitöltő diákoknak arra kellett választolniuk, hogy miért lenne fontos ezeknek az oldalaknak a használata, illetve őket hogyan segíthetnék a tananyag megértésében. Erre összesen 58 válasz érkezett (8. ábra).

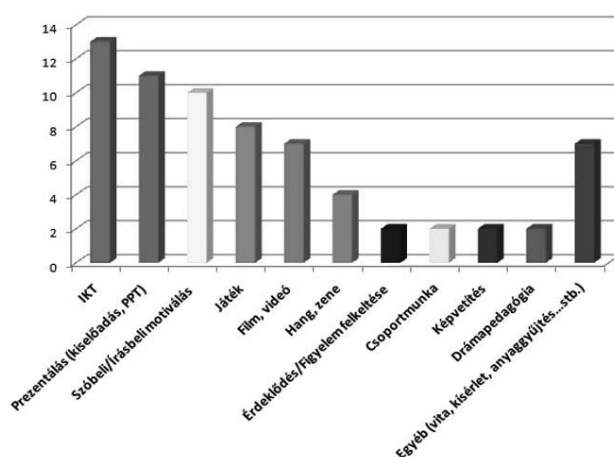
A tanárok második kérdésénél arra voltunk kíváncsiak, hogy saját tantárgyukban milyen motivációs lehetőségeket használtak korábban. Erre a kérdésre összesen 24 fő adott választ, melyek közül első helyen, összesen tizenháromszor fordult elő az IKT használata (digitális tábla, online feladat, oktatóprogram, interaktív tananyag, internet, szoftverek, animáció). A második leggyakoribb a prezentá-



8. ábra A kitöltő diákok által említett válaszok

lás, kiselőadás, projekt feladatok készítése, mely tizenegyszer fordult elő. A harmadik helyen pedig az órai munka során való szóbeli, vagy írásbeli motiválás (verseny, dicséret, osztályzat a kiemelkedő munkáért, szorgalmi feladat) állt, melyet tízszer említettek a tanárok, köztük a figyelemfelkeltő válaszként a „volt tanítványok meghívása tanítási órákra” szerepelt. Nyolcszor fordult elő a játék használata (feladatártya, rejtvény is szerepelt), hétszer videók, filmek vetítése, négyszer hanganyag, illetve zenehallgatás. Két alkalommal szerepelt az „érdeklődés/figyelem felkeltése”, „csoportmunka”, „képzetítés” és a „drámapedagógia”. Továbbá említésként szerepelt még a „kísérlet”, „vita”, „információk”, valamint „saját használatra készült tárgyak”, „manuális tevékenységek”, „fordítási lehetőség”, „magyarhoz anyaggyűjtés, műalkotások, szólások gyűjtése, szómagyarázatok, szólások értelmezése” (9. ábra).

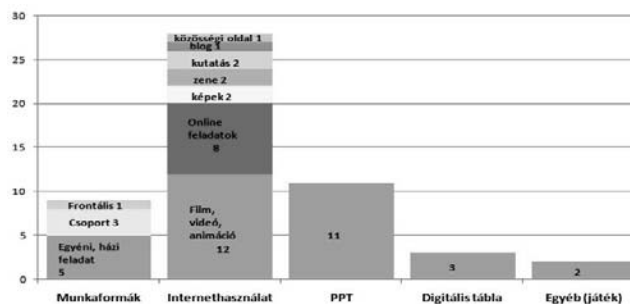
Az ábra alapján is jól látható, hogy a tanárok (elmondásaik alapján) leggyakrabban az IKT-eszközöket használják motiválás céljából. A kérdésnél nem erre az eredményre számítottunk, azt feltételeztük, hogy sokkal több lesz az audiovizuális és egyéb (játék, drámapedagógia) szemléltetés. Ugyanakkor igen jelentős helyen áll a diákok kiselőadásai, prezentációi, valamint az órai munka során alkalmazott szóbeli vagy írásbeli jutalmazás, dicséret. Bár a mintavételünk 33 főre terjedt ki, így is kirajzolódott egy tendencia, miszerint a diákokat leginkább interaktív módon, digitális eszközöket használva igyekeznek motiválni, mely véleményünk szerint az új szemléletváltást is jelzi a tanárok körében.



9. ábra A kitöltő tanárok válaszai a második kérdésre

A tanárok számára így a következő, harmadik kérdésnél azt néztük meg, hogy milyen módon használják, alkalmazzák tanóráikon az újmédia-kommunikációs eszközeit. Tehát, a konkrét megvalósítási formákra kérdeztünk rá. Erre 27 fő válaszolt. A válaszok adatait feldolgozva arra az eredményre jutottunk, hogy a tanárok válaszaikban főként a munkaformák közül az egyéni feladatmegoldásra, ezen belül is házi feladat feladására, illetve csoportmunkára szokták használni az újmédia eszközeit. Továbbá legváltozatosabb módon az internet felhasználást írták: 12-szer fordult elő a filmek, videók és animációk nézése, nyolcszor az online feladatok, illetve kétszer a képek nézése, zenék hallgatása és a kutató/gyűjtőmunka. Tizenegyszer szerepelt a PPT valamilyen formája: tanulói, vagy tanári kiselőadások. Hárman írták a digitális/interaktív tábla használatát, illetve kétszer szerepelt a válaszok között a „játék” és a „motiválás”, melyeknek az egyéb kategóriát adtuk meg a 10. ábrában. Továbbá két olyan válasz is szerepelt, melyet az ábrán nem tudtunk jelölni, mert nem teljes mértékben a kérdésre válaszolt. Ezek a „naponta” és a „folyamatosan” válaszok voltak (10. ábra).

A tanárok nyolcadik kérdésénél a web 2.0-s eszközökről alkotott véleményükre kérdeztünk rá. Összesen 18-an válaszoltak, ebből öt



10. ábra A kitöltő tanárok válasza a harmadik kérdésre

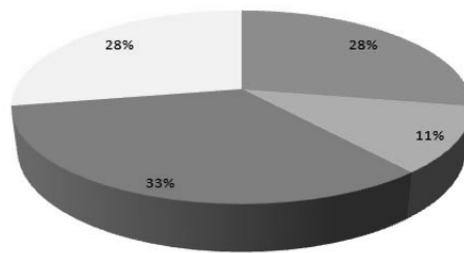
esetben kaptunk olyan választ, miszerint az illető nem használja, illetve nem is mutat érdeklődést iránta. Ez az arány azt jelenti, hogy 13 tanárnál, akik ismerik és használják ezeket az oldalakat: 5-en csak a pozitív tulajdonságokat, 2-en csak a negatív tulajdonságokat, és 6-an mindkettőre kitértek válaszaikban (11. ábra).

A válaszokból tehát az derül ki, hogy a közösségi oldalak, web 2.0-s felületek használata még mindig inkább megosztja a tanárokat, bár az is kivehető, hogy összességében ezek közül is inkább a pozitív hatások voltak felsorolva, kiemelve.

A tizenegyedik kérdésben a tanárok véleményére voltunk kíváncsiak a közösségi oldalakat és web 2.0-s felületeket használó diákokról. Erre a kérdésre 26-an válaszoltak. Ebből 13-an adtak csak negatív véleményt, 3-an csak pozitív, 4-en pozitív és negatív véleményt egyszerre, 6-an pedig semleges, azaz kitérő, általános választ. Tehát az nyolcadik kérdéshez képest fordított válaszok érkeztek.

Az látható, hogy a tanárok véleménye inkább negatív, mint pozitív a web 2.0-s és egyéb közösségi felületeket használó diákokról. Az egyéni válaszokból az látszik, hogy szerintük a diákok még mindig nincsenek tisztában a megfelelő internethasználattal, nem tudják megfelelően szűrni és magukról megosztani az információkat, illetve nem ismernek, vagy nem akarnak más alternatív időtöltési lehetőségeket kipróbálni, és más tevékenységek, kapcsolatok rovására használják ezeket az oldalakat. Ennek a jelenségnek egyébként az az oka, hogy a magyar oktatásban a külföldi, elsősorban nyugati országokéhoz képest nagyon kevés internethasználattal kapcsolatos,

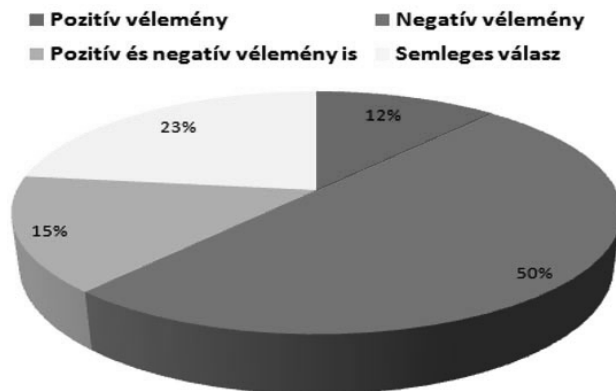
■ Pozitív: hasznos, értékes, elkerülhetetlen ■ Negatív: kevésbé hasznos, káros
■ Egyszerre pozitív és negatív ■ Nem használja, nem érdekli



11. ábra A kitöltő tanárok véleménye a web 2.0-s eszközökről

a veszélyekre és negatív hatásokra felhívó tájékoztatást, előadást, fórumot vagy egyéb szolgáltatást biztosítanak a diákoknak. Véleményünk szerint ahhoz, hogy változás történjen, nem csak szemléletváltásra van szükség, hanem tanárok, diákok és szülők megfelelő tájékoztatására, a téma elméleti és gyakorlati vonatkozásában egyaránt (12. ábra).

A tizennegyedik és tizenötödik kérdés a közösségi oldalak és web 2.0-s felületek tanórai, oktatási használatára vonatkozott. Azt szerettük volna felmérni, hogy az egyes közösségi oldalakat, web 2.0-s felületeket hogyan és mire használják a tanórák, oktatás során. Válaszaikat azonban kevesen indokolták meg. Az eredmények szerint a Facebookot változatos módon használják: gyakorlófeladatok kiadása, egyéni kérdések megválaszolása, házi feladatok küldése, közzététele, illetve azok írása közben elakadók segítése, motivációként különböző tartalmak megosztása (képek, videók, oldalak), szervezési feladatok (osztályfőnökként), szülőkkal és diákokkal való kapcsolattartás, szorgalmi feladatok feltöltése. „Zárt csoportokat alakítunk a tanítványaimmal a Facebookon, itt az egyéni kérdésekre adott válaszokat többen is láthatják. Ugyanakkor lehetőség van mások által nem látott kommunikáció megvalósítására is.”; „Ünnepi műsor készítéséhez anyaggyűjtés. Ismétlő anyagok megosztása a csoportban.”



12. ábra A kitöltő tanárok véleménye a web 2.0-s felületet használó diákokról

A YouTube-ot órai szemléltetésként, ismeretközlésként, motiváció céljából, továbbá oktatóvideók, tananyaghoz kapcsolódó filmek, videoklipek, zenék és animációk lejátszásához is használják. Egy tanár jelölte meg, hogy azon keresztül szokott kísérleteket letölteni, amiket a tanórán is bemutat. Illetve másik két tantárgyspecifikus használatra vonatkozó válasz is született: „*Dokumentumfilmeket szoktunk történelem órákon megnézni, illetve irodalomból művészfilmeket.*”; „*Jelenleg az ének-zene tanításában, zenehallgatás és ezzel kapcsolatos videók megtekintésére.*”

A Google+ használatára az alábbi releváns válaszok érkeztek: „*Csoportos üzenet- és adatküldésre*”; „*Google Drive-on jól lehet tananyagokat megosztani és csoportmunkára szoktatni a diákokat. A házi feladatokat is itt szedem be, mert itt mindig látom ki mikor csinálta meg és visszanézhetem akár több hétre visszamenőleg is.*”

A válaszokból is kiderül, hogy a közösségi oldalakat, web 2.0-s felületeket változatos módon lehet használni mind a tanórán, mind azon kívül. Az audiovizuális eszközökkel való szemléltetés, illetve azok megosztása a diákokkal, sokkal közelebb viheti őket a tananyag megértéséhez, a tudásukat, ismereteiket elmélyíthetik, bővíthetik, felkeltheti az óra iránti érdeklődésüket. Ezen felül látható, hogy tanárként, különösen osztályfőnökként nevelési célt, kap-

csolattartási és szervezési segítséget, valamint a diákok ellenőrzését és számonkérését is magában foglalják az újmédia kommunikációs eszközei: a közösségi oldalak és a web 2.0-s felületek. A tanároknak nem negatív, hátráltató és káros eszközként kellene rájuk tekintetni, hanem egy olyan forrásnak, segítségnek, lehetőségnek, mely a tanítási és nevelési céljaikat szolgálja ki és támogatja.

A tizenhatodik kérdésnél azoknak a tanároknak az indoklását szerettük volna felmérni, akik nem alkalmaznak ilyen felületeket, eszközöket a tanítás során. Erre azonban mindössze négy indoklást kaptunk: „*A hagyományos kommunikációban az emberek viselkednek. Végiggondolják, amit mondani akarnak. Kétszer is meggondolják mondanivalójukat.*”; „*Nincs időm és energiám erre.*”; „*A hagyományos tanítás híve vagyok.*”; „*Nem értek hozzá.*”

A kérdőív tizenhetedik kérdése ismét azoknak a tanároknak a véleményére volt kíváncsi, akik alkalmazzák ezeket az oldalakat, felületeket az oktatásban. Azt szerettük volna felmérni, hogy miért használják, miért tartják hasznosnak, illetve milyen tapasztalatokkal rendelkeznek.

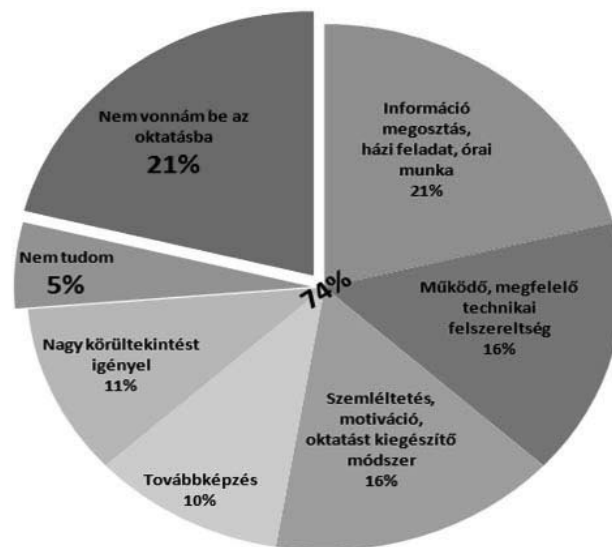
A válaszokból az látszik, hogy szinte mind csak pozitív példákat tudott hozni, a legtöbb tanár számára megkönnyítette a munkát, változatosabbá és szemléletesebbé tette a tanórát, jó kiegészítés a tankönyvek mellett/helyett, továbbá a diákok számára is – ahogy azt a diákok igényeinél és válaszainál is láthattuk – figyelemfelkeltőbb, érdekesebb, érthetőbb, élvezetesebb az a tanóra, ahol az új kommunikációs eszközöket használják a tanárok.

A tanárok utolsó kérdése arra vonatkozott, hogy szerintük hogyan vonhatóak be ezek az oldalak az oktatásba. Az alábbi ábrán látható, hogy a válaszadók 74%-a bevonná valamilyen formában az oktatási tevékenységbe az oldalakat, 21%-uk egyáltalán nem vonná be, és 5%-uk nem tudott rá megfelelő választ adni. Azok között, akik bevonnák a közösségi oldalakat az oktatási folyamatba, sokféle válasz született. Az ábrán is látható, hogy a válaszok csoportosítása a következőképpen alakult: leginkább házi feladatok és órai munkák kiadásaként (21%), majd szemléltetésként, kiegészítésként (16%) és ugyanennyien gondolták, hogy elsősorban megfelelő infrastruktúra,

felszereltség szükséges hozzá, továbbá 11%-uk szerint nagy körültekintést, és 10%-uk szerint továbbképzést is igényel (13. ábra).

Egyre több nemzetközi és hazai kutatás foglalkozik a közösségi média oktatási célú használatával. Lassan felnő a Z generáció, vagy digitális generáció, az első olyan nemzedék, mely már abba született bele, hogy szociális kapcsolatai egy részét digitális technológia közvetítésével alakítja ki, vagy tartja fenn. A más korszakban felnövekedetteknek nehéz alkalmazkodni az új szabályokhoz, nehéz elsajátítaniuk azokat a készségeket, amelyek az újmédia világában való eligazodáshoz szükségesek. A diákok megváltozott befogadói mechanizmusa azonban szükségessé teszi az alkalmazkodást, felzárkózást.

Számos esettanulmányt, ismeretterjesztő cikket találhatunk a közösségi média sikeres alkalmazhatóságáról a tanítás-tanulás fo-



13. ábra A kitöltő tanárok válaszai az utolsó kérdésre

lyamatában, és az általunk végzett felmérés is azt igazolja, hogy a pedagógusok egy csoportja felismerte ezen eszközök oktatási jelentőségét, és körükben megvan a motiváció is ezek tanulási célú alkalmazására.

Felhasznált irodalom

- Aczél Petra (szerk.) 2014. Műveljük a médiát! Wolters Kluwer. Budapest.
- Aczél Petra 2014. Médiaműveltség. Előadás. Letölthető: <https://www.youtube.com/watch?v=N0fFT-SiLdA>
- Balázs László 2010. A szerepviselkedés szociálpszichológiai háttere. In: H. Varga Gyula (szerk.): A kommunikációoktatás kontextusai. Hungarovox Kiadó, Budapest. 54–63.
- Kárpáti Andrea – Szálas Tímea – Kuttner Ágnes 2012. Közösségi média az oktatásban. Facebook-esettanulmányok. In: *Iskolakultúra*, 22. 10. szám. 11–42.
- Mazman, S. G. és Usluel, Y. K. 2010. Modeling educational usage of Facebook. *Computers & Education*, 55. sz. 444–453
- Rétfalvi Györgyi 2012. Új média. In: Média, kultúra, kommunikáció. Libri Kiadó. Budapest.
- Selwyn, N. 2007. Screw blackboard. Do it on Facebook! An investigation of students' educational use of Facebook. 'Poke 1.0 – Facebook social research symposium', University of London. <http://www.lse.ac.uk/collections/informationSystems/newsAndEvents/2008events/selwynpaper.pdf>
- Greenfield, Susan 2009. Identitás a XXI. században. HVG Könyvek. Budapest.
- Manovich, Lev 2007. Remixelhetőség. In: Berry Wellman – Halácsy Péter – Vályi Gábor (szerk.) *Hatalom a mobiltömegek kezében*. Typotex Kiadó. Budapest. 79–90

H. Varga Gyula

Az anyanyelvi kommunikáció fejlesztése – eredmények és feladatok

Az alábbiakban két résztémát szeretnék kifejteni. Előbb a kommunikációs képességfejlesztés eredményeiről és további feladatairól kívánok szólni, majd azokról a nehézségekről, hiányosságokról, amelyek kiküszöbölése előbbre vinné az anyanyelvi kommunikáció fejlesztésének ügyét.

1. Eredmények

A magyartanítás, ezen belül az anyanyelvoktatás kétségkívül a NAT nyertesei közé tartozik. Köszönhető ez egyrészt annak, hogy az anyanyelvi nevelés szerepe fölértékelődött, pozíciói megerősödtek. Az anyanyelvi kommunikáció a kulcskompetenciák élére került, a Magyar nyelv és irodalom önálló műveltségi terület (és tantárgy). A másik nagyon fontos eredmény az „anyanyelvi kommunikáció” megnevezés, mely az anyanyelvi nevelés szemléletváltását, de legalábbis -változását, megújulását jelzi. Még emlékszünk rá, hogy milyen változásokat hozott a hetvenes években a korábbi grammatikai szemléletet felváltó nyelvhasználat-központúságra való áttérés. Ugyancsak jelentős eredményekkel járt a szövegközpontúság beépülése is. Ez utóbbi mintegy előkészítője volt az anyanyelvi nevelés kommunikációs keretben történő felfogásának.

A Nemzeti alaptanterv a nyelvet az emberi, illetve a társadalmi kommunikáció, a gondolkodás és a tanulás közegének, előfeltételének és legfőbb eszközének tekinti. Így érthető és értelmezhető az *anyanyelvi kommunikáció* mint kulcskompetencia. Ha az iskolai oktatás keretei között gondolkodunk, akkor azt mondhatjuk, hogy az anyanyelvi kommunikáció – az idegen nyelvi kommunikációval

együtt – lényegében a kommunikatív kompetencia fejlesztésének feladatait hivatott ellátni.

A NAT első, 1995-ös változatában még *Anyanyelv és irodalom* olvasható, viszont a műveltségi területek oktatásának közös követelményei között meglepetésként ott szerepelt a *kommunikációs kultúra*:

Kommunikációs kultúra

A kommunikációs kultúra a megismerést, a tanulást, a tudást, az emberi kapcsolatokat, az együttműködést, a társadalmi érintkezést szolgáló információk felfogása, megértése, szelektálása, elemzése, értékelése, felhasználása, közvetítése, alkotása. Összetevői a szimbolikus (verbális, matematikai) jelek útján történő, a képi, valamint a mozgásban, a tevékenységben, a magatartásban megnyilvánuló kommunikáció képességei. Beletartozik ezekbe a metakommunikáció (a tekintet, a gesztusok, a testtartás, a hanghordozás, a mozgástér) alkalmazásának az ismerete is.

A kommunikációs kultúra részben a műveltség, a tudás alapja, részben az egyén szocializációjának, a társadalmi érintkezésnek, az egyéni és közösségi érdek érvényesítésének, egymás megértésének, elfogadásának, megbecsülésének döntő tényezője. Középpontjában az önálló ismeretszerzés, véleményformálás és -kifejezés, a vélemények, érvek kifejtésének, értelmezésének, megvédésének a képességei állnak. Mindezek elsősorban az anyanyelv minél teljesebb értékű ismeretét kívánják.

Napjainkban értesüléseink túlnyomó részét nem személyesen hozzánk intézett „üzenetekből” merítjük, hanem mesterséges közvetítő rendszerek útján. A tömeges, passzív információfogyasztás az életvitel és a gondolkodás torzulásához vezethet. Ezért az iskolának az új audiovizuális környezetet értő, szelektíven használó fiatalokat kell nevelnie.

A kommunikáció előtérbe kerülését jelzi, hogy a teljes dokumentumban 61-szer fordul elő a *kommunikáció* szó (származékaival

együtt), ebből a magyar nyelv és irodalom tantervi követelményeinek leírásában 49-szer.

Az *anyanyelvi kommunikáció* kifejezés először a NAT 2003-ban jelenik meg. Ám ami az egyik oldalon nyereség, az a másikon veszteség: az *anyanyelvi* jelzővel a 'kommunikáció' fogalom beszűkült („Az anyanyelvi kommunikáció az anyanyelv elsajátításának eredménye”), így már nem a kommunikációs kultúrát, nem a teljes emberi kommunikációt kívánja fejleszteni, csupán a verbális kommunikációra, lényegében a nyelvhasználatra fordítja a figyelmet:

„Az anyanyelvi kommunikáció magában foglalja a fogalmak, gondolatok, érzések, tények és vélemények kifejezését és értelmezését *szóban és írásban egyaránt* (hallott és olvasott szöveg értése, szövegalkotás), valamint a helyes és kreatív nyelvhasználatot a társadalmi és kulturális tevékenységek során, az oktatásban és képzésben, a munkában, a családi életben és a szabadidős tevékenységekben.” (Kiemelés tőlem: V. Gy.)

Igazolja ezt az is, hogy a dokumentum az anyanyelvi kommunikáció feltételeként a megfelelő szókincset, a nyelvtan és az egyes nyelvi funkciók ismeretét jelöli meg. Mint fejlesztendő képességet pedig így értelmezi:

„Az egyén rendelkezik azzal a képességgel, hogy különféle kommunikációs helyzetekben, szóban és írásban kommunikálni tud, kommunikációját figyelemmel kíséri és a helyzetnek megfelelően alakítja. Képes megkülönböztetni és felhasználni különféle típusú szövegeket, megkeresni, összegyűjteni és feldolgozni információkat, képes különböző segédeszközöket használni, saját szóbeli és írásbeli érveit a helyzetnek megfelelő módon meggyőzően megfogalmazni és kifejezni.”

Ez ugyan egyfelől vitatható, másfelől viszont – mint az anyanyelvi kompetencia fejlesztését – joggal sorolja a magyartanár feladatkörébe.

A 2003-as megfogalmazást a NAT 2012 szó szerint átvette.

A kommunikáció megjelenését a magyar nyelv és irodalom műveltségterület, illetve tantárgy keretében a magyartanárok nemhogy ellenkezéssel, hanem szinte lelkesen fogadták, afféle szakmai megújulásként élték meg. Ez a kommunikációoktatás szempontjából is

kedvező fejleménynek tekinthető, hiszen a kommunikációs készségek fejlesztése legitimizálódott az oktatási folyamatban.

Ám hátrányai is voltak. A magyartanárok oldaláról az, hogy még több teendőt kellett becsúfolni az oktatási időkeretbe. Ráadásul a készségfejlesztés időigényes tevékenység. A kommunikáció oldaláról pedig az jelentette a nehézséget, hogy a kommunikáció beszűkült a verbalitásba, megfélelmezvén a totális emberi kommunikációról. És végül: a magyartanárok sem szakmailag, sem módszertanilag nem voltak, nem lehettek felkészülve a kommunikációs képességek fejlesztésére. (Erről lásd később.)

Tudjuk, hogy az anyanyelvi (kiejtési, helyesírási, kifejező, szövegalkotási stb.) készségek fejlesztése nemcsak a magyarosok, hanem minden tanár érdeke és feladata. De azt is tudjuk, hogy ez leginkább az elvek szintjén van így, a gyakorlatban kevés az olyan földrajz-, fizika-, testnevelő stb. tanár, aki ilyesmivel tölti szűkös időkeretét. A feladat tehát alapvetően a magyartanárra hárul. Nincs is ezzel probléma, hisz a *szakmai és módszertani fölkészültsége* őt teszi erre alkalmassá. (Erre is visszatérek később.)

2. Feladatok

Az anyanyelvi kommunikáció előbbi, NAT-os értelmezéséből következnek a magyartanár feladatai. Sokan és sokat írtak a kompetencia értelmezéséről, ezért erre itt most főlegesen kitérni. Témánk szempontjából viszont nem árt pontosítani a számunkra oly fontos három alapfogalmat. Minden értelmezés és félreértelmezés helyett hivatkozzunk az autentikus szerzőkre és munkákra.

Induljunk ki Noam Chomsky felfogásából. Ő **nyelvi kompetencián** az „ideális anyanyelvi beszélő/hallgató” nyelvi tudását érti, melynek birtokában a beszélők grammatikailag szabályos mondatokat hoznak létre, illetve fölismerik az agrammatikus mondatokat. Dell Hymes – épp Chomskyt bírálva – a beszélőt/hallgatót szociokulturális kontextusba helyezte, őt követve **kommunikatív kompetencián** a beszélő szociokulturális tudását, tapasztalatait értjük, melynek segítségével a különféle kommunikációs helyzetekben megtalálja az optimális, oda illő *nyelvi formákat*. Végül legtágabb fogalomként a – kevésbé tárgyalt – **kommunikációs kompetenciát**

értelmezzük, ez a teljes emberi kommunikációra vonatkozó tudás, mely a különféle kommunikációs helyzetek adekvát, célra vezető kommunikációs eljárásainak ismeretét és használati képességét tartalmazza. Idézzük Vas Vilmos kissé bonyolultnak tűnő meghatározását:

„A kommunikációs kompetencia az egyén képessége arra, hogy két vagy több ember közötti interakcióban, valamilyen közös rendszerben információcserét bonyolítson le: információkat fogadjon és továbbítson függetlenül attól, hogy az információ milyen jelekben, milyen rendszerekben nyilvánul meg. Képesség arra, hogy az egyén aktívan részt vegyen a közvetlen emberi interakciókban. Képes az érzéseit, gondolatait (tudattartalmait) a különböző kommunikációs csatornákon keresztül a lehető legpontosabban, a kontextushoz kapcsolódó szociális normák által szabályozott viselkedésben kifejezni és a címzetthez eljuttatni.” (Vass 2009) A kommunikációs kompetencia tehát az egyén teljes (nem csupán nyelvi), a szituációnak adekvát kommunikációs tudását jelenti.

A három fogalom egymásra és egymásba épül: a kommunikatív kompetencia magját a nyelvi kompetencia adja, kiteljesedését pedig a kommunikációs kompetencia jelenti. Viszonyukat a mellékelt ábra szemlélteti.



Így levezethetjük az **anyanyelvi kommunikációs nevelés** egyes fázisainak tevékenységi körét. Mivel ettől az évtől már az óvodába járás is kötelező érvényű, azt is a pedagógiai folyamat részének kell tekintenünk. S ha már itt tartunk, érdemes még egy lépést visszafelé hátrálni, és a továbbiakban az anyanyelvi kommunikáció teljes pedagógiai folyamatába beleértjük nemcsak az óvodai, hanem a bölcsődei (anyanyelvi) nevelést, az ott folyó munkát is. Tekintsük át vázlatosan a kommunikációs kompetencia fejlődésének-fejlesztésének teendőit.

Bölcsőde (0–3 éves kor)

Mint tudjuk, ez az életkor a szocializációs folyamatok kezdete, a teendők elsősorban a családra hárulnak. De mára egyre több feladatot vesznek át tőlük a bölcsődék. Az irányelvek *A bölcsődei nevelés-gondozás szakmai szabályai* c. kiadványban férhetők hozzá.

Ez az időszak a nyelvi kompetencia kifejlődésének ideje. Pontosabban ekkor veszi kezdetét, és elvileg az óvodáskor végére fejeződik be. E korszak legnagyobb feladata a beszédtanulás. Közismert, hogy a beszéd kétéves kor táján kezdődik, és viharos gyorsasággal zajlik le. Egyes kutatók szerint a nyelvelsajátítás olyan óriási szellemi teljesítmény, amihez hasonlóra az ember élete során többé nem lesz képes.

Persze a kommunikációs tevékenység jóval korábbra datálódik. Egy friss tanulmányában Kalóné Gyenes Réka (2016) a 3 év alatti korosztály kommunikációját, főként a kapcsolatteremtésre és a kapcsolatok fenntartására irányuló törekvéseit mutatja be. A MacArthur–Bates-féle *Kommunikatív Fejlődési Adattár* (KOFA) felhasználásával, de saját kutatásaira támaszkodva tárja fel a csecsemők által a kommunikáció során leggyakrabban használt gesztusokat, korai megnyilvánulásokat. A „leggyakoribb első gesztusokat” vizsgálva arra a következtetésre jut, hogy az emberré válásnak – tegyük hozzá: és az egyedfejlődésnek – fontos állomása az általános, a napi rutincselekvéseket megkönnyítő kommunikációs jelek elsajátítása. A szerző szerint akár a babajelbeszéd intézményi tanítása is lehetséges.

„A kommunikáció (...) az érzelmi fejlődés és a szocializáció segítségével témakörében jelenik meg először: a **kommunikatív** képességek fejlődésének segítése a **kommunikációs** kedv felébresztésével és fenntartásával (meghallgatás, figyelem, kérdések megválaszolása). A felnőttel való **kommunikáció** érzelmi töltése, a kisgyermek-nevelőnek a gyermekről adott jelzései kihatnak az önelmfogadásra, a személyiség egészséges alakulására. A gondozás jelentős mértékben befolyásolja a szokáskialakítást és az önállósodást. A verselés, mesélés, képeskönyv-nézegetés bensőséges **kommunikációs** helyzet. A kisgyermekkor tanulási szinterei a természetes élethelyzetek: a gondozás és a játék, a felnőttel és a társakkal való együttes tevékenység és **kommunikáció**. A beszéd a kisgyermekkor tanulási nagyon fontos eleme. A **kommunikatív** képességek fejlődésének feltételei a biztonságos és támogató környezetben zajló felnőtt-gyermek és gyermek-gyermek interakciók” (Kalóné 2015).

Óvoda (3–6 éves korosztály)

Az előírásokat *Az Óvodai nevelés országos alapprogramja* című kormányrendelet tartalmazza. A rövid dokumentum pársoros fejezetet szentel az anyanyelvi fejlesztésre mint „valamennyi tevékenységi forma keretében megvalósítandó feladat”-ra. Dicséretes, hogy nemcsak a beszédre figyel, hanem „a kommunikáció különböző formáinak alakítása” (környezet, mintaadás, szabályközvetítés) is helyet kap, a gyermek kommunikációs kedvének fenntartására, ösztönzésére is figyelmet fordít.

Ennek az időszaknak a feladata a nyelvi kompetencia kifejlesztése. Az óvoda elhagyása az iskolaérettséget jelenti, ez pedig azt, hogy a gyermek nyelvi kompetenciája ekkora elvileg teljesen fejlődik. Ezen a nyelvi három állományának – grammatika, szókincs (lexikon), fonémaállomány (beszédhangok) – megfelelő szintű birtoklását értjük. Az iskolaérettség a nyelvi kompetencia szintjén a következőket jelenti:

- a) grammatikai helyesség: a gyermek nem hoz létre agrammatikus mondatokat;

- b) korának megfelelő szókincs – ez nehezen mérhető, inkább szubjektív benyomás, illetve korábbi tapasztalatok, összehasonlítás alapján állapítható meg;
- c) az anyanyelv fonémaállományának, az azokat reprezentáló beszédhangoknak a képzése és fölismerése.

Az említett alapidokumentum ezt így fogalmazza meg:

„Az egészségesen fejlődő gyermek

– érthetően, folyamatosan kommunikál, beszél; gondolatait, érzelmeit mások számára érthető formában, életkorának megfelelő tempóban és hangsúllyal tudja kifejezni, minden szófajt használ, különböző mondatszerkezeteket, mondatfajtákat alkot, tisztán ejti a magán- és mássalhangzókat azzal, hogy a fogváltással is összefüggő nagy egyéni eltérések lehetségesek, végig tudja hallgatni és megérti mások beszédét”.

A felsőoktatás számára a teendőket jelen kötetünkben Hanák Zsuzsa (2016) találóan fogalmazza meg: „az óvodapedagógusok módszertani programjában erősíteni szükséges a kommunikációs képességek, a nyelvi területek játékos, interdiszciplináris, komplex fejlesztését, melyeket az óvodások körében felhasználhat”.

Alsó tagozat (6–10 éves korosztály)

Többen hangsúlyozzák, hogy az általános iskola bevezető és kezdő szakaszában „az oktatás és a nevelés talán legfontosabb célja a sikeres anyanyelvi kommunikáció megalapozásához szükséges képességek kialakítása és fejlesztése. A nyelvi és kommunikációs képességek meghatározó módon befolyásolják az iskolai, majd később a munkaerő-piaci és társadalmi érvényesülést, a sikerességet, a gyermek elégedettségét és önbecsülését. Megfelelő működésük alátámasztja és megerősíti a nyelvi jelrendszer felfogását, kódolását, értelmezését, tárolását és alkalmazását. Befolyásolják a tanuláshoz való általános viszonyt, a motivációt, az értékválasztást és a kortárs-csoportozást, valamint a pályaválasztást. Hatásuk beépül a felnőttkori szocializációba, az értékpreferenciákba, a nyelvhasználat és a viselkedéskultúra minőségébe.” (Tancz 2011.)

Mint láttuk, az iskolaérettség része a nyelvi kompetencia kialakulása. Természetesen az esetleges hiányosságokat pótolni kell. A

grammatikai helyességben csorbulást ritkán találunk. A szókincs-fejlesztés állandó feladat, a szegényes szókincs gyarapítása ennek a része. Ellenben egyre több nehézséget jelentenek a *kiejtés* pontatlanságai. Nem elég, hogy ez mennyire időigényes munka, ráadásul az egyénenként eltérő ejtészhibákat személyre szabva kell korrigálni. Itt a pedagógusnak kell eldöntenie, hogy meddig terjed az ő szakmai és módszertani kompetenciája, és mely esetekben van szükség logopédus segítségére.

Ennek a korosztálynak az anyanyelvi nevelésében azonban nem ezeket a korrekciós feladatokat tartjuk számon. A nyelvi illem, udvariasság bizonyos formáinak kialakítása (köszönés, megszólítás, tegezés-magázás stb.) a szocializációs folyamat része, ilyenformán szinte a kezdetektől jelen van a nyelvi kommunikációban.

Felső tagozat (10–14 éves korosztály)

Az iskolás korosztály anyanyelvi nevelése két feladatcsoportot tart szem előtt. Az egyik: explicitté tenni a nyelvi kompetenciát, azt az anyanyelvi tudást, amelynek birtokában kommunikál a gyermek. Más megfogalmazásban: a nyelv állományának és szabályszerűségeinek a fölismeretése, tudatosítása.

A másik: a kommunikatív kompetencia megalapozása. Ez is humánosabb feladat, apró részleteiben már korábban megvan, de megalapozása, rendszerszerű kiépítése itt valósul meg.

Ez a kettős feladat kisiskolás korban elkezdődik, a nyelvi tudás explicitté tétele a felső tagozatban tetőzik, a kommunikatív kompetencia fejlesztése viszont áthúzódik a középiskolába.

A felső tagozatosok kommunikációs neveléséről jelen kötetünkben részletesen értekezik Kalóné Gyenes Réka.

Középiskola (14–18 éves korosztály)

Lényegében itt fejeződik be a kommunikatív kompetencia rendszerszerű fejlesztése, és elkezdődik a kommunikációs látókör kiterjesztése a teljes humán kommunikációra, azaz a kommunikációs kompetencia fejlesztése a maga komplexitásában.

3. További feladatok

Korábban szóba került, hogy az anyanyelvi kommunikációs nevelés nehézségei, hiányosságai jelentős mértékben a pedagógusképzés hiányosságaiból erednek. A leendő pedagógusok nem kapnak megfelelő mélységű, rendszerezett szakmai és módszertani felkészítést a kommunikáció területéről. Ezeket a „fehér foltokat” tekintjük át a következőkben.

3.1. Szakmai hiányosságok pótlása

A pedagógusjelöltek, bölcsőde- és óvodapedagógusok, tanítók és szaktanárok, de még a magyar szakosok képzési programja korábban egyáltalán nem, manapság minimális kommunikációs ismereteket tartalmaz. Nézzük meg, miben érhető tetten az így keletkezett deficit.

A) Először is abban, hogy nincsenek tisztában a kommunikáció-tudomány kutatási és diszciplináris területeivel. Számukra egybe mosódik a személyközi és a társadalmi kommunikáció, nem látják át a kommunikáció multidiszciplináris jellegéből fakadó interdiszciplináris (kampány-, politikai, pedagógiai, szakrális stb. kommunikáció).

B) Nincsenek tisztában a különböző kommunikációelméleti felfogásokkal. Megrekednek Shannon és Jakobson modelljénél, fogalmuk sincs arról, hogy a kommunikációnak – az alapfelfogásain belül – milyen árnyalt, korszerű értelmezései vannak.

Mint ismeretes, a kommunikációt értelmezhetjük egyfelől olyan folyamatként, eseményként, melyben a szereplők információt adnak át egymásnak, illetve kapnak egymástól. Ezeknek az eseményeknek van jellegzetes nyitása, lefolyása (törzse) és szokásos lezárása. Mi magunk vagyunk a főszereplői, s megtapasztaljuk, hogy életünk kommunikációs események láncolata. A témérdek eseményt tipizáljuk, és mint *a* kommunikációs helyzetet írjuk le, annak tényezőit, jellemzőit elemezzük, minősítjük. Így értelmezi a kommunikációt a *tranzakciós felfogás* – ideértve nemcsak Shannont és Jakobsont, hanem pl. Dean Barnlund sokkal árnyaltabb felfogását vagy Eric Bern elmélyült tranzakciós analízisét. Hasonló kiindulásból, ám jelentősen más utat jár az *interakciós felfogás*. Eszerint a kommu-

nikáció cselekvés: a kommunikáció során nem egyszerűen információátadás történik, a lényeg az interakció, két ágens közös, együttes cselekvésének – valamilyen információban kifejeződő – eredménye, egy közös cél elérése (Horányi 1999, 7–8). A közös célok érdekében az üzenetet két vagy több partner közösen építi fel. Vagyis a közös tevékenység, cselekvés eredménye információban nyilvánul meg, ez működteti a kommunikációt. Alapfogalmuk az *interakció*: üzenetek szabályozott cseréje. (Ha az interakcióban nem keletkezik információ, nem beszélhetünk kommunikációról.)

Ezektől a folyamatmodellektől alapjaiban eltér az a szemlélet, mely szerint a kommunikáció egyetlen, végtelen folyamat, melynek mi csupán epizód szereplői vagyunk. Itt említhetjük a *szocializációs felfogást*, mely szerint az egyén beilleszkedése a társadalomba kommunikációs eszközök és eljárások segítségével zajlik le. A kommunikáció tehát egy végtelen folyamat, melynek az egyén csupán egy kis szegmensét látja és éli meg. Ehhez hasonló az *antropológiai* vagy *rituális felfogás*. Kidolgozója, James Carrey úgy véli, hogy a kommunikáció a kultúra hordozója és alakítója, arra való, hogy az egyének beépüljenek egy adott kultúrába, abba bevonódjanak, ezáltal – a kommunikáció segítségével – maguk is elköteleződjenek az adott kultúra iránt, és annak alakítóivá váljanak.

Kérdés, hogy a sok kommunikációértelmezés közül melyiket kövessük? Aki sokat töpreng ezen, rájön, hogy ezek az elméletek sokszor nem egymás kizárói, hanem kiegészítői. Például egy iskolai – szóbeli, még inkább írásbeli – beszámoló célravezető megközelítése a tranzakciós eljárás, de spontán társalgás legalkalmasabb elemzési módját az interakciós megközelítés adja.

C) Hasonló fogalmi bizonytalanság tapasztalható olyan esetekben is, mint a korábban tárgyalt nyelvi – kommunikatív – kommunikációs kompetencia értelmezése.

D) Végül még néhány apróság a szakmai hiányosságok közül.

Tanítványaimat szinte lehetetlen rávezetni arra, hogy az ember nem verbális kommunikációja nem merül ki a testbeszédben. Feltehetően az oktatás hiányossága, hogy nem jutnak el a tudományok, a művészetek, a társadalmi és a mindennapi élet nem verbális közléseihez, kódjaihoz.

Hasonló zavar figyelhető meg a csatorna fogalmát illetően. Nehéz megértetni, hogy ha csatornának a közvetítő közeget, illetve eszközt nevezzük, akkor nehezen értelmezhető a *verbális csatorna/nem verbális csatorna* kifejezés. (A verbális jel/nem verbális jel helyett.) A zavart fokozza, hogy sokan a verbális (nyelvi) kommunikációt a *szóbeli* kommunikációval azonosítják, ilyen módon kizárva belőle az írásos kommunikációt.

Bizonytalanságok figyelhetők meg a „Nem lehet nem kommunikálni” klasszikus mondat értelmezése körül is.

3.2. Módszertani megújulás, szemléletváltás

A) A tanári attitűd. Még a magyartanárra is jellemző, hogy kiperdül az osztály elé, kézbe veszi a csapatot, irányít, fegyelmez, „rendet tart”. Ezt a fajta tanári szerepet nevezhetjük karmesterinek. A kommunikációtanár nem ilyen. Ő az osztályteremben a segítő, a mentor szerepét tölti be. Természetesen ő adja ki a feladatokat, de hagyja dolgozni a diákokat. Segít a rászorulóknak, tanácsokat ad, tovább lendíti az elakadókat. Ahogyan ezt Tomori Tímea (2016) találóan megfogalmazta: „A kommunikációtanárnak nem az a célja, hogy állandóan figyeljék őt, és elsajátítsák a tananyagot, hanem az, hogy minden diák a maga szintjéhez képest fejlődni tudjon, képességei, készségei kibontakozzanak.”

A kommunikációtanár további jellemző tulajdonságai: nyitott, toleráns, dinamikus, közösségi, kreatív, jó szervező.

B) A munkaformák közül nevelési elveinket legkevésbé a frontális osztálymunka szolgálja, megvalósításához a kiscsoportos munkáltatás látszik legmegfelelőbbnek. Meggyőződésünk, hogy a gyermekek szociális kompetenciájának és önértékelésének a közösség, a kiscsoport a legmegfelelőbb közeg. Célunk a közösségben és a közösségért tevékenykedő ember kinevelése.

A csoportban érvényesül a jó értelemben vett egymásra utaltság, tudatosul az egyéni felelősség súlya. Az egymást segítő gyerekek felelősek a közösség céljainak, sikereinek elérésében, megtapasztalják, hogy lustaságuknak vagy figyelmetlenségüknek a csapat látja kárát.

A tanítási órák egyik nehézsége, hogy az egyes diákok viszonylag keveset kommunikálnak. Csoportmunkában megsokszorozódik azoknak a kommunikációs események száma, amelyeknek a diák aktív szereplője.

A gyerekek többsége szeret versenyezni, sikereket elérni. A versengés egyfelől hasznos, erős motiváló tényező. Másfelől viszont egyéni, önző célokat tart értéknek. A közösségben dolgozó gyermekekben az együttműködést, az egymás segítésért előbbre tesszük, mint a másik legyőzésére törő versengést.

C) Értékelés. Az értékelésnek rendkívüli nevelő szerepe van. Az értékelés mindig valamilyen értékrenden alapszik, a gyerekek ehhez az értékrendhez igazítják tanulási módszereiket. A versengés háttérbe szorításából az is következik, hogy az értékelés során nemcsak egymáshoz hasonlítjuk a gyerekek teljesítményét, hanem elsősorban önmagukhoz képest értékeljük a fejlődést. Ennek elismerésével további aktivitásra sarkaljuk őket, igazolva, hogy mindenki jó lehet valamiben.

Az értékelés alfája és ómegája az elismerés, a dicséret. Mivel pozitív, mindig eredményesebb, mint a szidás, az elmarasztalás.

Összegzés

Az elmondottakat summázva kijelenthetjük, hogy az anyanyelvi kommunikáció bekerülése a Nemzeti alaptantervbe jelentős előrelépés a kommunikációs kompetencia fejlesztésében. Kiváló lehetőségeket rejt a pedagógiai nevelőmunkában, a pedagógusokon múlik, tudnak-e élni vele. Am nem szabad megféledeknünk arról, hogy a kommunikációs kultúra kiművelése nemcsak az *iskolai* oktató-nevelő tevékenység része: a *teljes pedagógiai vertikumban* érvényesülnie kell.

Felhasznált irodalom

Hanák Zsuzsanna 2016. Kommunikációs készségfejlesztés jelentősége az óvodában. In: *Kommunikációs készségfejlesztés a pedagógiai munkában*. Szerkeszti: H. Tomesz Tímea – H. Varga Gyula.

- Horányi 1999. A személyközi kommunikációról. In: Béres István és Horányi Özséb (szerk.): *Társadalmi kommunikáció*. Osiris Kiadó. 57–85.
- Gereben Ferencné 2009. Tanulási sikeresség – (anya)nyelvi kompetencia. *Gyógypedagógiai Szemle* 2–3: 89–95. http://www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&jid=24&jaid=311
- Kalóné Gyenes Réka 2016. Az udvariasság szemiotikájának megjelenése a legfiatalabb korosztályban. In: *Udvariasság. Szemiotika, művészet, irodalom, nyelv*. Szerk.: Balázs Géza és Pölcz Ádám. MSZT, Budapest. 145–152.
- Tancz Tünde 2011. Nyelvi és kommunikációs készségek játékos fejlesztése az alapozó szakaszban. *Anyanyelv-pedagógia*, 2. szám. www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=318
- Tomori Tímea 2016. A kommunikációs készségfejlesztés lehetőségei a szakiskolában In: *Kommunikációs készségfejlesztés a pedagógiai munkában*. Szerkeszti: H. Tomesz Tímea – H. Varga Gyula.

**KOMMUNIKÁCIÓS NEVELÉS
A PEDAGÓGIAI FOLYAMATBAN**

Szerzők: Hanák Zsuzsa

Kalóné Gyenes Réka

Tomori Tímea

Borsodi Csilla

Hanák Zsuzsanna

Kommunikációs készségfejlesztés jelentősége az óvodában

A sikeres iskolakezdés feltétele a sikeres folytatásnak, ezért a tanuláshoz szükséges részképességek fejlettsége, illetve az azok közötti összefüggések mélysége lényeges komponens az iskolai sikeresség szempontjából. Feltételezem, hogy a témával összefüggő, pár évtizeddel ezelőtti magyar kutatások eredményei ma már nem használhatóak fel maradéktalanul, ezért az ezekre épített ajánlások, gyakorlatok, módszertani megoldások sikere nem lehet teljes. Valószínű, hogy a tanuláshoz szükséges részképességek fejlettsége a magyar gyermekek esetében nem térnek el lényegesen a nemzetközi standardoktól, de az „erőségek-gyengeségek” átrendeződése várható. Véleményem szerint, a kommunikációs készségek, a nyelvi területek kiemelt fejlesztési iránnyá válnak az óvodai nevelésben. E változások feltárása, figyelembevétele szerencsés a preventív, illetve korrektív beavatkozások megtervezésénél.

Nemzetközi és hazai szakirodalmak különböző aspektusú tudományos eredményeket publikálnak az óvodáskorú gyermekek pszichológiai-pedagógiai vizsgálatával és fejlesztésével kapcsolatban. Vannak, akik elutasítják az óvodában történő diagnosztizálást és fejlesztést, míg mások folyamatos (tudatos) nyomon követést, tervszerű fejlesztést tartanak jónak. Tehát változó a téma megítélése. A magam részéről Porkolábné Balogh Katalin szellemiségét követem, melynek lényege, hogy meg kell teremteni azokat a külső (tárgyi) feltételeket és belső (pszichés) állapotot, melyben a gyermekek optimálisan fejlődhetnek. (Porkolábné–Balázs–Szaitzné 2014: 25) Kérdés, hogy e feltételek megfelelő kommunikációs készségek, nyelvi fejlettség kialakulását lehetővé teszik-e napjainkban?

A nyelvi képességek, illetve azok fejlődésének fontosságát hangsúlyozza Pléh Csaba és munkatársai (2001) a saját kutatásai és a vonatkozó szakirodalmak elemzése révén. Noam Chomsky

(1995) több publikációjában felhívja a figyelmet annak a ténynek a jelentőségére, hogy a nyelvet elsajátító gyermek gyakran szegényes „anyagból” építkezik, azaz kevés és hibás információt kap a nyelvi rendszer felépítéséhez. A szerző szerint általában igaz, hogy a szülők igen kevés explicit információt adnak gyermekeiknek a nyelvtan szabályairól. Ezt tetézi, hogy a gyermekhez beszélők is gyakran mondanak hibás vagy töredékes mondatokat. Az egészséges gyermekek hasonló tempóban, hatéves kor körül elsajátítják a nyelv bonyolult rendszerét. A modern pszicholingvisztika azon az állásponton van, hogy a természetes nyelveket nem lehet szoros értelemben, tisztán megtanulni. A szintaxis, a nyelvi elemek kombinálásának szabályai olyan bonyolultak, hogy ha kizárólag példamondatokból kellene megtanulni, végtelenül időigényes lenne. Ugyanez a helyzet a szavak jelentésével is. Basil Bernstein szociológus az 1970-es években publikálta elméletét a „korlátozott kód”-ról (vö.: N. Kollár–Szabó (2004) melynek lényege, hogy a családon belüli merev szerepviszonyok miatt a nyelvi kifejezések erőteljesen kötöttek, szerepekhez rögzítettek és kevésbé kifejtettek, mert a családon belüli hatalmi viszonyokhoz, illetve az által rögzített alapelvekhez, előfeltevésekhez kötöttek. Ezzel szemben a „kidolgozott kód” kommunikációs mintázat esetében kommunikált jelenségek kifejtettebbek. E két fogalmat (korlátozott, ill. kidolgozott kód) a különböző társadalmi rétegekhez való tartozással hozta összefüggésbe Bernstein, ezért elméletét több kritika érte.

Kérdés azonban, hogy 2015-ben milyen jellemzőkkel írhatók le a gyermekeknek a nyelvi területek fejlettsége régióinkban?

E kérdés megválaszolása választ adhat arra, hogy a különböző tanuláshoz szükséges részképességeknek (köztük a nyelvi területeknek) milyen fejlettsége szükséges ahhoz, hogy tanulási probléma veszélye ne álljon fenn az iskolakezdés időszakában. Az alkalmazott vizsgálati módszer a „Meeting Street School Screening Test” a pedagógia pszichológiában gyakran alkalmazott iskolaérettségi vizsgálat. (Vö.: Zsoldos–Sarkady (2001). A teszt verbális és non-verbális feladatokból áll, három szubtesztből tevődik össze. A motoros szubteszt (1) a kétoldali szeriális mozgásminták kivitelezését és a testvázlattal kapcsolatos téri tájékozódást méri. A vizuo-percep-

tuo-motoros szubteszt (2) a vizuális diszkriminációt, az emlékezetet, a térbeli és sorrendbeli orientációt, továbbá a geometrikus ábrák és betűformák reprodukáló képességét méri. A nyelvi szubteszt (3) a nyelvi készséget, az auditív figyelmet, a nyelvi emlékezetet, az időrendi fogalmakban való tájékozottságot és a fogalmazási készséget egyaránt vizsgálja. Minden szubteszt 5-5 feladatból áll, melyek részfeladatokra oszlanak.

A motoros minták szubteszt

- A járásminták feladat a tanult egy- és kétoldali mozgásmintákat méri fel.
- A tapsolás a gyermek megfigyelő és emlékező képességéről ad képet, ill. a nem tanult sorozatos mozgásminták reprodukáló képességéről.
- A kézminták azt vizsgálja, hogy a gyermek hogyan tudja megfigyelni és reprodukálni a nem sorozatos mozgásmintákat a saját testéhez viszonyítva.
- A parancskövetés feladat megmutatja, hogy a gyerek hogyan tudja felfogni és visszaadni azokat az utasításokat, melyek téri fogalmakkal kapcsolatosak.
- Az ujjérintés a gyermek kéz és ujjkoordinációjának képességét vizsgálja kétoldali mozgásmintákban.

A vizuo-perceptuo-motoros szubteszt

- A kopogás sorrendben a gyermek téri és szeriális emlékezetét méri fel.
- A vizuális percepció a formák vizuo-percepció diszkriminációját méri különböző téri orientációban.
- A vizuális memória a gyermek rövidtávú emlékezetét vizsgálja geometriai és betűformákkal kapcsolatban.
- A formamásolás a szem-kéz koordinációt méri.
- A parancskövetés a téri tájékozottságot méri a téri és irányfogalmak megértése terén rajzfeladat közben.

A nyelvi szubteszt

- A szóismétlés a gyermek megfigyelő és verbális reprodukáló képességét vizsgálja ismeretlen és ismerős hangzású sorozatok esetében.

- A mondatisméltés a gyermek figyelmét és verbális emlékezetét méri fel.
- A számolás a számlálási készséget méri mechanikusan megtanult sorozatokban, ill. megszakítottakban.
- A történetmondás azt méri, hogy a gyerek egy képről hogyan alakítja ki és fejezi ki gondolatait érthető nyelven.
- A nyelvi sorozat feladat az időbeli tájékozottságot, az időbeli sorrendiséget és az időegységek rendszerét vizsgálja.

A teszt értékelése gyors és viszonylag egyszerű. A helyesen megoldott feladatokat nyerspontokkal minősíti, melyhez táblázatok segítségével az életkorokhoz megfelelő normapontokat rendel. A normapontok értéke azt jelzi, hogy a gyermek teljesítménye az átlaghoz viszonyítva mutat-e eltérést. Ez a bizonyos átlag intervallum – az attól való eltérés mutatja, hogy tanulási probléma veszélye vagy enyhe veszélye prognosztizálható-e, jelzi, ha nincs tanulási probléma veszélye a motoros, vizuo-perceptuo-motoros, illetve a nyelvi részterületeken. Az eredmények feldolgozásához SPSS programot használtunk. Leíró statisztikákat (átlag M , szórás SD), valamint átlagok összehasonlítására építő eljárást (t-próba) alkalmaztunk, illetve az összefüggések elemzését korrelációs számítással végeztük el. Ezen kívül a számszaki adatok összehasonlíthatósága érdekében matematikailag alkalmassá kellett tenni az elért pontszámokat mivel a szubteszteken belül nem azonos volt a maximálisan adható pontszám az egyes feladatok esetében. Az MSSSt normapontokkal diagnosztizál, de kutatás szempontjából a nyerspontok mélyebb összefüggésekre adhatnak választ, ezért a nyerspontokkal dolgoztunk, természetesen az azonos normatáblába tartozó korosztály esetében.

Vizsgálati mintánk három vizsgálati ciklusban (ciklusonként 65 fő) összesen 195 fő azonos életkori övezetbe tartozó 6 év 0 hó – 6 év 5 hó (+31 nap) óvodás gyermekek voltak.

A vizsgálati minta összetétele:

- városi óvoda 6 éves – iskolába készülők – óvodásai: 123 fő (összes, a központi és annak tagóvodáiba járó 6 éves, iskolába készülők óvodás);

- nagyközségi óvoda 6 éves – iskolába készülő – óvodásai: 54 fő (összes 6 éves, iskolába készülő óvodás);
- kistélepülés óvodájának 6 éves – iskolába készülő – óvodásai: 18 fő (összes 6 éves, iskolába készülő óvodás).

A vizsgálati eredmények az mutatják, hogy az óvodások a motoros minták területén a legjobbak (a kétoldali szeriális mozgásminta, a testvázlattal kapcsolatos téri tájékozódás: 5,982). Ezt követi a vizuo-perceptuo-motoros terület (a vizuális diszkrimináció, a vizuális memória, a geometrikus ábrák és betűformák reprodukáló készsége, valamint a térbeli, sorrendbeli orientáció, a téri tájékozódás térben és síkban: 5,148). Leggyengébbek a nyelvi területen (a figyelem, verbális emlékezet, sorrendezési és fogalmazási készség: 4,910).

Az eredményeket részletesen feldolgozva az alábbi rangsort láthatjuk az óvodások tanuláshoz szükséges részképességeinek fejlettségi szintjeire vonatkozóan.

Rang-hely	Szubteszt, feladat	Átszámított pontszám	Terület
1.	MM4	6,22	A téri fogalmakkal kapcsolatosak utasítások felfogása
2.	MM1	6,08	A gyermek jártassága a tanult egyoldali és kétoldali mozgásmintákban
3.	MM2	6,05	A gyermek megfigyelő, emlékező képessége, a nem tanult sorozatos mozgásminták reprodukáló képessége
4.	MM5	5,86	A gyermek kéz, ill. ujj koordinációjának képessége
5.	MM5	5,84	A gyerek megfigyelő és verbális reprodukáló készsége
6.	NY3	5,74	A gyermek számolási készsége, mechanikusan megtanult sorozatokban, ill. megszakított sorozatokban

Kommunikációs nevelés a pedagógiai folyamatban

7.	MM3	5,70	A gyerek hogyan tudja megfigyelni és reprodukálni a nem tanult, sorozatos mozgásmintákat saját testéhez viszonyítva
8.	VPM2	5,53	A formák vizuo- percepció diszkriminációja különböző térbeli orientációban
9.	VPM3	5,52	Vizuális memória, a rövidtávú memória geometriai-betűformákra.
10.	VPM4	5,52	A gyermek szem-kéz koordinációs készsége, geometriai- betűformák reprodukálása
11.	Ny4	5,52	A gyermek hogyan alakítja ki, ill. fejezi ki gondolatait, tartalmilag adekvát módon
12.	VPM5	4,96	Téri tájékozódás síkban
13.	VPM1	4,42	A gyermek téri és szeriális emlékezete
14.	NY5	4,38	Időbeli tájékozottság, időbeli sorrendiség, időegységek rendszere és jelentése
15.	NY2	3,32	A gyermek figyelme, verbális emlékezete

1. táblázat. A tanuláshoz szükséges részképességek fejlettségi szintje

Mint azt az 1. táblázat mutatja a gyermekek a nagymozgások, a finommotorika, valamint a téri irányok részképességek területén kifejezetten jók, sőt a mozgásokat jól tudják megfigyelni és visszaadni utánzás által. Jó eredményeket kaptunk a mechanikusan megtanult sorozatok visszamondása terén, ez a számolási készséget jelöli. A formák megkülönböztetése és a formamásolás, valamint a szem-kéz koordináció szintén jó, tehát az írástanuláshoz, olvasáshoz szükséges készség tekintetében kirívó probléma nem látható. A nyelvi területen azonban probléma látható, a gyermekek a verbálisan elhangzott információkat megérteni nehezebben tudják, és a figyelmük is nehezen köthető le így, sőt az emlékezetükben sem maradnak meg a megfelelő mélységgel a verbálisan megkapott információk. A részképessé-

ségek fejlettségi szintjei között szoros, illetve nagyon szoros összefüggéseket látunk.

Kimutatható változás látható Porkolábné (1999) vizsgálataitól. Leírható, hogy a magyar gyerekek körében egy generációval ezelőtt a téri tájékozódás, téri pozíció látásmódja jelentett legnagyobb problémát, ennek fejlesztése volt ajánlott az iskolakezdés időszakában, mint kiemelt fejlesztést igénylő terület, ez volt használható a korai iskolaelhagyás preventív szemléletében is. Ma azonban a nyelvi képességek kiemelt fejlesztése indokolt. A kapott eredményeket látva, további átgondolás vált szükségessé, elsősorban az óvodai nevelés és a pedagógusképzés módszertani megújítása érdekében. Saját mérési eredményeink alapján az a tendencia látható, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek nyelvi fejlettsége elmarad a vizsgált populáció többi tagjától. Ezek a gyermekek az iskolába lépve nem értik azokat a tanítói instrukciókat, fogalmakat, magyarázatokat stb. melyek a sikeres iskolakezdéshez szükségesek. Ennek egyenes következménye, hogy nehezen, – esetenként hatalmas erőbevitellel- tanulnak, vagy feladják, nem kívánt kötelezettség lesz az iskolába járás, és várják azt a pillanatot, amikor végleg megszabadulhatnak. Ugyanakkor az eredményeink azt is mutatják, hogy a magyar gyermekek eredményei nem térnek el a nemzetközi sztenderdektől. Az MSSSt szűrővizsgálatot többek között azért is választottuk vizsgálati módszerül, mert nemzetközileg azonos skálák alapján diagnosztizál, és azonnal mutatja a tanulási zavar veszélyét, ill. enyhe veszélyét, a nemzetközileg elvárt, életkornak megfelelő övezetekben, normatáblázatok segítségével. Amennyiben azonban a vizsgált területek terén elért pontszámok alapján diagnosztizálunk, már lényeges eltérés látható. A városi óvodák óvodásai között elvértve találtunk várható tanulási problémára utaló jelet, a községekben élő gyermekeknél már emelkedik ez az arány, és legrosszabb az eredmény a kistélepülésen élő gyermekeknél. A városi óvodásoknál a diagnosztikus mérés enyhe veszélyt jelez a minta 4,8%-nál, veszélyt jelez 2,43%-nál, a községben élő gyermekeknél enyhe veszélyt jelez a minta 16,1%-nál, veszélyt jelez 5,5%-nál a kistélepülésen élő gyermekeknél enyhe veszélyt jelez a minta 33%-nál, veszélyt jelez 16,6%-nál. Tehát, az iskolai tanulási problémáknak, sikertelenségnek, és ezen keresztül

a korai iskolaelhagyás veszélyének leginkább a kistelepülésen élő gyermekek vannak kitéve. E veszély alapját a nyelvi részképességek fejlettsége jelenti első sorban.

Tehát a magyar közoktatás számára ajánlasként megfogalmazható, hogy az óvodapedagógusok módszertani programjában erősíteni szükséges a kommunikációs képességek, a nyelvi területek játékos, interdiszciplináris, komplex fejlesztését melyeket az óvodások körében felhasználhat. Hosszú távú eredmény lehet a gyermekek jobb kommunikációs készsége, sikerebb iskolai eredményessége, valamint a gyermekek képesek lesznek kapcsolatokat kialakítani, azokat fenntartani, kapcsolati hálójukban eligazodni. Természetesen az óvodapedagógusok módszertani programjában meg kell tartani a mozgás, valamint a vizuo-perceptuo-motoros területekre vonatkozó komplex fejlesztések jelentőségét.

Összességében az óvodai „szakmódszertannak” játékosnak, interdiszciplinárisnak, komplexnek kell lennie, mivel a részképességek fejlettségének szintjei szorosan összefüggenek egymással.

Felhasznált irodalom

- Chomsky, Noam 1995. *Mondattani szerkezetek*. Nyelv és elme. Osiris Budapest
- Hanák Zsuzsanna 2015a. Állandóság és változás az iskolaérettség megítélésében In: *Képzés és Gyakorlat* 13. évfolyam, 2015/1 2. szám 221-230.
- Hanák Zsuzsanna 2015b. Vizsgálati eredmények és ajánlások megfogalmazása az óvodai nevelés módszertani megújítása érdekében. In: *I. Nemzetközi kisgyermek-nevelési konferencia Tanulmánykötet* Kaposvári Egyetem Kaposvár 2015. ISBN 978-963-9821-95-8 120-128.
- N. Kollár Katalin – Szabó Éva 2004. *Pszichológia pedagógusoknak* Osiris Budapest 255- 262
- Pléh Csaba- Síklaki István- Terestyéni Tamás 2001. *Nyelv Kommunikáció Cselekvés*. Osiris Budapest ISBN: 9789633793046
- Porkolábné dr. Balogh Katalin – Balázné Szűcs Judit – Szaitzné Gregorits Anna 2014. *Komplex prevenció óvodai program*

Hanák Zsuzsanna: Kommunikációs készségfejlesztés jelentősége az óvodában

Kudarccal az iskolában (óvodai fejlesztő program a tanulási zavarok megelőzésére). Flaccus Kiadó Budapest.

Zsoldos Márta – Sarkady Kamilla 2001. *MSSSt.* ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar Budapest J12-1020

Kalóné Gyenes Réka

A kommunikációs készségfejlesztés lehetőségei a felső tagozatban

Bevezetés

A kommunikációs készségfejlesztés, a kommunikáció oktatása fontos területe a tanulók iskolai képzésének, ám csak bizonyos iskolatípusokban van lehetőség kimondottan a kommunikáció oktatására órakeretben (pl. üzleti kommunikáció szakiskolai képzésben).

Tanulmányom első felében a felső tagozatos lehetőségekkel foglalkozom, az iskolánkban jelen levő gyakorlattal, a kommunikációórai munkával; dolgozatom második felében pedig a nem kommunikációs órán folyó gyakorlattal, valamint az idealizált/reális helyzet felvillantásával – a kommunikációs készségfejlesztés lehetőségeivel.

1. A kommunikációórák

Az Eszterházy Károly Főiskola gyakorlóiskolájában – a kommunikációtanár-képzés hatására – van két évfolyamon heti két alkalommal kommunikációóra.

1.1. Kik tanulhatnak órakeretben kommunikációt?

Az iskola szerkezetéből adódóan 9. osztályban sok új tanuló kezd nálunk (100-ból 80 fő). Ez az egyik évfolyam. A másik a 6+6, illetve 6+7-es képzésben részt vevő hetedikes kisgimnazisták (20-25 fő).

A felső tagozatban természetesen minden osztályban lenne helye, jogosultsága a kommunikáció külön oktatásának (tanórán, szakköri keretben, klubfoglalkozásként), de a nálunk lévő gyakorlat alapján szűkítem a bemutatást a 7. osztályra. Miért éppen a hetedikesek?

1.2. A kis-nagy hetedikesek

Az általános iskola felső tagozatában kezdenek a kisgyerekek „nagygyerekek” lenni, kamaszokká válni. A legtöbbet változik testük-lelkük ebben az időszakban – melyet el kell fogadniuk, fel kell dolgozniuk. Az oktatási rendszer felborítása, a különböző iskolatípusok megjelenése sem kedvez a nyugodt felső tagozatos létnek. Az izgalom, az osztályfogyás már 4. év végén elkezdődik – néhányan elmennek 8 osztályos gimnáziumokba, majd hatodik után is lefejeződnek az osztályok, újra elmegy egy nagyobb tömeg kisgimnáziumba. Ez nálunk (más iskolákban is) osztálymegszűnéssel, -összevonással, -létrehozással jár(hat) együtt, valamint sokszor az ott maradók „maradék-érzetével”. Új közösségként kell működni, új helyzetben bizonyítani – pont akkor, amikor a legkényesebb pszichés pillanat van a serdülőkorban. Iskolánk nem minden hetedikese órarendjébe illesztette be a kommunikációt, csak az új közösségként működő osztályokéba. Funkciója ezért többek között (hangsúlyosabban, mintha minden évfolyamon jelenlévő tárgy lenne) a csoport/osztály mint közösség megteremtése, megismerése, hatékony működtetése.

1.3. Milyen egy hagyományos kommunikációóra?

Mindenképpen kooperatív, csoport- és páros munkára építő, a frontális osztálymunkát többnyire nélkülöző, nem hagyományos teremrendezésű – „laza, játékorának tűnő”, a pedagógust facilitátor/moderátor szerepbe helyező esemény. A gyerekeknek tankönyve, munkafüzete nincsen, csak egy órai füzet, szükség esetén a fogalmak rögzítésére, valamint a kreatív írásgyakorlatok megoldására.

1.4. Mit „tanítunk” kommunikációból?

Az alábbiakban a tanmenet részletes ismertetése nélkül vázolom fel a különböző területeket, melyeket a kommunikációórán feldolgozunk.

a) Bevezető órák:

- ismerkedési játékok, összehangolódás
- együttműködést segítő feladatok (csoportos és páros munka)
- egymásra, környezetre odafigyelés

- b) A kommunikáció elméleti alapjai (szigorúan játékosan):
 - nyelvtanórán tanult ismeretek felidézése
 - állati kommunikáció
 - emberi kommunikáció
- c) Kommunikációs csatornák:
 - a verbális kommunikáció csatornái: szóbeli és írásos
 - nem verbális kommunikáció
 - saját kommunikációs stílus megismerése
- d) A kommunikációs helyzettípusok:
 - belső / intraperszonális kommunikáció (önismeret, tanulási szokások)
 - személyközi / interperszonális kommunikáció (sikeres kommunikáció, „illettan”, kommunikációs zavarok)
 - csoportkommunikáció (szociális kompetencia fejlesztése, csoportdinamika, szerepek és szerepviszonyok, attitűdök, empátia, konfliktus)
 - kultúráközi kommunikáció (identitás, tolerancia, vitakultúra)
 - tömegkommunikáció (nyilvános szereplés, asszertív kommunikáció, manipuláció). A médiaismeret/ anyanyelv és kommunikáció tárgyjal érintkező területeket érintőlegesen kell feldolgozni, hiszen nem vehetjük el a kolléga kenyerét (itt sem).

1.5. Tanárok – kommunikációtanárok

Azt mondhatjuk, hogy amelyik osztály részt vesz a kommunikációs alapképzésben, szerencsés. De sajnos csak az indulásnál lehetünk jelen, pedig a kompetenciaalapú oktatás hozadékaként egy kicsit talán minden órának és minden tanárnak a kommunikációs készségfejlesztésről (is) kellene szólnia. Nem is csak a kommunikációtanárnak kell új szerepben föltűnnie, de az összes tanárnak, tantárgytól függetlenül. Ehhez szakmai megújulásra, szemléletváltásra lenne/van szükség. Mert fontos

- a tanár személyisége (személyes példamutatás és kongruens felnőtt magatartás, önismeret) és felkészültsége;
- a személyközpontú pedagógiai gyakorlat megszilárdítása;

- a gyermekek életkorának megfelelő, támogató, facilitáló pedagógusszerep kialakítása.

Megjegyzem: lehet „ellenkezni” a portfólióval – nagyon sok jogos észrevétel van a bevezetése körül –, az mégis ennek szellemében készül/készítettik. Egyfajta tudatosságra, önmaga átgondolására, módszereinek és elveinek rendszerezésére készíti a rutinba sokszor belefáradt, napi feladatokkal túlterhelt, esetenként fásult pedagógusokat.

2. Mindenki kommunikációtanár?

Fontos ugyanakkor a különböző tanórákon jelen lévő (jelen nem lévő) kommunikációs készségfejlesztések összekapcsolása. Miért kéne mindenkinek ezzel foglalkoznia?

A NAT-ban több műveltségterület épít a kommunikációra. Legfőképpen a kiemelt fejlesztési feladatok összekapcsolása a kommunikációs készségfejlesztéssel fontos – ez a rész, melyben bizonyosodik, hogy a kommunikációtanár szerepe a legfontosabb –, mert mindenhol mindenki mögött ott kell álljon. A facilitátor vagy moderátor pedagógus önkéntelenül is a kommunikációtanár eszköztárához nyúl – vagy kellene neki. Minden óra egy kicsit kommunikációóra... És nem csak az, amelyik műveltségterülethez a NAT hozzákapcsolja a kommunikációs készség fejlesztését.

2.1. Készségfejlesztés a gyakorlatban

Nézzük most a konkrétumokat! Szintén élő iskolai gyakorlatra hivatkozom, a kommunikációtanár szemével vizsgálom meg egy hetedik osztály mindennapi tanulási szokásait – a tankönyvekben sejtetett kommunikációs készségfejlesztéstől azok megvalósításáig. Szándékosan nem tekintek a magyar nyelv, kommunikáció és irodalom, valamint az idegen nyelvi órákra.

Elsőként leszögezem, kétféle tankönyvtípusból tanulnak a gyerekek: az egyikben nagy betűkkel a címlapon is feltüntetik, hogy kompetenciaalapú, a másikon nincs ilyen.

2.2. Természettudományok és kommunikáció

Először a természettudományokat vizsgálom meg, melyek talán legkevésbé állnak a kommunikációs kompetencia fejlesztése mellé.

Matematika. A tankönyvben és a feladatgyűjteményben csak témakörök vannak, a definíciók kiemelve, de még a feladattípusok sincsenek elkülönítve... Ez egy kompetencia alapúnak hirdetett Apáczai tankönyv... Gondoljunk bele, mennyiszer panaszkodnak matematikus kollégáink, hogy a gyerekek azért nem tudják a feladatot, mert nem értik meg a szövegét?! Nem kellene ezzel foglalkozni a szaktanárnak is – mutogatás helyett? Bizony nem ártana egy kis lényegkiemelés, vázlatírás, matematikai szövegértés, szaktárgyi kommunikáció...

Kémia (Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó). Ötféle piktogram segíti a diákokat a feladatok, olvasmányok elkülönítésében, de kifejezett kommunikációs készségfejlesztés itt sincs.

Biológia (Mozaik). Betűkkel különíti el a feladattípusokat, pl.: „E” – ellenőrizd tudásod (kérdések, melyeket a tanuló válaszol meg). „G” – gondolkozz és válaszolj! (tananyag továbbgondolására szólít fel, de később kiderül, hogy nem nagy szellemi kihívás, kommunikációs szempontból pedig elég egysíkú, pl.: „Miért előnyös a nagy hidegben élő vízi emlősök nagy testmérete?”

Földrajz (Mozaik). Rokona a biológia-tankönyvnek, de a „G” örömteli módon rejt kommunikációs feladatokat is: „Nézz utána! Gyűjts anyagot! Mit gondolsz? Mi a véleményed róla? Mit hallottál róla?” Pl.: „Utazási iroda munkatársai vagytok, készítsetek Franciaországról 10 napos programajánlót!” Ez kétségkívül fejlődés, de a könyvet lapozgatva rengeteg kényes, feldolgozandó témát találtam: pl. a masszív beavatások, rituálék leírását (kultúraközi kommunikáció).

Szerencsére a munkafüzet némileg pótolja a könyv hiányosságait, itt a bagoly ikon jelzi a gyűjtőmunka, megfigyelés ÉS vitára felhívó feladatok összességét. Pl.: 1. „Képzeld magad fejlődő országban élő iskolásnak! Mutasd be az életed! Milyen jövő vár rád? Rendezetek vitát erről a témáról!” 2. Csoportmunka: „Mi jut eszedbe: cowboy, gyorsbűfé, baseball, Lincoln...” 3. „Vitassátok meg a környezetvédelmi problémákat! (Pl. technóvédelem Costa Ricán)”.

Fizika (Mozaik). A könyv Illyés Gyula-idézettel kezdődik! A fejezetek elején szintén található kapcsolódó irodalmi idézetek. A betűjelek ugyanazok, de nem találtam kommunikációs feladatokat, kivéve egy vitagyakorlatot, ismét környezetvédelmi témában...

Megkérdeztem a gyerekeket, mennyi kreatív gyakorlat valósul meg az óráikon, de a szomorú tapasztalat szerint ettől a néhány feladattól is megijednek a kollégák, maradnak a jól bevált frontális munkánál, a tanári kérdés – diák válasznál...

2.3. Humán tudományok és kommunikáció

Ezek után nézzük a humán területeket.

Történelem (Nemzeti). A humán területen szétnézve bizakodóbb voltam, tudom, hogy a gyerekek történelemtanára rengeteget „játsszik-játszatja” a gyerekeket. Ez azt jelenti, hogy valamilyen formában kommunikációs készségfejlesztés van, pl. sok kis római lepedőben ágál a piacon, megvívják a francia forradalmat, a csatákat és szócátákat. Azonban a szép, színes könyvet kinyitva csalódás ért: csak a tananyagra vonatkozó kérdések szerepelnek benne, esetleg képre, ábrára vonatkozó ismereteket kér számon. Semmi, de semmi kreatív nem volt benne. Minden a tanáron múlik.

Embertan (Mozaik). Csak munkafüzetük van. Az előszó alapján arra gondoltam: szinte kommunikációórai tematika tárul elém. Ígéri a jobb ön- és társismeretet, világunk felfedezését (is). A tematikán túl a feladatok összeállítása már nem kedvez a kommunikációs készségfejlesztésnek. Unalmas kérdezz-felelekre épít minden anyagrészt kibontása, elvétve egy-egy feladattal, ami izgalmat, egyéb készségfejlesztést is rejt. (Sajnos ezt sem sikerül megvalósítani, ezek az órák is csak beszélgetések.) A teljesség igénye nélkül egy-két téma és egy-két jobb feladat:

- Nyelv és kommunikáció: Nem nyelvi kifejezőeszközökkel játsszatok el egy jelenetet!);
- Érzékek és érzelmek/Mindennapi szerepek: „Keress kreatív emberekről újságcikkeket!”);
- Érték és értékelés/Helyes és helytelen: „Mi számít bűnnek? Válassz, indokolj!”

Semmi vita... Pl.: „virág leszakítása, kicsúfolni egy fogyatékos embert...”);

- Az erények: „Jelenítetek meg különböző emberi erényeket szavak nélkül!” – ez egy haladó drámaórán sem egyszerű, pláne előzmények nélkül...;
- Engedelmesség és tekintély; Rokonszenv és ellenszenv; Alkalmazkodás és önállóság: „Ki milyen taktikát vet be, mikor buliba szeretne elmenni? Játsszatok el néhányat! Melyik csatlád viselkedésében mi volt a jó és mi volt a rossz?”

Gyávaság és bátorság; Egymás szemében: „Mutassátok be helyzetgyakorlat segítségével, hogyan ismerkedhet meg egymással egy fiú és egy lány!”);

Közösségek, kultúra és művelődés... (1. ábra)

És a végére egy kis művészet.

Ének-zene (Dobszay-Szabó, Nemzeti Tankönyvkiadó, tagozatos könyv). A 31 éve változatlan könyv semmi kompetenciafejlesztéshez kapcsolódó feladatot nem tartalmaz, pedig a zenei kommunikáció (nemcsak mint zeneesztétika, hanem mint újonnan megjelenő tudományágazat) ezt diktálná. A média, a magyar, a rajz, sőt Raátz–Szőke–Milinte Üzleti kommunikáció című tankönyve is többet épít a zenére kommunikációs megközelítéssel...

A képzelet világa (Apáczai, kompetenciaalapú). Igazi, kellemes meglepetés! Kár hogy nem használják a gyerekek, hanem csak rajzolnak rajzórán... (2. ábra)

Már az előszóban megtanít minket a műelemzés szempontjaira, felhívja a figyelmet a változatos (kiemelt mezőben lévő) feladatokra. Fejlesztzeni óhajtja a lényegkiemelést, vázlatírást, jellemzést (kép, portré alapján).

Csak három feladatot emelek ki a valóban igényesen kigondolt tankönyvből:

- Szerepjáték! Alkossatok két csoportot! (Rembrandt vs lövészegylet) Mit érezhettek az Éjjeli őrjárat című kép megtekintésekor a megrendelők? Játsszátok el!
- Mi járhatott a fejében, miközben modellt állt? (Velázquez: Margarita infánsnő)
- Készítis interjút Van Gogh-val! (segít kérdésekkel)

2.4. Oktatás – készségfejlesztés? Közös ügyeink

Érdeemes elgondolkodni, hogy az oktatás tartalma mennyiben a személyiségfejlesztés eszköze? És az oktatás módjával hogyan járulhatunk mindannyian hozzá az „emberré” neveléshez? Tananyagot oktassunk, személyiséget fejlesszünk, kompetenciaalapon gondolkodva tantárgyakon átívelve hídként kezeljük magunkat? Rá kellene ébredni, hogy az aktív tevékenykedtetés (Piaget), a problémamegoldás lehetőségeit és feltételeit megteremtő elv (Newel és Simon) figyelembevételére is szükséges.

Befejezés

A személyiség kompetenciáit alkotó komponenskészletek működését a motívumok rendszere, az érzelmek, valamint a képességek és ismeretek rendszere befolyásolja. Ezek fejlesztése a nevelés alapvető feladata, az oktatás tartalmának kidolgozásakor figyelembe kell venni, hogy alkalmas legyen az ismeretrendszer kialakítására, valamint biztosítsa a jártasság és képességfejlesztést, az attitűdök alakulását. (Nagy József modellje) A tankönyvek kidolgozásánál (és kiválasztásánál, ameddig még lehet) tekintetbe kell venni, hogy a tankönyv nem a tudomány kicsinyített mása, ennek megfelelően kell az elmélet és gyakorlat arányát is meghatározni.

Végül visszatérve az oktatás/ nevelés tartalmi kérdéseihez, Bőjte Csaba szavaival zárom gondolataimat: „Az óvodáinknak, iskoláinknak nem bajnokképző tanfolyamoknak kellene lenniük, nem hiszem, hogy egy iskola versenystálló kellene legyen, ahol egyetlen dolog számít, az individuális eredmények, a sikerek, hanem az életre felkészítő, az életnek szerves részét alkotó terek, ahol egy reális világba kilépésre készítjük fel a gyermekeinket.”

Felhasznált irodalom

- Czimer-Kotroczó: A kommunikációs ismeretek című tárgy tanmenete 9. és 10. osztályban 2010. In: H. Varga Gyula (szerk.): A kommunikáció oktatása az iskolában. Hungarovox Kiadó. Budapest. 80–98.
- Simon Gabriella 2011. Az iskolai kommunikáció, a pedagógusok


- kommunikációja. A Primer Prevenció Fórumon bemutatott poszter. Budapest, 2011. május 19. Megjelenés: *Magyar Onkológia* No. (2011) 55: 3. 213–223.
- Szőke-Milinte Enikő 2013. Elmélet és gyakorlat a kommunikációs tankönyvekben. In: H. Varga Gyula (szerk.): *A hatékony kommunikáció*. Hungarovox Kiadó. Budapest.
- H. Varga Gyula 2012. A kommunikációoktatás diszciplináris kerete. In: H. Varga Gyula (szerk.): *A kommunikációoktatás tartalmi kérdései*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 27–38.

Mellékletek

A bizalom és az őszinteség szoros kapcsolatban állnak egymással. Mit gondolsz, könnyű mindig őszintének lenni? Indokold válaszod!

Olvasd el a XIX. századi költő gondolatait a hűségéről!

*Nyájas álmok, szép remények
Elmaradtak lassan lassan,
Te vagy vélem, tiszta hűség!
Kezeidet csak foghassam:
Mosolygva látom őket
Tünetezni, hullni szerte;
Te légy vélem este felé,
Te maradj meg naplementre!*
(Tompai Mihály: Hűség, Részlet)



Szerinted a hűség miért tekinthető erkölcsi erénynek?


Keresd meg a Magyar értelmező kéziszótárban a *hűség* szó meghatározásait! Írd le!

Próbáld megfogalmazni: mikhez, kikhez lehetünk hűek?

A bizalom és a hűség milyen kapcsolatban állnak egymással?

Közös feladat
Keressetek olyan műveket, műrészleteket (vers, regény, film, zene), amelyeknek témája a hűség!

1. ábra. Embertan, munkafüzet




William Hogarth (vilémi bogársz, 1697–1764): *Divatos házasság* (1750). olaj, vászon, London, Nemzeti Múzeum.

Hogarth **életképek** (zsánerkép) sorával örökítette meg kora társadalmának jellegzetességeit. Nevelő szándékú történetét úgy festette meg, hogy a néző rögtön megérse a kép tartalmát. Színpadi hatású képen minden személynek fontos szerepe volt: a mondanivaló kifejezésében. Arcuk és öltözkük jellegzetes megfestésével viselkedésüket és jellemüket is ábrázolta.

A **Divatos házasság** című képen egy fiatal házaspár, a komornyik és a háttérben álló ácsoszó inas látható. A rendezetlen szoba, a felborított szék, a szanaszétjeli dobált tárgyak, az álmósan, fáradtan elterülő, divatos öltözötű férfi – kinek kabátzsebét egy kiskutya szaglászsa – a lustán nyújtózó feleség, a komornyik aggodalmas, rémült tekintete kíváncsvá tesz bennünket. Vajon mi történt itt a szobában?

2. Milyenek látod a Divatos házasság című festmény szereplőit? Készíts az egyikükéről jellemzést a képen látható alapján!

3. Tervezd meg a férfruha színösszeállítását a leírás alapján!
A férfak a kék kabáthoz általában lilá mellényt, sárga nadrágot és fehér harsnyát viseltek. Vagy a barna kabát alá megyszínű mellényt vettek, a nadrágjuk fekete, a seiyemharsnya pedig szürke volt. De lehetett a kabát zöld, a mellény piros, a nadrág fekete és a harsnya pedig akár fehér is.



Divatos pár 1780 körül

2. ábra. A képzelet világa c. tankönyv 23. lapja

Tomori Tímea

A kommunikációs készségfejlesztés lehetőségei a szakiskolában

„A könyvek hamarosan elavultak lesznek az iskolában. A tanulókat a szemükön keresztül fogjuk oktatni... Az emberi tudás minden ágát lehetséges mozgóképpel tanítani. Iskolarendszerünk 10 éven belül teljesen meg fog változni.” – mondta Edison 1909-ben.

Még ha nem is valósult meg tíz év alatt az Edison-féle jóslat, világos minden pedagógus számára, hogy efelé tartunk. Innovatív oktatásról, IKT-eszközökről és szemléletváltásról beszél mindenki. Képzésről tréningre, tréningről továbbképzésre küldenek minden oktatásban dolgozót, hogy elhalmozzák újabb és korszerűbb ismeretekkel. Arról nem is szólva, hogy az élethosszig tartó tanulás (*life long learning*) és az állandó megújulás jegyében a társadalom felnőtt tagjai is rákényszerülnek a tudásalapú társadalom megteremtésére.

Az információs társadalom megkívánja az oktatás és a tananyag változását, a mindennapokban hasznos kompetenciák fejlesztését megváltoztatva ezzel akár a tantervet, tanmenetet is (Nagy 2000: 3).

E kompetenciák mentén haladva ki kell emelnünk egy állandóan használatos képességet, a kommunikációt. A kommunikációs készség fejlesztését nem lehet elég korán kezdeni. Célkitűzésünk kell, hogy legyen a következő generációk sikeressége érdekében az egész közoktatást átszövő kommunikációs készségfejlesztés megvalósítása a csecsemőkortól egészen a felsőoktatás elhagyásáig.

Amivel szembesülnünk kell a Z generáció megváltozott életmódja, tanulási, információszerzési és feldolgozási szokásai. Ebben az eklektikus világban meg kell találnunk az összhangot tanuló – tanár – és tananyag között.

A tudásközpontú paradigmát fel kell, hogy váltsa az európai trendeknek megfelelően a kompetenciafejlesztés. Így számolnunk kell azzal a ténnyel is, hogy a közeljövőben a kommunikációs

technológiák fejlődése folytatódik, ami magában foglalja az oktatási anyagok fejlesztésének lehetőségét is (Kojanitz 2009: 3).

Ebben az írásban megpróbálom összefoglalni azt, hogy a kommunikációs készségfejlesztést hogyan tudják a gyakorló pedagógusok egyszerűen mégis sikeresen megoldani óráikon. Felhívom a figyelmet arra, hogy a szakiskolai tanulók egyébként is kompetenciahiányokkal indulnak a középiskolába kerülésükkor, ezért az elsődleges cél ezek fejlesztése, illetve a tanulás és az iskolában töltött idő megszerettetése velük. Ez segít a lemorzsolódással szemben folytatott harcban és abban is, hogy ráébredjenek diákjaink, nem csak hagyományos módon, hanem játékosan is lehet tanulni akár érdekes dolgokról, hiszen „a világ egy nyitott könyv”, csak bele kell lapozni, hogy megismerjük.

1. Munkaformák a Z generáció oktatására – avagy mire jó a csoport?

Az egyre inkább „elfogadott” munkaformákat és módszertani irányzatokat eddig is számon tartotta a szakirodalom, mindig is dolgoztak velük a pedagógusok. Jelenleg egyre kevésbé kap szerepet a hagyományos frontális osztálymunka a különböző foglalkoztató, képességkibontakoztató csoportmunkák mellett, melyeket ma már sokan hatékonyabbnak tartanak készségfejlesztés szempontjából.

Bagdy Emőke szerint a tanulásnak három síkja különböztethető meg. Az első a prototanulás, amely az alapvető készségek elsajátítását követő mechanikus tudás (írás, olvasás, számolás). A második szint, azaz a deutrotanulás lényege inkább a megfelelő kontextusba helyezés, míg a harmadik szint számunkra releváns, hiszen ez adhatja a saját élményt, ez pedig a csoportmunka alapja (1999: 54).

A kommunikációs készségfejlesztéshez szükséges egy hatékonyan együttműködő csoport. Az iskolában ez az osztályközösség lehet. Ez a formális intézményes kiscsoport napi rendszerességgel találkozik egy közös cél, a fejlődés érdekében. Általánosságban minden emberi formációt csoportnak nevezünk, Bagdy (1999: 37) szerint azonban a csoport olyan együttműködésen alapuló társaság, amely kialakulását követően „önfenntartó erejével szervezi – szabályozza önmagát.” A közösségnek konkrét céljai vannak, és egy

kollektív feladat szabályozza előrehaladásukat, fejlődésüket. Kurt Lewin szerint a nevelésnek elemi egysége kell, hogy legyen a „kapcsolatteremtés képességének fejlesztése,” mégis jelentéktelen részét képezi (Rogers 2008: 23).

Lewin elméletét követve számos csoportforma alakult ki. (T-csoport, encounter, érzékenyítő, feladatorientált, szenzoros tudatosságú, kreatív képző, szervezetfejlesztő, csapatépítő csoport – a teljesség igénye nélkül.)

Ezek közül számunkra a T-csoport és az encounter csoport fontos, hiszen előbbi a kapcsolati képességek, az önismeret, utóbbi a személyiség és az interperszonális kommunikációs kapcsolatok fejlesztésére jött létre (Rogers 2008: 25).

A csoport egy, az individuum számára az előrehaladást támogató környezet már a kezdeti célok megfogalmazása pillanatától. Minden csoport lényege, hogy a kitűzött célnak alárendelt ismeretszerzés megtörténjen a csoportmunka révén. Bagdy szerint (1999: 45) három szinten történnek az események a csoportmunka során: intraperszonális (egyéni), interperszonális (személyek közötti) és csoportszinten.

2. A csoportmunka lehetséges módszerei

Falus (2003: 255) szerint „az oktatási módszerek az oktatási folyamatnak állandó, ismétlődő összetevői, a tanár és tanuló tevékenységének részei, amelyek különböző célok érdekében eltérő stratégiákba szerveződve kerülnek alkalmazásra.”

Számunkra fontossá válnak a csoportmunkára adaptálható módszertani keretek, így például: a megbeszélés, a vita, a munkáltató módszer, a projektmódszer, a kooperatív oktatási módszer, szimuláció – szerepjáték – játék módszere. A fenti módszerek alkalmazása számtalan készséget és képességet fejleszthet, ha jól építjük fel az órát. Egyfelől ezek a módszerek majd minden órán alkalmazhatóak, másfelől nagy jelentősége van a tanulási motivációnak is. Egy ilyen típusú órán bővíthet a munkamegosztás, az egymásra figyelés, a felelősségtudat, a vitakészség, a konfliktuskezelés, az ön- és társismeret képessége. A pedagógus nevelési céljai pedig többek között lehetnek az intellektuális készség fejlesztése, a viselkedéskultúra

kialakítása, a kitartás, az elszántság megerősítése, a szabálykövetés, a türelem, az empátia, az együttműködési képesség kialakítása.

A szakiskolai osztályokban ezen képességek kialakítására, gondozására, fejlesztésére égető szükség van. A szakiskolai osztályokban tanulók rossz vagy ritkán átlagos szociokulturális háttere nem biztosítja számukra a munka világában szükséges ismereteket, tapasztalatokat és kompetenciákat. Gyakori nehézség ez esetben, ha az általános iskolai pedagógus nem alkalmazta a csoportmunkát, így a diák számára az teljesen ismeretlen. Még rosszabb lenne azonban, ha továbbra is hagynánk a szakiskolás tanulót a maga kis világába bezárkózni és nézni, hogy a teljesítménye minden nappal romlik. Szakiskolai osztályokba egyébként is az általános iskolai osztályok gyengébb tanulói kerülnek, így halmozottan van jelen az a probléma, hogy nem elég motiváltak. A csoportban szükség van egymás tájékozottságára, ismereteire, jártasságára. Lehetőségük van rádöbbenni arra, hogy ők is értenek valamihez, hogy jók valamiben, ami sok diák esetében inspiráció lehet a céljaik eléréséhez. Az alábbiakban ajánlok néhány lehetőséget a szakiskolai tanulók kommunikációs készségének fejlesztéséhez.

2.1. Tréningmódszer

„A jó tanító nem saját tudásának gyümölcseit osztja meg a tanítványával, hanem megmutatja nekik, hogyan arassák le saját gondolataik gyümölcseit.” – mondta Kahlil Gibran.

Míntha egy mai kommunikációtanár szemléletmódját tükrözné ez a gondolat. A kommunikációtanár szerepe hasonló a tréninget tartó facilitátor nézeteihez. A fejlesztés során a mentor tűzzön ki célokat, adjon nagyon pontos instrukciókat, de ne azon legyen a hangsúly, hogy a pedagógus mit tud, hanem azon, hogy a diákok hogyan tudják megoldani a számukra „itt és most” felvetett problémá(ka)t.

Weiss szerint amíg az emberek a hallott ismeretek 20%-át tudják felidézni, addig a tapasztalaton alapuló tanulás során elsajátított tudás 90%-ára vissza tudnak emlékezni (Weiss 1995). A mi célunk elsősorban nem a lexikai tudás halmozása, inkább a későbbi életben való boldogulás elősegítése. Tehát jól tesszük, ha az empirikus tanulási folyamatot részesítjük előnyben, arról nem is beszélve, hogy ez

a módszer lehetővé teszi, hogy minden diák a saját szintjéhez képest tudjon fejlődni. Az a diák, aki az iskolában csak passzív befogadóként van jelen és nem munkálkodik, annak az akaratlagos figyelmén kell dolgoznia. Rudas (2007: 116) szerint olyan élmény szerzése a cél a tréningen, amely során elsajátítja az illető az elméleti alapokat is, de kiemelten fontosnak tartja azt a tényezőt, amely a játék során motivációt gyakorol az egyénre.

A tréninghelyzetet megteremteni egy 45 perces órán nem tudjuk, de felhasználhatjuk a módszer dinamikáját (elméleti és gyakorlati részek ütemes váltakozása). A karmester szerep felhagyásával előtérbe kerül egy demokratikusabb tanárkép: a facilitátor, a tanulást segítő személy. Az eddig a tudás kizárólagos forrásának tekintett aktív tanár helyett legyen aktív, dolgozzon és tapasztaljon a gyermek maga. A legfontosabb, hogy hagyjuk játszani a tanulóinkat, mert ez csökkenti a gátlásaikat, odafigyelést és bevonódást vár el tőlük, ami a szakiskolába kerülő gyerekeknél különösen elengedhetetlen ahhoz, hogy egy lelki egészségben és önbecsülésben gazdagabb embert neveljünk (Szőke-Milinte 2005: 41).

2.2. CI/KIP

A *Complex Instruction (CI)* megálmodója Rachel Lotan és Elisabeth Cohen voltak a Stanford Egyetem patronálásában. Az eredeti módszer több mint húszéves kutatás után jött létre. A program célja, hogy minden heterogén osztályban tanuló diák számára biztosítsák a sikert. A módszer három komponensből áll:

A) Az első a „többképesség” használata. Ennek lényege, hogy a feladatok a diákok magasabb rendű gondolkodási képességeit a csoportmunka révén előmozdítsa. A tanórai tevékenységek mindig egy központi téma köré szerveződnek, de a hozzájuk kapcsolódó feladatok nyílt végűek, így a feladat megoldásán a tanulóknak kell dolgozni. A módszer sajátossága, hogy a tananyaghoz kapcsolódó probléma megoldásához különféle intellektuális képességeket kell mozgósítani. Mivel a diákok szociokulturális helyzete, tapasztalatai nagymértékben különböznek, így mindenkinek hozzá kell tennie saját megoldását a csoportfeladat elkészítéséhez.

B) A második fontos elem, hogy *speciális oktatási stratégiákat* használ a módszer. A tanárok trénekként vannak jelen az osztályteremben, míg a diákok a kooperatív normákat és szerepeket használják a csoportban történő tanulás érdekében. A tanár a csoportok tevékenységét figyeli és konkrét visszajelzéseket ad, illetve kezeli a státuszproblémákat, amelyek az egyenlőtlen részvételt okozzák a csoport tagjai között.

C) A harmadik fontos momentum *a tanuláshoz való egyenlő hozzáférés biztosítása* mindenki számára. Ennek érdekében a tanárok felismerik és kezelik a csoporton belül kialakult státuszproblémákat. Szociológiai kutatások szerint a CI módszere azért is hasznos, mert minél többet dolgoznak csoportban a diákok, annál többet tanulnak. Azok a diákok, akik szociálisan izoláltak, vagy gyengébb tanulók, gyakran nem vesznek részt a szimpla csoportmunkában, így megtanulják, hogy ők kevesebbet érnek a csoport számára. A CI programban a tanárok használják a státuszkezelést, így meggyőzik a diákokat, hogy fontos mindegyiküknek a feladat elvégzése, hiszen mindenki valamilyen lényeges elemet tud hozzátenni a megoldáshoz a csoport tagjai közül (Cohen 1997).

Ezt a módszert magyarországi viszonyokra adaptálta K. Nagy Emese, a Miskolci Egyetem oktatója és a hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola igazgatónöje, aki le is védette ezt *Komplex Instrukciós Program (KIP)* néven. A hátrányos helyzetű kistérségben a 2H-s és 3H-s, SNI-s és BTMN-es tanulók magas aránya készítette változtatásra a tanárokat. Ezzel a módszerrel el tudják érni, hogy a diákok megfelelően alkalmazkodjanak az iskolához, a tanáraikhoz és a tanuló társaikhoz is, ami napjainkban sarkalatos probléma minden oktatási intézményben.

2.3. Drámapedagógia

Amíg az előbb említett tréning szemléletű és KIP-es tanulást minden tantárgyra adaptálhatjuk, addig a következő két tanulási forma, a drámapedagógia és a biblioterápia lehetőségei elsősorban a magyar szakos kollégák számára jelentenek hatékony megoldást a szakiskolai oktatásban.

A drámapedagógia – mint az oktatás és nevelés legkülönfélébb helyzeteiben és területein használható módszeregyüttes – több országban (Angliában, az Egyesült Államokban, Dániában stb.) már évtizedek óta a közoktatás szerves részeként, hatékony pedagógiai módszerként működik (Pethőné 2007: 127).

A drámapedagógia, mint ahogyan a kommunikációs készségfejlesztés is, önismereten alapszik. Az előbbieken már utaltam rá, hogy ezek a kooperatív metodikák nem a tudományos vagy művészeti vetületet kívánják elmélyíteni, hanem az oktatási dimenziót tartják relevánsnak. A drámapedagógia újfent az empirikus ismeretszerzést segítő pedagógia, amely az élményközpontú tanulást támogatja. A tanár elhagyja az irányító szerepkört, segíti a tanulóit ötleteik kivitelezésében, ki kell alakulnia egy bizalmi viszonynak a csoporton belül. Ennek fenntartására a mentor hivatott. (Vargáné 2010:74)

Mivel több tudomány és művészet talált egymásra benne, így akár interdiszciplináris jellegűnek is tekinthetjük. A drámapedagógia gyökerei ugyanis a színművészetben, a pedagógiában és a pszichológiában egyaránt fellelhetők (Barabási 2008: 4).

A drámapedagógiában nemcsak a verbális kommunikációs képességet, hanem a non verbális és metakommunikációs síkot is fejleszthetjük, hiszen nem csak a nyelvi megnyilatkozás lehet fontos. Egyfajta személyiségfejlesztő stratégia ez. „A színházi dráma és a drámajáték közös vonásai: az illúzió, a konfliktus, a feszültség, az érzelmi-fizikai-értelmi odaadást igénylő átlényegülés, a kielés lehetősége, a feszültség terhétől való megszabadulás, az emberi test, cselekvés esztétikai minőségé emelése” (Barabási 2008: 6).

Bár a drámapedagógiában a csoport strukturálódása szempontjából létrejöhet egyéni, páros, kiscsoportos és homogén egész csoportos gyakorlattípus is, de minden esetben a közösségért, a közösségben tevékenykedést mozdítja elő. Ezt a játékos tanulási formát használva kedvet kaphatnak az órán kevésbé aktív diákok is a tananyag feldolgozásához. Bár a tanárra rendkívül nehéz feladat hárul ezzel, hiszen a gyakorlatok során az óra olyan irányt vehet, amire tervezési folyamatában nem is számított. A hosszas, kreativitást igénylő tervezés után az órán a pedagógus feladata állandóan nyo-

mon követni a csoportok munkáját, hol a lemaradókkal kell foglalkoznia, hol megfelelő magyarázatot kell adnia a felmerült kérdésekkel kapcsolatban (Eck 2012: 43).

Ezen az órán sem lehet csöndben dolgozni. A diákoknak aktívnak kell lenniük, tervezni és együttműködni kell a kívánt cél elérése érdekében. Összességében a drámapedagógia annyira szemléletes módszer, hogy sok esetben önmagában képes motiválni a tanulókat.

2.4. Biblioterápia

Napjainkban elterjedtek olyan típusú csoportfoglalkozások, amelyek nem pusztán a személyiség fejlesztésére koncentrálnak, hanem a lelki egészséggel is foglalkoznak. Számptalan művészetterápia közül a kommunikációs készségfejlesztés szempontjából fontos biblioterápiát lehet megemlíteni.¹ A XIX. században elsősorban a pszichoterápiában kezdték elismerni a szépirodalom gyógyító hatását (Gulyás 2010: 9–10).

Megkülönböztetünk fejlesztő és klinikai biblioterápiát. Számunkra az iskolai életben a fejlesztő terápiának lehet fontos szerepe. Munkaforma szempontjából egyéni és csoportos foglalkozás is létezik, mi osztálytermi keretek között a csoportos formával tudunk dolgozni. Ez eseten egy zárt csoportról van szó, amelyet az osztály, az évfolyam vagy a szakköri csoport tagjai alkotnak. A biblioterápiás csoportnak is van egy vezetője, (biblioterapeuta) aki kiválasztja az aktuális témát és a hozzá kapcsolódó irodalmi alkotás(oka)t, amelyek elősegítik egy központi probléma megoldását, könnyebb feldolgozását (gyász, öregedés, szerelem, változások, emberi kapcsolatok stb.). A szakiskolai osztályokban azért lehet jelentősége ennek az irodalomterápiás módszernek, mert az ott tanulóknak még az átlagosnál is több gondjuk lehet akár otthon, akár az iskolai életben. Moreno pszichodramacsoportjának jellemzőit ebben a segítőterápiában is megtaláljuk. „A pszichodráma módszere kognitív és emocionális szinten tudatosít, testi-fizikai szintű átéléssel, és teszi ezek által lehetővé a verbális és a preverbális szintekkel való egyidejű terápiás munkát” – olvashatjuk a Pszichodráma nevű internetes oldalon.

¹ A szó a görög eredetű *biblion* 'könyv' és a *therapeia* 'gyógyítás' szavak összetételéből alakult ki.

A csoport *alakulására* jellemző, hogy a csoportnormákat tisztázzuk a diákokkal. Kialakítunk egy bensőséges légkört, ahol van lehetőség a legmélyebb érzések, gondolatok megvitatására. Tudnunk kell, hogy biztonságos közegben tartózkodnak, ahonnan az információkat senki sem viheti ki a teremből.

A csoportmunka *központi magva* egy irodalmi alkotás, így mindenki a mű feldolgozását tarja szem előtt. A mű megtapasztalása a cél, így ez a tevékenység elsősorban az intraperszonális kommunikációt erősíti. A későbbiekben lehetséges csoportszintű feldolgozás, megbeszélés is. A csoport tagjai (ha szeretnék) megoszthatják egymással saját érzelmeiket, problémáikat, konfliktusaikat, amelyek felmerültek bennük a befogadás során.

A biblioterápiás csoport célja, hogy az irodalmi mű befogadója olyan irodalmi élménnyel távozzon a terápiás foglalkozásról, amely segíti őt a későbbi életében. Az érzelmek megélése, bizonyos létállapotok hatékony feldolgozása a cél. A csoportos foglalkozás végén *zárákör* foglalja keretbe az aznapi munkát.²

A biblioterápiás csoport túlmutat a személyiségfejlesztésen és a tananyagon, már a lelki bajok „orvoslójaként” is fontos tudni róla. Ez az „önsegítő tevékenység” gyakorlattípusaiban megegyezik a kommunikációs készségfejlesztésben alkalmazottakkal, különbség a lélektani síkban és az irodalmi koncentrációban tapasztalható.

3. Összegzés

Mai társadalmunkban fel kell ismernünk a tudás átalakulását, az emberi igények formálódását a hétköznapi életben való boldoguláshoz, valamint azt a tényt, hogy ha a tanulók igényei megváltoznak, akkor újfajta szemléletmódot kialakítva nekünk is módosítanunk kell szemléletünket az oktatásban. A mai közoktatásban tanuló ifjúság számára már a régi, gyakran poroszos oktatási módszer elavult, ráadásul az egyre nagyobb szociokulturális különbségek hátráltatják a hatékony munkavégzést az intézményesített oktatásban. Ennek kiküszöbölésére a pedagógustársadalom elsősorban kooperatív módszereket helyez előtérbe. Minden efféle tanulási stratégiának a

² Elhangzott Nyíregyházán a Móricz Zsigmond Megyei és Városi Könyvtárban az első biblioterápiás konferencián.

munkaformája a csoport. Moreno pszichodráma csoportjának alapvető jegyei övezik ezeket a foglalkozásokat is. A csoport alakulásától a működésen keresztül a csoport lezárásáig. A kommunikációs készségfejlesztés hatékonysága szempontjából fontos lehet a tréningmódszer, a KIP-es óratervezés, valamint a tananyag drámapedagógiai és biblioterápiás feldolgozása.

Felhasznált irodalom

- Bagdy Emőke – Telkes József 1999. *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Barabási Tünde 2008. *Drámapedagógia – Tanulmányi útmutató II. félév*. Babes-Bolyai Tudományegyetem, Székelyudvarhely. <http://docplayer.hu/1079067-Babes-bolyai-tudomanyegyetem-tavoktatasi-kozpont-pszichologia-es-nevelestudomanyok-kartanito-es-ovokepzes-szekelyudvarhelyi-kihelyezett-tagozat.html> Letöltve: 2016.02.18. 10:00
- Eck Júlia 2012. Kommunikációoktatás vs. drámapedagógia. In: H. Varga Gyula (szerk.): *A kommunikációoktatás tartalmi kérdései*. Hungarovox Kiadó, Budapest.
- Elizabeth Cohen 1997. *Program for Complex Instruction*. <http://cgi.stanford.edu/group/pci/cgi-bin/site.cgi> Letöltve: 2016. 01.02. 10.05
- Falus Iván 2003. *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gulyás Enikő 2010. *A biblioterápia alkalmazása a könyvtárban és a könyvtáros képzésben*. (Szakdolgozat) Debreceni Egyetem. https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/95304/Szakdolgozat_Guly%C3%A1s_Enik%C5%91.pdf?sequence=1&isAllowed=y Letöltve: 2014. 06. 29.
- Kojanitz László 2009. *A tankönyvek új generációja*. OFI, Budapest. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/a_tankonyvek_uj_generacioja_koncepcio_0.pdf Letöltve: 2016. 02. 13. 9:05
- Nagy József 2000. *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Szőke-Milinte Enikő 2005. *A kommunikációs kompetencia fejlesztése*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Piliscsaba.

- Pethőné Nagy Csilla 2007. *Módszertani kézikönyv*. Korona Kiadó, Budapest.
- Rogers 2008. *Találkozások – a személyközpontú csoport*. Edge Kiadó – OFI, Budapest.
- Rudas János 2007. *Delfi örökösei*. Lélekben Otthon Kiadó, Budapest.
- Vargáné Vizi Csilla 2010. A drámapedagógiai módszerek alkalmazhatósága a kommunikációoktatásban. In: H. Varga Gyula (szerk.): *A kommunikációoktatás kontextusai*. Hungarovox Kiadó, Budapest.

Borsodi Csilla Noémi

A szakiskolai kommunikációtanár

1. Bevezetés

Tanulmányomban a szakiskolai kommunikáció-(magyar) szakos tanár feladatairól, lehetőségeiről kívánok értekezni. Ezt a következő okokból teszem: jelenleg ennek átfogó bemutatása hiányterület, illetve mert jelenleg gyakorló pedagógusként e területet némiképp „az én asztalomnak” érzem. Fontos az ilyen iskolatípusban elhelyezkedők jelenlegi, illetve folyamatosan változó szerepét tisztázni, hiszen a szakiskolai kommunikációs nevelés lehet az egyik kulcsfontosságú tényezője annak, hogy az itt végzettekről kialakult negatív sztereotípiák oldódjanak. Sajnos még ma is elsősorban a lexikális, olykor gyakorlati hasznot nélkülöző tudást díjazza az iskola a készségfejlesztésen alapuló rováására. A szakiskolai kommunikációs nevelés azonban a tárgyi tudást alapnak tekinti, melyet a gyakorlatba átültethetünk. Tanulmányom célja a szakiskolai kommunikációtanár helyzetének bemutatása, nevezetesen azé, hogyan élheti mindennapjait kollégái között, hogyan segítheti munkájukat, majd rátérek a tanulmányom megírásakor még csak folyamatban lévő változásokra. Végezetül levonom a következtetéseket és javaslatokat teszek a fejlesztésre.

2. A szakiskolai kommunikációtanár munkavégzésének sikere

Csak ritkán gondolunk bele, hogy amikor „tanári szerepet” vizsgálunk, annak megítélését tárgyaljuk, valóban az adott szerepben való helytállást, „pedagógiai sikert” igyekszünk értelmezni általános, illetve speciális értelemben. (Valójában nem csupán a siker meghatározását, hanem sokkal inkább annak kontextusát, feltételeit értelmezzük ilyenkor. Tegyük fel magunknak a kérdést: *mikor sikeres egy gimnáziumi, mikor egy szakközépiskolai és mikor egy szakis-*

kolai kommunikációtanár? A válasz korántsem olyan egyszerű, mint amilyennek első olvasatra látszik.) A szakiskolai kommunikációtanár feladatainak általános, „tárgyilagos” bemutatását megelőzően elengedhetetlennek érzem szót ejteni arról, e feladatok célja, „sikerre” hogyan is értelmezhető. Nem azonos ugyanis a szakiskola pedagógiai célrendszere a gimnáziuméval, vagy szakközépiskoláéval, hiszen az egyes iskolatípusokba jelentkező tanulók motiváltsága sem azonos, igaz, a szakiskolába jelentkezés motívumai is egyenként eltérőek lehetnek. Van, aki az érettségit követően érkezik ide szakmaszerzés reményében, mivel a felsőoktatásba (még) nincs bátorsága jelentkezni, akad, aki általános iskolát követően érkezik ide és nem mer(het) érettségit adó iskolát választani és olyan is akad, aki megkezdte tanulmányait érettségit adó középiskolában, ám valamilyen okból kimaradt. A szakiskolai tanulócsoporthoz ezért meglehetősen heterogén lehet.

(Az általam ismert és oktatott tanulócsoporthoz 14-21 év közötti, eltérő előzetes tudásanyaggal érkezett fiatalok járnak. Van, aki a Híd II. program elvégzését követően érkezett, van, aki sajátos nevelési igényű, míg több társuk érettségizett.) Nehéz azonban meghatározni, mit értünk tanuló heterogenitás vagy épp homogenitás alatt.

Ezek megítélését is többen vizsgálták. E kérdés szerepe jelen tanulmányom, illetve a szakiskolai kommunikációtanítás eredményességének vonatkozásában Wright és Sanders azon kijelentése nyomán jut kulcsszerephez, miszerint akkor hatékony, eredményes egy tanár, ha odafigyel arra, hogy az osztály heterogén összetételű és képes felkészülni erre. Megismeri a tanulókat, segíti őket egyénre szabva tanulásuk során. (Wright – Sanders, 1997:63. In: Journal of Personnel Evaluation on Education)

Gordon Győri János viszont egész másképp vélekedik a heterogenitásról. Magát a fogalom-meghatározást sem tekinti teljes mértékben helyénvalónak. Egyfajta interkulturális pedagógiai nézet termékének tekinti. Úgy véli, a homogenitás-heterogenitás dimenzió mentén számos egyéb jelenségnek sajnálatos módon jelentőséget tulajdonítunk, „mássággént” definiálva azokat. Annak, hogy a tanuló haja szőke, barna vagy fekete, lehetséges, hogy bizonyos országban

jelentősége van és a saját kultúrától eltérő hajszínt másságként értelmezi a pedagógus. Az inkluzív, elfogadó, interkulturális, illetve tanulói esélyegyenlőség jegyében megvalósuló pedagógia célja, hogy ne azt nézzük, a gyermek szőke, barna vagy fekete hajú-e, hanem, hogy mind gyermek. [Gordon Győri:9. In Gordon Győri (szerk.): 1994.] Úgy is fogalmazhatunk, amennyiben mindezt a szakképzés kapcsán értelmezzük: nem az a fontos, hogy milyen előképzettséggel érkezett, hány éves, „tradicionális vagy nem tradicionális középiskolásként” (tehát általános iskolát követően vagy más módon) ült-e (vissza) az iskolapadba, hanem, hogy azért van itt, hogy tanuljon. A tanulói motiváltság vonatkozásában ezt úgy is értelmezhetjük: nem az a lényeg, miért válik motiválttá a diák a tanulásra, hanem, hogy azzá váljon. Tulajdonképpen minden ember különbözik egymástól, hiszen senki nem lehet egyforma. A pedagógia célja azonban nem a különbségek keresése, hanem a közös pontoké, melyek a hatékony együttműködést segítik a tanulók, illetve a tanárok, valamint a tanulók és tanárok között. Különbségek elemzése helyett a közös célokat kellene megtalálnunk, és azokat a tanulóinkban tudatosítanunk, így segítve az iskola tanulószervezetté válását.

Mindezek ismeretében és figyelembe vételével kell definiálnunk pedagógiai siker fogalmát, megítélését, értelmezni annak indikátorait a szakiskolai kommunikációtanár szerepére igazítva. Az általam ismert sikerkonceptiók nagyjából egybevágóak, a következő, egymással kölcsönhatásban lévő tényezők jelenítődnek meg azokban: tanári közérzet, tanulói kedveltség, tanulói teljesítmény. (Fűzi: 2007, 2011, 2012, Lannert: 2004; Suplicz: 2007, 2011) A tanulói teljesítmény mibenléte, a „hozzáadott pedagógiai érték” azonban – szakmai tapasztalataim, rövid empirikus kutatásom és szakirodalmi vizsgálódásaim alapján így látom – szakiskolai viszonylatban elsősorban neveltség vonatkozásában illetve szociális kompetenciafejlődés formájában mutatkozik meg és csupán csekély mértékben ismeretanyag-bővülésben vagy kiemelkedő érdemjegyekben „testet öltve”.

Ezt a szakirodalmi források, mintegy természetesnek tekintve, a szakiskolát a „kudarcok otthonaként” aposztrofálják, valamint annak az intézménytípusnak tartják, ahová a már kudarcot átélt (le-

morzsolódott, bukott, vagy csupán kevésbé eredményes) tanulók kerülnek. (Bánfalvy: 2001)

Az érettségit nem adó szakképző intézményekben – közismereti, illetve kommunikációs nevelés vonatkozásában - az „oktatóiskolai” szerep ugyanis szinte teljes mértékben háttérbe szorul, helyette a gondolkodni tanítás, az iskolába járás megszerettetése és a lemorzsolódás megakadályozása kerül a középpontba, valamint a fent említett közös célok megtalálásának támogatása, tanulószervezetté válás segítése került előkelő helyre. A „tanulói teljesítmény” helyét a kommunikációtanár számára a személyre szabott motiválás, a diákokban szakmaszerzés igényének fenntartása, a kimaradozás megakadályozása veszi át elsődlegesen. Amennyiben a kollégák is átlátják mindezt, könnyebben érvényesül.

A kommunikációtanári minőség feltételezi ugyanis, hogy a pedagógus mindenki támasza, tanároké, diákoké egyaránt. Segíti a konfliktuskezelést tanulók között, valamint kollégák és tanulók között egyaránt, biztosíthatja a kollégák összehangolt munkáját.

3. A szakiskolai kommunikációtanár szerepe a többi tanár között

A szakképzés helyzetének ismeretében tehát egyértelműen kijelenthetjük, hogy a szakiskolában, tantárgya jellegéből adódóan a kommunikációtanár az egyik kulcsszereplő aki, ha lehetőséget kap, hatékonyan támogathatja a kollégái munkáját, segítheti a tanár-diák(-szülő) kapcsolat alakulását, amellet hogy figyelembe veszi, mely tananyagrészek oktatását segítheti (pl. társadalomismeretből, idegen nyelvből, természetismeretből, esetleg szociális képzéseken más tantárgyból is). Támogathatja a Foglalkoztatás II. nevű tantárgyat tanító kollégáját is, pl. segíthet önéletrajzírás tanulásában-tanításában, állásinterjú helyzetgyakorlat vezetésében, beszélgethet a diákokkal a munkanélküliségről. Ahhoz, hogy mindezt megvalósíthassuk, az kell, hogy a kollégák is hasonlóan vélekedjenek szerepünkről. Ha a kollégáknak fogalmuk sincs, hogy mi a dolga a kommunikációtanárnak, úgy munkája kevésbé lesz hatékony. A kommunikációtanártól a kizárólag frontális jellegű munka távol áll. Ehhez adalékként hozzájárul a szakiskolai tanulóknak a közisme-

reti (vagy annak hitt) tantárgyak iránti negatív beállítódása is és az, hogy a többi tanár sem tudja hova tenni pl. a kommunikáció – magyar szakos tanárt. Sokan a klasszikus magyar nyelv és irodalom oktatását várják tőle, csak lényegesen alacsonyabb óraszámban, mások úgy gondolják, alacsony szinten, játékosan kell tanítania a magyart, a szakképzési kerettanterv közismereti tantárgyakra vonatkozó előírása azonban teljesen mást vár el tőle. Természetesen az ellentmondásosság, értetlenség több helyen általánosságban is övezi a kommunikációtanár munkáját, hiszen mindig a képzés jellegétől, sőt, a konkrét intézmény felfogásától, tanulóképtől, szervezeti kultúrájától is függ az, hogy éppen milyen szerepet szánnak a kommunikációtanárnak, készségfejlesztő és segítő, vagy elsősorban a kommunikációelmélet átadójának szerepét. A tanár feladata, hogy ezt hogyan valósítja meg, hogyan egyeztetni saját, tanításról alkotott felfogásával, hogyan igazítja tematikáját, munkamódszereit a tanulóközösséghez úgy, hogy közben ne keveredjen (ál)konfliktusba kollégáival. (Pl. előfordulhat, hogy valamely kolléga a helyzetgyakorlatot „játéknak” tekinti.)

4. A szakiskolai kommunikációtanár oktatási feladatai

Tanulmányom e részében bemutatom, hogy a szakképzési kerettanterv¹ által nyújtott lehetőségekkel hogyan élhet a kommunikációtanár, szó lesz továbbá a legújabb változásokról, a duális képzésben való esetleges szerepéről is.

4.1. A szakiskolai kommunikációtanár által oktatható tantárgyak

A szakiskolai kommunikációoktatás lehetőségei, így a tanár feladatai igen sokrétűek lehetnek, ám (sajnos) elsősorban ez abban az esetben igaz, ha a magyar tantárgy oktatására is jogosult. Amennyiben „kizárólag” kommunikáció szakos valaki, úgy szakiskolában az ún. szakmai készségfejlesztés és kommunikációs gyakorlat címet viselő tantárgy oktatására vállalkozhat.

¹ Kommunikáció – magyar nyelv és irodalom (KOMA) In: 3 éves közismereti program (kerettanterv). Elérhető: <http://www.tanszabadsag.hu/blog/3-eves-szakiskolai-kozismereti-program-kerettanterv/> Letöltés: 2015. március 1.

4.1.1. Hogyan taníthatjuk a kommunikáció–magyar tantárgyat?

A kommunikáció–magyar szakos tanár feladata a kommunikációs tartalmak oktatása, médiatudatosságra nevelés, szövegértési készség fejlesztése, nyelvtani ismeretek, helyesírási tudnivalók és gyakorlás, irodalomtanítás. Mindezeket heti 1-2 órában kell megvalósítani, valamint az esetleg félévente megszervezett vizsgákra készíti a tanulókat, továbbá 10. évfolyamon az országos kompetenciamérésre is felkészíti a fiatalokat. Igen zsúfolt program, így ezeket részben az alacsony óraszám, részben a készségfejlesztés, elméleti tudás gyakorlatorientálttá tétele miatt lehetőség szerint együttesen, összehangoltan valósíthatja meg a tanár. Nem oldható meg, hogy egyik tanórán szövegértési készséget fejlesztünk, másik órán nyelvtant tanulunk, következő héten médiatudatosságra nevelünk, ahogyan a kommunikációs tartalmakat sem 8 konkrét órán tanulják a diákok. Való igaz, a tantervben helyet kapnak ezek deklarált módon is, ám „rejtett tantervként” is. Azt, hogy hogyan valósul ez meg a mindennapi gyakorlatban leginkább saját – az intézményem vezetősége számára írt előző tanévi átfogó tantárgyi értékelés egy részlete segítségével tudom illusztrálni:

„Első félévben nyelvtant tanultak a diákok – kommunikációs alapfogalmak, tömegkommunikáció médiumai, nyelvi szintek, helyesírási alapelve –, ezekhez gyakorlatokat oldottunk meg. Az órai munka elsősorban frontális módon, illetve megbeszéléssel, néma és hangos olvasás segítségével, illetve az egyes szövegekhez olykor kérdéssort is készítettem.

Fontos részét jelentették a tanóráknak a kommunikációs játékok, helyzetgyakorlatok is. Ezek többnyire az órák végén kaptak helyet. (Pl. Activity tananyagtartalomra vonatkozóan, „akasztófajáték”, szintén a tananyagból származó nevek, kifejezések vonatkozásában, barkochba-játék, mint „tudáspróba”, művek eljátszása, illetve aszociációs gyakorlatok.) A játékos gyakorlatokat szerették a tanulók, várták az órákat és tudták, ha elvégzik a komolyabb munkát, ezt mindig játék követi.

Második félévben irodalmi műveket dolgoztunk fel, a következő szempontok szerint:

Népdalok, adomák, népies irodalom, mire jó az irodalom?

Indítékok és következményeik
Sikerek, kudarcok, életutak
Beilleszkedés és kívülmaradás
Nevetés és irodalom
Klasszikusok filmen (az irodalom és a film)

Ezek a témakörök a 9. évfolyamos kommunikáció-magyar tantervben szerepelnek. E tematikához igazítva dolgoztunk fel műveket, a tanulók mondanivalóját jó eredménnyel értették meg. Erről mind tanévközi dolgozatokon, mind a tanévet lezáró vizsgán tanúbizonyoságot tettek. További fontos aspektusok is megjelentek nevelési-oktatási célrendszeremben.

– Népi és népies művek: igazi népi alkotások, kapcsolatuk az irodalommal (a szerzők szívesen nyúltak a népi alkotásokhoz, integrálták a vándormotívumokat, illetve a történetírás anyagait is beemelték műveikbe: Shakespeare: Rómeó és Júlia, Macbeth, Lear király és a királydrámák, pl. VIII. Henrik. Shakespeare születésének 450. évfordulója is említésre került.

– További kérdés az egyén és a társadalom kapcsolata, a nők helyzete korábbi korok és a ma társadalmában. Az önérvényesítés és a társadalomba való betagozódás.

– Párkapcsolat, szerelmi háromszögek az irodalomban és a filmvásznon: (Trisztán és Izolda, A szerelmes Shakespeare, Cyrano, Bovaryné. Okok: társadalmi nyomás, kevésbé vonzó külső.)

– Műveltségi tartalom, szerzők, akiket ismerni kell: Homérosz és a görög irodalom, Shakespeare, Flaubert, Rostand, Dosztojevszkij, Petőfi, Kosztolányi, József Attila.

– Társadalmi korok, művészeti irányzatok, melyeket feldolgoztunk: ókori, klasszikus irodalom, reneszánsz, romantika, modern kori irodalom.

– Továbbá folyamatos médiatudatosságra nevelés folyt, a film és az irodalom kapcsolatának bemutatása. A média torzításainak folyamatos megfigyelése, megbeszélése.”²

A 9. évfolyamon oktatott tartalmak emlékeztetésekre voltak a diákok számára, ráadásul olyan mértékben, hogy azok főbb kérdéseire alapozhatunk jelenleg is. Vegyük példaként a konfliktus, konfliktus-

² Saját tantárgyi átfogó értékelésem a 2013/2014-es tanévből (Borsodi Csilla Noémi)

kezelés témáját. 9. évfolyamon több művet megismertek a diákok, ahogyan 10. évfolyamon is beszélgettünk ezekről egy-egy új kérdés kapcsán. Bővítettük a megismert, megismerésre szánt olvasmányok listáját pl. Goethe Faust című művével, mely több kérdést vet fel, például azt is, hogy lehetnek-e korlátai az önmegvalósításnak, valamint a manipuláció is megjelenik benne. (Mephisto manipulálhatta Faustot, vagy netán meggyőzte, hogy kössön vele szerződést? Ekkor eshet szó a meggyőzés és manipuláció különbségeiről és közös vonásairól is.) A kommunikációs tartalmak és az irodalom így „találkozik”, és képezi tárgyát a vizsgának. A konfliktussal kapcsolatos elméleti tudás mellé megemlíjtük a megismert műveket.

Elmondhatjuk, hogy lehet a konfliktus *lappangó*, melyhez példaként a következő műveket említjük: Örkeny: Tóték, Kosztolányi: Édes Anna, (itt a konfliktus elfojtva van jelen, végül kitör és boszszúvá fejlődik). *Látszatkonfliktus* esetében a konfliktus csupán az eltérő kommunikációból adódik, pl. mert a felek másképp fejezik ki magukat. (Shakespeare-nél jelenik meg gyakran, pl. a Lear király című műben Cordelia képes legkevésbé kommunikálni apja iránti szeretetét, de a Rómeó és Júlia alaphelyzete is egy látszatkonfliktusból adódik, hiszen a két család közti értelmetlen ellenségeskedés okozza a problémákat.)

Szintjei kapcsán a következőkről beszélhetünk: létezik *belső konfliktus*, pl. Ágnes asszony vívódása, megőrülése, Bűn és bűnhődés, Oreszteia (Oresztész vívódása, hogy megölje-e atyja gyilkosát, anyját, Klüthaimnésztrát), „határeset” Edward király a Walesi bárdok c. Arany-balladában: büntudata van, amiért a népet gyötri, de „lelkiismerete hangjait”, az őt dicsőíteni nem akaró walesi bárdokat kegyetlenül kivégzi, hogy ne kelljen tetteivel szembenéznie.”³

A tanulók előzetes ismereteire tehát nagymértékben támaszkodunk, legyen szó kommunikációs tartalmakról (meggyőzés, manipuláció) vagy éppen az egyes irodalmi művekről. Az irodalmi művek elemzése kommunikációelméleti háttérismeretek nélkül nem jelenik meg. Gondot okoz azonban, hogy milyen arányban jelenjen meg a kommunikációs készségfejlesztés 10. évfolyamon, mikor kiemelt feladat a szövegértési kompetenciamérésre való felkészítés.

³ Saját óratervem részlete (Borsodi Csilla Noémi)

Ha lehetőség nyílik rá, filmvetítéssel segíthetjük a diákokat abban, hogy az olvasott irodalmi műveket megértsék. Pl. Örkény István *Tóték* című művének ismertetését és részletek felolvasását követően (vagy ahelyett) a tanulók kiosztott szöveg segítségével eljátszhatnak egy-egy részletet a műből, melyet ezt követően megbeszélünk. A mű megismerését segítheti az 1969-es *Isten hozta, őrnagy úr!* című film megtekintése is. Mindezeket követi a művel kapcsolatos számonkérés, illetve az azt kevésbé értő, vagy kevésbé jó képességű tanulóknak a filmmel kapcsolatban készíthetünk megfigyelési szempontokat.

A kommunikáció–magyar szakos tanár tehát igen alacsony óraszám és csekély tantárgyára vonatkozó megbecsülés mellett kell, hogy „csodát tegyen”: segítse a tanulókat irodalmi műveltségük fejlesztésében éppúgy, mint kommunikációs készségük javításában, értő szövegolvasásban. Munkaformáinkat mindezek tudatában választjuk meg. Bonyodalmat okoz, hogy a tanulók közül többen nem hoznak füzetet, így képtelenek jegyzetelni. E tantárgyhoz semmilyen taneszköz nem áll rendelkezésre, csupán az, amit a tanár készít, illetve fejleszt pedagógiai helyzet, tanulócsoport, egyéni sajátosságok függvényében.

4.1.2 A társadalomismeret tantárgy kommunikációs vonatkozásai

Társadalomismeret tantárgy oktatása során is felmerülhet több kérdés, amelyekre a kommunikációtanár is választ adhat, pl. a konfliktusokkal kapcsolatban, valamint előítéletességgel, vagy épp a médiával, társadalmi környezettel kapcsolatos tudnivalók. A társadalomismeret tantárgyat sokszor történelemtanár tanítja, ám a történelmi ismeretek korántsem elégségesek ide. Az ő feladatai hasonlóak a kommunikáció – magyar tanáréhoz, de míg előbbi a magyar nyelv és irodalom, valamint a művészetek eszközeit használhatja, addig az utóbbi a történelem, politológia szemszögéből vizsgálja mindezeket. A szakiskolai kerettantervben szociológiai jellegű tartalmak „hídként” szolgálhatnak a két tantárgyhoz.

4.2. A kommunikációtanár szakmai tanári feladatai

A szakiskolai kommunikációoktatás szinte kizárólag a kommunikáció – magyar tantárgyra szorítkozik. Ez alól a kereskedelmi, egészségügyi, szociális képzések jelentenek kivételt. A szociális gondozók tantárgyai között szerepel pl. a szakmai készségfejlesztés és kommunikációs gyakorlat nevű tantárgy. Az alábbiakban ezt mutatom be.

Szakmai készségfejlesztés és kommunikációs gyakorlat

E tantárgy célját és tartalmi összetételét a szakképzési kerettanterv a következőkben határozza meg:

„A tantárgy tanításának célja támogatni az egyéni tanulási stratégiák kialakítását, a szociális képzés eredményes elvégzését; a segítő kapcsolat létesítéséhez és működtetéséhez szükséges készségek és a személyiség fejlesztése”.⁴

E tantárgy keretében beszélgethet a tanár a tanulókkal többek közt az empátiáról, a kiégésről, segíthet annak felismerésében és támogatja őket az az elleni védekezésben, rámutat az ön- és társismeret fontosságára, figyelmeztet az előítéletesség veszélyeire. Ha e tantárgy is a mi „közünkben van” és a kommunikáció–magyar is, kiemelkedő eredményeket érhetünk el. Amennyiben csupán ez, úgy érdemes a kommunikáció–magyar szakos kollégával kiemelten együttműködnünk.

4.3. Közös, bármely szakiskolai képzésen elvégzendő kommunikációtanári feladatok

Léteznek közös tartalmak, készségek, melyeket minden kommunikációtanárnak fejlesztenie kell, és a szakiskolások körében kiemelten kell kezelni, együttműködve egyéb kollégákkal. E feladatok a következők: a tanulók megismerése, ön- és társismeretük fejlesztése, előítéletes gondolkodás elkerülése, oldása, pozitív énkép kialakítása, konfliktuskezelés, empátiás készségfejlesztés, problémaérzékeny gondolkodás fejlesztése, manipuláció felismerése és a

⁴ Szakképzési kerettanterv a 34 762 01 *szociális gondozó és ápoló* megnevezésű szakképesítéshez. 49. oldal In: Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal: Szakképzési Kerettantervek. Elérhető: https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=440:szakkepzesi-kerettantervek&catid=10&Itemid=166 Letöltés: 2015. március 1.

tanulók képessé tételére az az ellen történő védekezésre, tudatos médiafogyasztásra nevelés, érvényesülés segítése a mindennapokban és az álláskeresésben, asszertivitás fejlesztése.

A kommunikációtanár az, aki igen sokat tehet azért, hogy a szakiskolát végzett fiatalok ne övezzék előítéletek. Segíthet kollégáinak is a tanulókkal adódó (ál)konfliktusok elsimításában. Gyakori – és egyelőre a szakiskolai oktatás átmeneti voltából adódó – nehézség, hogy valamely közismereti tanár nincs tisztában saját feladatával, vagy a kollégák nem tudják, neki mit és hogyan kellene tanítania. Ebben segíthet eligazodni a kommunikációtanár, aki speciális tantárgyából adódóan interdiszciplináris munkát folytat nem „csak” a magyar nyelv, irodalom, médiismeret és művészetek, hanem mindezek és a társadalomismeret vagy természetismeret között. A társadalomismeret-oktatás rendszere még szintén nem kiforrott. Többben a történelemmel azonosítják, ám szociológiai, földrajzi ismereteket is tartalmaz. Előfordul, hogy ilyen tartalmakat tanít a pedagógus és ez értetlenséget vált ki kollégáiból. A kommunikáció(–magyar) szakos tanár, aki szorosan együttműködik vele, e félreértések kivédésére hivatott. Ő az, akinek tantárgya jellegéből adódóan leginkább módja van az idegen nyelvi kommunikáció tanításának segítségével közreműködni, összevetve kultúránkat a célnyelvivel. Lehetősége van továbbá felhívni a figyelmet ifjúságvédelmi problémákra, miközben a diákok számára kötetlenebb programot szervez, pl. megtekinthet velük egy filmet az iskolai agresszióról, vagy az előítéletekről, konformizmusról. Előbbi kapcsán érdemes megnézni *Az osztály*, az előítéletek vonatkozásában a *Saját szavak* vagy a *Hullám* vagy a némelyek által „elcsépeltnék” bélyegzett, mások szerint örökzöld *Holt költők társasága* című filmeket. A feldolgozást érdemes mindig elméleti tartalmakkal megalapozni, majd megfigyelési szempontokat készíteni ezekhez, melyeket kitöltve – akár motiválás céljából – érdemjegyet is adhatunk.

Lehetőség nyílna szoros együttműködésre pl. a társadalomismeret-tanárral. Ezen nem csupán a kereshetőségi megoldások értenődők, hanem a közismereti tanterv által javasolt, nehezen megvalósítható projektek is: lehetne többek között iskolaújságot is készíteni, ám ez olykor nehézségekbe ütközhet az intézmény infrastruktúrá-

ja, kevésbé jó tárgyi felszereltsége miatt. Mindamellet alapvető a kommunikációs vonatkozású, illetve határterületi témákat oktató tanárok együttműködése, keresztantervi megoldások folyamatos alkalmazása a tanulói személyiség fejlesztésének.

5. Nehézségek

A szakiskolai képzés folyamatosan változik. Több tanuló, a 10. évfolyamot követően 2 éves képzésre jelentkezik a szakiskolába, melyhez nem társult volna közismeret, ők mégis belekényszerültek ebbe. Intézményünkben is történt ilyen. Többen tankötelesek, így akár tetszik nekik, akár nem, végig kell ülniük ezen órákat, melyeken tartalmuk alapján értelmileg-érzelmileg fejlődhetnek, ám a „rohamléptekben történő haladás” miatt nem mindig látják e tantárgy célját.⁵ Az ilyen tanulók motiválása jelenti a legkomolyabb kihívást, valamint az, hogy többen estisek az osztályokban, de mivel alacsony létszám miatt esti képzés nem indult, a nappalisok óráira járnak be. Az ő hiányzásait kevésbé szigorúan ítéljük meg, mint a tanköteleseket, akik ezt olykor nehezményezik.⁶

A bevezetésre kerülő duális rendszer, melynek keretében a motiváltabb tanulók a 3 éves szakiskolai képzést követően további két évet maradhatnak az intézményben és érettségi bizonyítványt szerezhetnek, változásokat jelenthet a (kommunikáció)tanárok életében.⁷ Érettségiztethetünk is tanulókat szaktantárgyainkból, így annak presztízse – és így a mi megítélésünk is – javulhat. (Odrobina)

6. Összegzés

A szakiskolai kommunikációoktatás erősségeit az interdiszciplináris megoldásokban fedezhetjük fel elsősorban, valamint abban, hogyan ez az a tantárgy, amely leginkább fejleszti a tanulók szociá-

⁵ Szakiskolai kerettantervek. A közismereti kerettanterv összement!!! Nyelv és Tudomány. www.nyest.hu/hirek/a-kozismeret-kerettanterv-osszement. Letöltés: 2015. március 1.

⁶ Szakképzésről szülőknek. Szakiskola 2014. Magyar Szülők Országos Egyesületének szakképzési honlapja. Elérhető: <http://www.mszo.hu/index.php?oldal=alap.php&id=27> Letöltés: 2015. március 1.

⁷ 562/2013. (XII. 30) Korm. rend. – szakmaszerkezet 2014/15. Magyar Közlöny, 2014/187.

lis készségét, érvényesülését. A kommunikációtanár lehet az osztályfőnökök és a vezetőség egyik leghatékonyabb segítsége, az ő lehetőségei a leginkább adottak a szakiskolások megismerésére. Gyengeségeit leginkább az alacsony óraszám és a túlszűfolttság jelenti, valamint a taneszközhiány, igaz, ez utóbbi akár előnynek is tekinthető, hiszen a kommunikációtanár maga készíti a tananyagokat, taneszközöket, ő fejleszti is ezeket későbbiekben, így nem kényszerül arra, hogy egy, az övétől eltérő gondolatfűzére helyezze tanmenetét, hanem saját elképzeléseit valósíthatja meg. Ez annyiban hátrány, hogy időigényes és a fáradt pedagógus munkavégzésének hatékonysága csökkenhet. Fejlesztendő terület leginkább a hasonló tananyagtartalmakat történő kollégák szervezett (munkaközösségekben történő) együttműködése és az időtényező lehet, hiszen a tanárnak lényegesen többet kell otthon dolgoznia, hogy az alacsony óraszám ellenére is elérje az általa kitűzött és a tőle elvárt fejlesztési célokat. E két tényező összefügg, hiszen az alacsony közismereti óraszámok mellett elképzelhető, hogy pl. a kommunikáció(–magyar) szakos tanár elég, ha 10 percet beszél egy adott témáról, ami társadalomismeret vagy osztályfőnöki órán már felmerült. A tanulói motiváltság javítása is elengedhetetlen. A tanulás megszerettetésében is nagy szerepe van ugyanis a kommunikációtanárnak, de amíg az ő óráira sem járnak be szívesen a fiatalok, addig nehezebb célt érnie. Ezekért a kommunikációtanár keveset tehet, hiszen jelenleg a 18. életévüket betöltöttek, illetve 10. évfolyamot elvégzettek nem kötelesek közismereti tanórákat látogatni, a 20 év fölöttiek pedig, ha be is járnak a nappali tagozatos tanulók óráira, de estisként szerepelnek a nyilvántartásban, így előfordul, hogy csupán 2-3 tanulónak tartja az órát, melyet előzőleg 16-18 diákra tervezett. A jövőben a szakképzés a bevezetésre kerülő duális rendszerű oktatásnak köszönhetően átalakul, így talán a kommunikációtanár élete is könnyebb lesz.

Felhasznált irodalom

- 562/2013. (XII. 30) Korm. rend. – szakmaszerkezet 2014/15. Magyar Közlöny, 2014/187.
Bánfalvy Csaba 2001. Szakképzés a szakképzés főáramán kívül.

- Educatio 2, 278–294.
- Fúzi Beatrix 2007. A sikeres pedagógiai munka néhány összetevője. Egy kísérlet tanulságai. In: Pedagógusképzés 3, 9–30.
- Fúzi Beatrix 2012. A tanári munka sikeressége a pedagógiai attitűdök, a tanár-diák viszony és az iskolai élmények összefüggésrendszerében. PhD dolgozat (kézirat) Budapest.
- Fúzi Beatrix 2013. Az érzelmi-kapcsolati elemek tanítási módszerek hatékonyságára gyakorolt hatásai. In: Kozma Tamás – Perjés László (szerk.): Új kutatások a neveléstudományokban. A munka és nevelés világa a tudományban. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2013. 475-490. https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=440:szakkepzesi-kerettantervek&catid=10&Itemid=166 Letöltés: 2015. 03. 01.
- Kommunikáció – magyar nyelv és irodalom (KOMA) 3 éves közismereti program (kerettanterv). Elérhető: <http://www.tanszabadsag.hu/blog/3-eves-szakiskolai-kozismereti-program-kerettanterv/> Letöltés: 2015. 03. 01.
- Lannert Judit 2004. Hatékonyság, eredményesség és méltányosság. Új Pedagógiai Szemle, december. Elérhető: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00087/2004-12-ko-Lannert-Hatekonysag.html> Letöltés: 2015. 08. 30.
- Odrobina László dr. 2014. A szakképzési rendszer átalakítása. A duális szakképzés kiterjesztése. Nemzetgazdasági Minisztérium. Letölthető: http://www.netacad.hu/downloads/iok2014/iok2014_szsz-1_drodrobina.pdf
- Sági Matild 2009. A tanári munka értékelése és az iskolai eredményesség. Elérhető: <http://www.ofi.hu/sagi-matild-tanari-munka-ertekelese-es-az-iskolai-eredmenyesseg> Letöltés: 2015. 08. 30.
- Suplicz Sándor 2011. A tanárok pszichológiai jellemzői diákszemmel. PhD-dolgozat (Kézirat) Debrecen.
- Wright P. S. – Sanders, W 1997. Teachers and Classroom Effects on Student Achievement: Implications for Teacher Evaluation. Journal of Personnel Evaluation on Education. 11. 57–67.

**KOMMUNIKÁCIÓS NEVELÉS
TÁGABB KONTEXTUSAI**

Szerzők: Kissné Gombos Katalin

Lippai Sándor

Demeter Zsuzsa

Kissné Gombos Katalin

Szuggesztív kommunikáció a pedagógusi munkában

1. Szuggesztív, szuggesztív

A szuggesztív szó a történeti-etimológiai szótár (TESz.) szerint a latin suggerere ('mellékel, kéz alá ad, javasol, tanácsol, sugalmaz') igéből származik. Köznapi értelemben a szót megragadó, titokzatos hatású, titkos belső erőt sugárzó jelentésben használjuk. Szokták a szuggesztív kifejezést személyiségre, előadóművészekre, színészekre használni. Azok az előadók szuggesztívek köznapi értelemben, akik magukkal ragadják a közönséget, nem lehet másra figyelni, csak rájuk, hatással van ránk, átéljük érzelmeit vagy üzenetét, amit a művészetén keresztül sugalmaz felénk. A legjobb karmesterek szuggesztív egyéniségükkel érik el a megfelelő hatást a zenekar tagjaira, elképzelésüket a zenekarral, rajtuk keresztül a hallgatósággal el tudják fogadtatni. (Mészáros 1978). A művészi alkotásokat is szoktuk szuggesztív jelzővel ellátni. Ezek azok az írások vagy zenei művek vagy képek, amik hatnak ránk valahogyan. Szuggesztív tekintetről is hallottunk már, ez jelentéssel teli tekintet, ami megfog minket.

2. Szuggesztív kommunikáció

A szuggesztív kommunikáció lényege, hogy „önkéntelen válasz vált ki, amely válasz a kommunikáció gondolati tartalmát jeleníti meg” (Weitzenhoffer 1989: 321).

A szuggesztív hatást az különbözteti meg például a kérésre vagy a parancsra történő engedelmességtől, hogy a személyek közötti kommunikáció hatásaként egy automatizmus lép fel. A válasz tehát önkéntelen olyan értelemben, hogy sokszor nem is lehetne tudatosan kontrollálni (Weitzenhoffer 1949). A szuggesztív „üzenetek” pozitívak és negatívak egyaránt lehetnek.

A szuggesztibilitás a szuggesztiókra való fogékonyságban mutató egyéni eltérésre utal: akik hajlamosak végrehajtani a szuggesztiókat, azokat nagyon erősen vagy magasan szuggesztibilisnek nevezzük, aki nem, azokat gyengén vagy alacsonyan szuggesztibilisnek (Mészáros 1978).

2.1. Szuggesztív üzenetek a médiában

A szuggesztív kommunikációt tudatosan használja a média már évtizedek óta. Tudatosan vagy nem tudatosan a politikusok is szeretnek vagy szeretnének élni ezekkel a lehetőségekkel. A cél mindenhol a befolyásolás, a meggyőzés.

Leginkább tetten érhető a szuggesztiók alkalmazása a reklámparban. A média negatív szuggesztív hatása például, hogy túl vékony nőket állítanak ideálként elénk. Ennek következtében nagyon sok nő, köztük még serdülő gyerekek is fogyókúráznak, egyre nagyobb az evészavarban szenvedők, anorexiások, bulimiások száma (Hamilton, Waller 1992).

A Harvardi Egyetem kutatócsoportjának felméréséből az derült ki, hogy a média hatása olyan erős, hogy még az évszázados hagyományokat is képes átváltoztatni. A Fidzsi-szigeteken a hagyományos nőideál a kissé teltebb, erős női alkat. 1995-ben jelent meg a televízió a Fidzsi-szigeteken, az ott látott kedvenc szereplők hatására a vékony alkat lett a követendő minta. A lányok 17%-a három év múlva hánytatta magát súlycsökkentés céljából, és a 69% elkezdett diétázni (Becker, Burwell, Gilman, Herzog, Hamburg 2002).

2.2. Szuggesztív üzenetek az orvostudományban

Az orvosi gyakorlatban egyre szélesebb körben terjed a szuggesztiók alkalmazása. A kórházi környezetben az intenzív, a baleseti ellátásban, a műtétek körüli időszakban a jellemző reakció a félelem, rémület az ismeretlen helyzet, a környezet miatt. Az ilyen helyzetek elősegítik a beteg módosult tudatállapotba kerülését, amikor a szuggesztív üzenetek vételére való fogékonyság erősödik (Varga, Diószeghy 2001). Ezért a gyógyulás érdekében az erre felkészített szakemberek a betegeknél pozitív szuggesztiókat alkalmaznak, és a negatív szuggesztiókat elkerülik (Varga 1998).

Ezen a téren nagyon sok pozitív tapasztalatunk van, empirikus kutatások bizonyítják a módszer hatékonyságát (Varga 2008). Kézenfekvő, hogy ha a reklámoktól kezdve a betegek gyógyításáig különféle terepeken alkalmazhatók a szuggesztív technikák, a módszer szakszerű alkalmazására a pedagógiában is lenne lehetőség.

3. Szuggesztív kommunikáció a pedagógiában

A szuggesztív kommunikáció tudatos használata az iskolában azért is indokolt, mert a gyermekek általában jól szuggesztívok, érzékenyek az érzelmi ragályra, nagy az utánzási hajlamuk (Zétényi 2004). Körülbelül óvodás kortól tíz éves korig jelentős a gyermekek szuggesztibilitása (Mészáros 1978).

Lev Tolsztoj már a XIX. század végén hangsúlyozta a szuggesztív szerepét az oktatásban. Figyelmét főleg az orvosi hipnózis és szuggesztív újabb eredményei ragadják meg, s a felnőttek a gyermekekre való hatását szuggesztíóval kezdi magyarázni. Véleménye szerint „a nevelés, az öntudatlan sugalmazás a legfontosabb. Tolsztoj a példa nevelő szerepét különösen nagyra becsülte. A nevelés: a szívre való hatás a példa hipnózisa útján.” (Szabó 1987: 132–133).

Vannak spontán hatások az iskolában, amikor a gyermek a szuggesztíókra spontán reagál. Varga Katalin (2001: 10) említi a szuggesztíókról szóló könyvében a következő, talán sokak mindenki számára ismerős esetet: „Vidéki iskolai osztály jelentős ünnepi műsorra készül. Heteken át gyakorolnak, az egész iskolának ők adják a karácsonyi műsort. Az osztályfőnök – akit rajongásig szeretnek a gyerekek – azzal búcsúzik az ünnepség előtti este:

– Holnap mindenki itt legyen ám... lázasan is be kell jönni!

Másnap reggelre a fiam belázasodik, lázasan bemeleg, csillogó szemmel végigcsinálja a műsort, majd estére a láza elmúlik, és továbbra sincs semmi baja. A láz mellett nem is volt egyéb tünete.”

Ez a jelenség arra utal, hogy a felfokozott érzelmi állapot miatt a gyermek spontán módosult tudatállapotba került, amikor a negatív szuggesztíót tudattalanul végrehajtotta.

3.1. Az osztály mint tömeg

Az osztályban tudattalan folyamatok, hipnotikus állapot spontán kialakulhat, amikor tömeggé válik az osztály. Ekkor a gyerekek a szuggesziókra még inkább fogékonyak (Zétényi 2004).

Az iskolai osztályt csoportként definiáljuk, de Zétényi Ágnes (2004) előfordul, hogy tömeggé válik. A tömegjelenségeket először Le Bon (1913) vizsgálta, aki leírta, hogy a tömegben lévő egyén fő jellemvonásai a tudatos személyiség megszűnése, a tudattalan személyiség előtérbe kerülése. Az érzelmek és a gondolatok lelki infekció és szuggeszió útján ugyanazon irányúak, és a szuggesztív gondolatok tetté alakulnak.

Festinger és munkatársai (1973) felhívták a figyelmet a dezindividuáció jelenségére csoporthelyzetben. Ilyenkor az egyének nem figyelnek a másik csoporttagra, a többieket nem tekintik egyednek. Ez gyengíti a belső gátlásokat, ami vonzó a csoporttagok számára.

Az iskolai osztályban is előfordulnak az említett hatások, tehát az osztály tömeggé válik, az érzelmek előtérbe kerülnek, az intellektus szerepe és a gátlások csökkennek. A társadalmi struktúra és a normatív rend ebben az esetben felbomlik (Zétényi 2004).

Az osztályban, ebben az állapotban fellép a Carpenter-effektus. Az a tendencia, hogy mások tevékenységeit, cselekedeteit velük együtt hajtsuk végre (Zétényi 2004).

Az osztály tömeggé válása létrejöhet indulati állapotok miatt, ilyen például a felháborodási hullám vagy a jókedv kitörése. Kirobbantó lehet a bohóckodás vagy depresszió, pánik stb. Ezek a jelenségek megelőzhetők. A másik ok lehet a struktúra szétesése, amit az idő beosztásával, megtervezéssel stb. lehet megelőzni, nem szabad üresjáratokat hagyni (Zétényi 2004).

3.2. Pygmalion-effektus

A negatív szuggesziók körébe sorolható a Pygmalion-effektus is, ahol a tanár akár verbális, akár nem verbális jelekkel, értékeléssel vagy mással sugalmazza, szuggesztív módon, hogy milyen legyen az adott tanuló. Ez a jelenség az önmagát beteljesítő jóslat körébe tartozik, mely az elvárások valóságalkotó hatását jelöli. A másik ember sokféle tényező által torzított megismerése alapján elvárások fogalma-

zódhatnak meg, amelyek a sugallt információknak megfelelően ténylegesen bekövetkező eseményekké, cselekvésekké válnak a partner viselkedésében.

A Pygmalion-effektus pedagógiai folyamatban érvényesülő hatását Rosenthal és Jacobson (1968, idézi Feldman, Prohaska) írták le: egy iskola tanáraiban néhány gyerek iskolai teljesítményével kapcsolatos pozitív elvárásokat alakítottak ki, ennek eredményeképpen a gyerekek tényleges osztályzatai javultak a tanév végére. Az elvárások a tanulók intellektuális teljesítményére, magatartására és iskolai pályafutására vonatkoznak.

Ezek az elvárások olyan tapasztalatokra épülnek, mint a szülők foglalkozása, iskolai végzettsége, a tanuló neme, korábbi eredményei, intelligenciája, tanulási motivációja. A tanári elvárások elsősorban nem a gyerek teszteredményére, tanulására hatnak, hanem az osztályzatokra, a tanulás szubjektív minősítésére.

A magatartásra és az iskolai teljesítményre vonatkozó elvárások gyakran együtt járnak: jó magatartású gyerektől nagyobb valószínűséggel várnak el jó teljesítményt és fordítva, mely összefüggés inkább a lányokra nézve igaz.

Az önmagát beteljesítő jóslatok többféle, általában nem tudatos módon közvetítődnek a tanulók felé: gyorsabb megerősítés, több szemkontaktus és mosoly, nagyobb fizikai közelség a tehetsége-sebbnek gondolt tanulók esetén (Cserné Ádermann 1991).

Újabb vizsgálatok kimutatták a tanulói elvárások tanárra gyakorolt hatását is. A tanulók tanárral kapcsolatos pozitív elvárásai eredményeképpen pozitívabban a tanulók nem verbális jelzései, kompetensebbnek és kiegyensúlyozottabbnak érzik magát a tanár (Feldman, Prohaska 1991).

4. Az iskolai környezet szuggesztív hatása

4.1. A környezet jelentősége

A gyermekeknek kiemelten fontos a környezet szerepe. Piaget adaptációs elmélete szerint az egyén állandó kölcsönhatásban él környezetével, egyrészt alkalmazkodik hozzá, másrészt pedig igyekszik megváltoztatni magát a környezetet is. Ezeknek az asz-

szimulációs és akkomodációs folyamatoknak az összefoglaló neve „adaptáció”, vagyis alkalmazkodás.

Piaget az információszerzés elsődleges motivációját az adaptációs folyamat egyensúlyra törekvésében jelölte meg: a kognitív fejlődésben készítés jelentkezik a környezettel való interakcióra annak érdekében, hogy a kognitív funkciók állandó működésben legyenek, az új ismeretek asszimilációja egyensúlytalanságot szül, majd a törekvés az egyensúlyra új struktúrát teremt. A kutatások ösztönzik az érdeklődést, felfedezést és induktív tanulást, melyben a saját aktivitás során történik a megértés (Piaget, Inhelder 1999). A kisgyermek tehát állandóan elméleteket, sémákat fogalmaz meg magának a világ működéséről, mint a tudós felfedezi, kutatja a környezetét. Miközben a gyermek a világgal állandó interakcióban van, önmagáról, képességeiről, tulajdonságairól tapasztalatokat szerez.

A fizikai környezet minőségének szerepe alapvető fontosságú a gyermek fejlődése szempontjából. A gyermekek tevékenysége nem választható szét a környezetüktől, mert a gyermek aktívan részt vesz a folyamatos tevékenységeiben, ami az őt körülvevő környezetben zajlik (Durán-Narucki 2008). A kisgyermekeknél megfigyelték, hogy a környezet felfedezésének a motivációja a környezeti lehetőségektől függ (Olds, idézi: Cohen, Trostle, 1990). A gyermek környezete hat a kognitív fejlődésre. Gazdagabb környezeti lehetőségek elősegítik a fejlődést. A gyermekek térbeli tájékozódó képessége és az aktuális teljesítménye az adott környezetben, kapcsolatban áll egymással (Kumar, O'Malley, Johnston 2008).

Evans és Stecker (2004) arra jöttek rá, hogy akik akutan és krónikusan is környezeti stresszoroknak vannak kitéve, azoknak a hiányosságai mutatkoznak a feladat megoldásban és a tanulmányi teljesítményben. A kutatás azt is dokumentálja, hogy megfelelés van a társadalmi, gazdasági mutatók és a környezet kockázati tényezői között.

Egyre több publikáció jelenik meg a gyermekek környezetének fontosságáról. A gyermek a napja legnagyobb részét az iskolában tölti. A személyi és fizikai környezetnek egyaránt fontos, aktív szerepe van viselkedésre (Heft 2001), az iskola minősége is hat a tanulásra.

4.2. A környezet üzenetei

A szuggesztív üzenetek sokfélék lehetnek, nemcsak verbális üzenetek, hanem lehet egy nonverbális jelzés, egy gesztus, egy felirat, egy kép is akár. A környezet is közvetít szuggesztív üzeneteket felénk, folyamatosan ismétlődő szuggesztív hatása van (Varga, Diószeghy 2001).

A gyermek legintimebb fizikai környezete: az otthon és az iskola. Az iskola mint környezet üzenete, hogy kik ők, kik lehetnek ők majd. Prohansky és Fabian szerint az osztályterem implicit és explicit módon is üzenetet közvetít (Cohen, Trostle 1990).

4.3. Az iskola negatív szuggesztíói

Az otthonuk után az iskola a legfontosabb tényező a gyermekek fejlődésében, hiszen az iskolában töltik a gyermekek az idejük nagy részét. Az iskola – ami a gyerekek és serdülők elsődleges környezete – külső megjelenése és minősége, különösen kritikus és direkt hatással bír a gyerekek önidentitására, önbecsülésére és tanulmányi teljesítményére (Ulrich 2004).

Egy nagyszabású New York-i felmérés tanulsága, hogy az iskolai környezet több szinten befolyásolja a gyerekek iskolai teljesítményét (Durán-Narucki 2008).

Az első szint az anyagi szint. Az iskolai épület állapota közvetlenül hat a gyermekek tanulására. Például a nem megfelelő hőmérséklet az osztályteremben vagy a mosdók rossz állapota diszkomfort érzetet nyújtanak, kihatnak a tanulásra. Ez, ha továbbgyűrűzik, hiányzáshoz vezet. Nem akarnak a gyerekek ronda, ijesztő, veszélyes iskolába járni, ha pedig nem jár, a tanulmányi eredménye romlik. Másrészt a gyerekek fizikailag is nagyon érzékenyek a környezetre, ha egészségügyileg sem megfelelő a környezet (levegő szennyezettsége, penészes, nedves falak) meg is betegedhetnek, ami hiányzáshoz vezet.

A szociális interakció szintjén az iskola állapota befolyásolja a használói közötti közvetlen interakciókat. A tanárok és a kisegítő személyzet is frusztráltabb lehet egy olyan környezetben, ahol mindennapi akadályokkal kell megküzdeniük, így nem tudnak egy szí-

véyes tanulási környezetet nyújtani. A szülők sem szívesen küldik az olyan iskolákba a gyermekeiket, ahol ilyen tanárokat látnak.

A szegénységben élő gyerekeknél nagyobb a kockázati tényezője a társadalmi, érzelmi nehézségeknek, ami részben azzal magyarázható, hogy ki vannak téve a nem optimális környezeti hatásoknak (Evans, English 2002).

A tanterem túlszűfolttsága – hogy egy-egy gyermekre mekkora terület jut – befolyásolja a lányok olvasási eredményeit, és a fiúknál összefügg a viselkedési problémákkal (Ulrich 2004).

Abban az iskolában, ahol lerobbant az épület, graffitik vannak a falon, az iskola környezetében több olyan hely van, ahol el lehet rejtőzni gyakoribb a marihuánafogyasztás, a dohányzás, az iskolakerülés a felsőbb osztályokban. Ha az iskola szomszédságában alkohol és droghasználat előfordulása nagy, akkor a probléma beszűrődik az iskolába is, a diákok is hajlamosabbak a szerhasználatra. Mayer és Jencs (1989, idézi: Cohen, Trostle 1990) „fertőző modell” néven írja le ezt a jelenséget.

Mivel a környezet jelentéssel bíró tényező (Heft 2001) a negatív szuggesztiók tudattalanul hatnak ránk. Például egy letört mosdó azt sugallja, hogy nem törődnek a dolgokkal, nincs felelőse semminek. Az elhanyagolt iskolai épületek azt az üzenetet közvetítik a diákoknak, tanároknak, szülőknek, hogy elhagyatottak, nincsenek értékek.

Az elhanyagolt környezetet szuggesztiói beépülhetnek a fiatalok önmagukról alkotott képébe. Éppen akkor, amikor a személyiségfejlődés kritikus pontján járnak (Bronfenbrenner idézi Durán-Narucki 2008).

4.4. Pozitív üzenetek

Fordítottan is vizsgálták a környezet hatásait, tehát a pozitív környezet, a felújított épület a szépen elrendezett osztályterem hatásait is mérték. Azokban az osztálytermekben, melyek jobb fizikai környezettel rendelkeztek – jobban lehetett a gyerekeket ellenőrizni, több hely adódott az elvonulásra – a kognitív képességek tesztelésén magasabb pontszámokat értek el, mint a rosszabb körülmények között lévő kortársaik (Maxwell 2007).

Nash (1981) összehasonlította a kisgyermek viselkedését véletlenszerűen elrendezett és gondosan tervezett osztályteremben. A gyerekek a rendezett teremben több manipulatív tevékenységben vettek részt, kreatívabbak voltak, többféle dolgot alkottak, összetettebb színeket használtak, többféle eszközzel dolgoztak. A rendezett osztályban lévők sokkal inkább megőrizték a tanterem állapotát.

Ha a folyosókon, aulákban, osztálytermekben kiállítják a tanuló tudományos előadásainak posztereit, kifüggesztik a kutatási témákat, bemutatókat, amelyek a tanulók intellektuális elfoglaltságát tükrözik – ezek mind hozzájárulnak a nagyobb részvételhez és bevonódáshoz a tanulási folyamatokba (Ulrich 2004).

Killen és munkatársai (Kumar, O'Malley, Johnston 2008) azt találták, hogy a személyes szereplések az iskolai osztályban, az iskolai témák kiragasztása, a diákok művészeti alkotásainak kiállítása, erős azonosulási érzéseket vált ki a tanulóknál az iskolájuk iránt. Tehát a tiszta, vonzó osztályterem a diákok műveinek és díjainak kiállításával azt üzenik a tanulónak, hogy ők értékes tagjai az iskolai közösségnek.

Az iskola pozitív vagy negatív tulajdonságai az iskolaközösség értékeit és kultúráját közvetítik a tanulóknak.

5. Összegzés

Az iskolának olyan helynek kell lennie, ahol a gyermek biztonságban érzi magát, érzi, hogy értékelik őt, vigyáznak rá. Az állami iskolai épületek olyan értékeket testesítenek meg, hogy fontos a társadalomnak az oktatás és a gyerekeknek is fontos. „Az iskolai épület homlokzatának, külső megjelenési formájának meg kell erősítenie, hogy az iskola igazi funkciója, hogy biztonságos helyet jelent a gyerek számára, ami szimbolizálja a közösség szellemi örökségét és a jövőbeli terveit, törekvéseit” (Meek, idézi: Durán-Narucki 2008). A szegény, kisebbséghez tartozó, színes bőrű gyerekek nagyobb valószínűséggel járnak rosszabb állapotú iskolaépületbe. Ha ezek állapotát javítják, javul az oktatás minősége is. Az iskolai épület felújítása azt az üzenetet közvetíti a diákoknak és a tanároknak, hogy fontosak a társadalom számára. Az iskolai környezet társadalmi normákat közvetít, amit a gyerekek belsővé tesznek, internalizálnak,

elfogadják, mint a dolgok normális rendjét. Így az iskolai környezet kulcsszerepet játszik a gyermek fejlődésében, vagy akadályozásában. Bordieu (Durán-Narucki 2008) szerint az iskola az a helyszín, ahol a társadalom kulturális tőkéje megjelenik. Az iskolalátogatás a feltétele, hogy a gyermek mindenféle változáshoz hozzájárul. Az oktatási folyamatokban kulcsszerepet játszik. Ez a tényező járul hozzá ahhoz, hogy a gyermek jogosultságot szerezzen ahhoz, hogy javítani tudjon társadalmi helyzetén. Az általános iskolában elért sikerek kihatnak a későbbi tanulmányokra is.

A negatív szuggesztív hatások kivédhetők lennének a tanárok ilyen irányú képzésével. Az oktatást pedig hatékonyabbá lehetne tenni a pozitív szuggesztív alkalmazásával. A szuggesztív kommunikációt már régóta használják a reklámok benyomáskeltésre, de egyre népszerűbb az alkalmazása az orvostudományban is (Benjenke 1996) akár még a gyermekorvoslásban is (Gall 1990; Kohen 1986; Kuttner, 1988; Levine 1980; Bloch-Szentágotai 1991, mind-egyiket idézi Varga 2008). A pozitív szuggesztív kommunikációval befolyásolhatók a betegek lelki, testi folyamatai, eredményesebb a gyógyulás. Ezeket a technikákat át lehetne emelni a pedagógiai gyakorlatba. Ilyen technikák például az igen beállítódás, követés-vezetés, átkeretezés, képzeleti kiegészítés, célirányos fantázia, rögzített szókapcsolatok, implikációk, metaforák, anekdoták, szimbólumok stb. (Varga, Diószeghy 2001). Ezeket a technikákat használhatjuk akkor, ha például szeretnénk valamit elérni, amire a gyermek nem mutat hajlandóságot, vagy amikor meg akarjuk nyugtatni a tanulókat, biztatáskor, a tanulók motivációjának serkentésére és a figyelmük, érdeklődésük odavonzására, felkeltésére.

Fontosnak tartom, hogy a pedagógiai munkában is tudatosan alkalmazzák a tanárok a szuggesztív kommunikációt mint módszert. Az esztétikusabb, pozitív jelentéssel bíró környezet biztonságosabb tanulási környezetet nyújt, és elősegíti a tanítás hatékonyságát.

Felhasznált irodalom

- Becker, Anna E., Burwell, Rebecca A., Gilman, Stephen E., Herzog, David B., Hamburg, Paul 2002. Eating behaviors and attitudes following prolonged television exposure among ethnic

- Fijian adolescent girls. *The British Journal of Psychiatry* 180: 509–514.
- Cohen, S, Trostle, L. S. 1990. Young children's preferences for school-related physical-environmental setting characteristics. *Environment and Behavior* 22(6): 753–766.
- Cserné Ádermann Gizella 1985. Az „önmagát beteljesítő jóslat” (Pygmalion-hatás) pedagógiai vizsgálata. In: Kósáné Ormai Vera (szerk.) *A pedagógus. Neveléslélektan. V. Szöveggyűjtemény.* Budapest. 162–173.
- Durán-Narucki, V. 2008. School building condition, school attendance, and academic achievement in New York City public schools: A mediation model. *Journal of Environmental Psychology* 28: 278–286.
- Evans, G. W., English, K. 2002. The environment of poverty: Multiple stressor exposure, psychophysiological stress, and emotional adjustment. *Child Development* 73(4): 1238–1248.
- Evans, G. W., Stecker, R. 2004. Motivational consequences of environmental stress. *Journal of Environmental Psychology* 24: 143–165.
- Feldman, R. S., Prohaska, T. 1985. A tanuló mint Pygmalion: A tanulói elvárás hatása a tanárra. In: Kósáné Ormai Vera (szerk.) *A pedagógus. Neveléslélektan. V. Szöveggyűjtemény.* Budapest. 174–187.
- Festinger, L., Peptione, A., Newcomb, T.,M. 1973. Egyéniségvesztés a csoportban. In.: Hunyadi Gy. (szerk): *Szociálpszichológia. Gondolat, Budapest.*
- Hamilton K., Waller G. (1992). Media influences on body size estimation in anorexia and bulimia: an experimental study. *The British Journal of Psychiatry* 162: 837–840.
- Heft, H. 2001. *Ecological Psychology in Context.* Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates. *Annual Review of Psychology* 54: 175–203.
- Kumar, R., O'Malley, P. M., Johnston, L. D. 2008. Environment and Behavior. Association between physical environment of secondary schools and student problem behavior. *A National Study, 2000-2003.* *Environment and Behavior* 40(4): 455–486.

- Le Bon, Gustave 1913. A tömegek lélektana. Franklin Társulat, Budapest.
- Maxwell, L. E. 2007. Competency in child care settings: The role of the physical environment. *Environment and Behavior* 39(2): 229–245.
- Mészáros István 1978. Hipnózis. Medicina Kiadó, Budapest.
- Nash, B. C. 1981. The effects of classroom spatial organization on four-and-five-year old children's learning. *British Journal of Educational Psychology* 51: 144–155.
- Piaget, Jean, Inhelder, Barbel 1999. Gyermeklélektan. Osiris Kiadó, Budapest.
- Szabó Miklós 1987. A pedagógus Tolsztoj. Tankönyvkiadó, Budapest. 132–133.
- Ulrich, C. 2004. A place of their own: Children and the physical environment. *Human Ecology* 32(1): 11–14.
- Varga Katalin 1998. Szuggesztív hatások az orvosi gyakorlatban, különös tekintettel a perioperatív időszakra. *Psychiatria Hungarica* 13(5): 529–540.
- Varga Katalin (szerk.) 2008. Szuggesztív kommunikáció a szomatikus orvoslásban. VL Sugár Bt, Budapest.
- Varga Katalin, Diószeghy Csaba 2001. Hűtésbefizetés avagy a szuggesztíók szerepe a mindennapi orvosi gyakorlatban. Pólya Kiadó, Budapest.
- Weitzenhofer, André Muller 1949. Hypnotism. An Objective study in Suggestibility. Science Editors. John – Wiley and Sons, New York.
- Weitzenhoffer, André Muller 1989. The practise of hypnotism. John Wiley and Sons, Chichester. 321.
- Zétényi Ágnes. 2004. A tanár mint vezető, vezetői stílusok. In: Mészáros Aranka (szerk.): Az iskolai szociálpszichológia jelenségvilága. ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest.

Lippai Sándor

**Családi kommunikáció a kommunikációoktatásban
és azon túl?**

Bevezetés

„A család kiemelkedő jelentőségű a gyerekek, fiatalok erkölcsi érzékének, szeretetkapcsolatainak, önismeretének, testi és lelki egészségének alakításában. A szűkebb és tágabb környezet változásai, az értékrendben jelentkező átrendeződések, a családok egy részének működésében bekövetkező zavarok szükségessé teszik a családi életre nevelés beemelését a köznevelés területére. A köznevelési intézményeknek ezért kitüntetett feladata a harmonikus családi minták közvetítése, a családi közösségek megbecsülése. A felkészítés a családi életre segítséget nyújt a gyermekeknek és a fiataloknak a felelős párkapcsolat kialakításában, ismerteket közvetít a családi életükben felmerülő konfliktusok kezeléséről” – olvasható a 2012-ben kiadott Nemzeti alaptanterv fejlesztési területei és nevelési céljai között.

A gondolat nem új keletű, a nevelélmélet régóta ismert fogalma a családi életre nevelés, a Pedagógiai lexikonban (Báthory–Falus 1997 I. kötet, 244) külön címszóként szerepel. Az a fejlesztés, aminek keretében a gyermekeket felkészítik a tudatos párválasztásra, a felelősségteljes házassági életre, a családi élet szervezésére és abban a szükséges korrekciók elvégzésére (konfliktuskezelés, prevenció). E sokrétű feladatnak – emelik ki a szerzők – egyszerre sok tantárgy tud megfelelni, ha köztünk a kooperáció megfelelő. Valamint fontos, hogy ne csak elméleti képzést kapjanak a diákok, hanem a megszerzett tudást be is gyakorolhassák. A szakemberek véleménye szerint, ha valaki arra vágyik, hogy jó családi élete legyen, akkor többek között érdemes foglalkoznia az önismerettel és érzelmeivel, jó, ha fejleszti megértő és alkalmazkodó készségét, képes a csoport-

ban együttműködő lenni, azonkívül egyenjogú és kölcsönös kapcsolatokat ápolni (Hegedűs 2006: 26–27).

Az elmondottak – amint az majd a későbbiekben bemutatásra kerül – igénylik, sőt, nem nélkülözhetik a kommunikációkutatás eredményeit, valamint a kommunikációoktatás módszereivel is összhangban vannak. Továbbá alkalmazkodva a jelenlegi magyar oktatáspolitikai koncepcióhoz – melyben a kommunikációoktatás számára nincs lehetőség önálló tantárgyként megjelenni – célom egy olyan tematikus terv bemutatása, ami felhasználható a családi kommunikáció összetett rendszerének tanítására és a tanulók ebben szükséges képességeinek fejlesztésére. Mindezek előtt ajánlatos alaposan megismerni, hogy mit is akarunk tanítani!

1. Válságban a család?

Ma az emberek többsége egyetért azzal a véleménnyel, hogy a család válságban van. Erre utal, hogy a médiumokban rendszeresen találkozhatunk olyan nevelő célzatú műsorokkal, amelyek a családi élet problémáit igyekeznek bemutatni és ezekre megoldásokat kínálni. A Nemzeti alaptanterv megfogalmazása szerint is „a családok egy részének működésében bekövetkező zavarok szükségessé teszik a családi életre nevelés beemelését a köznevelés területére.” Mielőtt azt tisztáznánk, hogy ez az alapvető emberi együttélési forma valóban válságban van-e, érdemes pontosan meghatározni, hogy mi is az a család. Ez mint kutatási téma sok tudományterület érdeklődését felkeltette már. Számunkra – pedagógusoknak – most elegendő lesz betekinteni a humán tudományok fogalomhasználatába.

A *szociológia* meghatározása szerint családnak nevezzük azt az együtt élő kiscsoportot, amelynek tagjait házassági vagy leszármazási, más szóval vérségi, esetleg örökbefogadási kapcsolat köti össze (Andorka 2006: 752). Egy másik definíció szerint a család „Gazdasági egységet alkotó egyének csoportja, akik vérségi kapcsolatok, házasság vagy örökbefogadás révén kötődnek egymáshoz. A család felnőtt tagjai felelősek a gyermekek felneveléséért” (Giddens 2008: 776). Ez utóbbi értelmezés különleges értéke, hogy kiemeli a nevelés fontosságát, illetve azt, hogy ez a szülők és felnőttek felelőssége. Mindezekon túl a szociológia leírja a család azon feladatait

is, amelyek ellátására azt létrehozta a társadalomfejlődés, az már csak a természet csodája, hogy ezek a feladatok nemcsak hasznosak számunkra, hanem örömforrássá is válhatnak. A funkciók a következők (Andorka 2006: 399–400):

- termelési funkció
- fogyasztás (gazdasági)
- reprodukciós (népesség fenntartása)
- felnőttek (pszichés) védelme (regeneráció)
- gyermek szocializációja

A pedagógiához közel álló *fejlődéslélektan* kutatói a gyermek szemszögéből igyekeznek vizsgálni a családot. Kutatásaikból megállapítható, hogy a „család az a környezet, amelyik a legközvetlenebb módon hat a kisgyermek fejlődésére. A szülők két – egymást kiegészítő – módon befolyásolják gyerekeik fejlődését”, ezt megtehetik közvetlenül vagy közvetetten – például a gyermek környezetének megválasztásával –, de fontos figyelembe venni, hogy a „szülők és a gyerekek között zajló interakciók hatásai természetesen már kezdetektől fogva kétirányúak: a gyerekek is formálják szüleik viselkedését” (Cole–Cole 2006: 428).

A *pszichológia* a humán tudományok közül elsőként ébredt rá a családi környezet fontosságára az egyes személyek lelki betegségét illetően. A családot olyan kiemelt referenciacsoportnak tekinti, amellyel az egyének igyekeznek azonosulni, ezzel párhuzamosan a csoporton belül működő normákhoz igazítani a gondolkodásukat és cselekvésüket. A viselkedésmásolás után a nevelés következő lépése – hogyha ezt a csoport el tudja érni az egyénnél – az internalizáció. Ekkor az egyén már saját belsőjévé vált értékének tekinti a csoport normáit, így már nem is szükséges a fizikai együttlét vagy a csoport felügyelete ahhoz, hogy az egyének viselkedése megfeleljen a közösség szabályainak (Atkinson–Hilgard 2005: 671–672). Ezzel már elértünk egy másik fontos fogalom, a *szocializáció* értelmezéséhez, mely szerint arról a folyamatról van szó, amelynek során az egyén olyan tudásra és képességekre tesz szert, amelyek elősegítik beilleszkedését a nagyobb közösségekbe. Ahogyan az előző bekezdésben már szó volt róla, ez pedig mindig kétirányú eseménysorozat, a gyermek nem passzív elszenvedője, hanem aktív alakítója is ennek.

A társadalom ennek támogatására több intézményt is létrehozott, köztük a legfontosabb a család, de jelentős a szerepe az iskolának, a kortárs csoportoknak és – az egyelőre még nem megnyugtatóan tisztázott hatású – médiának. Az iskola annak köszönheti különleges helyzetét, hogy mindezek közül a leghűbb mása a felnőtt társadalomnak. A kortársak jelentősége pedig abban ismerhető fel, hogy kitűnő próbaterepet nyújtanak a családban és iskolában elsajátított ismeretek begyakorlásához és azok szelektálásához (Ranschburg 2011: 165–173; 185–189).

A szocializációs szintek nemcsak kölcsönösen összefüggnek, de egymásra is épülnek. Például a családban történő szocializáció teremti meg az iskolai szocializáció alapjait (Oláh 2006: 637). Ami abban is tetten érhető, hogy manapság a családok már nem tanítják közvetlenül munkára vagy szakmára a gyerekeket, hanem azokat a képességeket adják át az interakciók során, amelyek majd a szaktudás intézményes elsajátításakor szükségesek, ilyenek például a fegyelem, magatartás, viselkedési minták és szerepek (Csikszentmihályi–Schneider 2011: 167–168). Azonban a családra való odafigyelés, nemcsak azért fontos az iskola számára, mert az onnan érkező gyermekek különbözhetnek egymástól, és velük ennek megfelelően kell bánni. Azt is érdemes hosszú távon figyelembe venni, hogy a tudatos neveléssel olyan eredmények érhetőek el hosszú távon a családi életben, amik a majdani jövőben jelentősen megkönnyíthetik a pedagógiai munkát.

De mi a helyzet a válsággal, hogyha objektívebben szemléljük az eseményeket? A szakirodalom alaposabb tanulmányozása alapján elmondható: egyelőre nem kell félnünk attól, hogy a család mint társadalmi intézmény megszűnik, sőt attól sem, hogy az emberek teljesen elfordultak tőle. Persze kár tagadni, hogy manapság a társadalmi értékrendben a teljesítmény elsődlegessége helyére mára inkább a már-már hedonizmusnak nevezhető fogyasztás, az élet minőségi élvezete lépett (Andorka 2006: 576). De azt sem szabad figyelmeztetnie kívül hagynunk, hogy a magyar társadalom jelentős értékváltásokon és az ezekkel együtt járó értékválságokon esett át az elmúlt évtizedekben, amelyek nem maradhattak következmények nélkül. Ennek az élet sok területén megnyilvánuló kettőség volt a legérezhetőbb

jele (Valuch 2005: 257–270). Ehhez pedig hozzátehetjük, hogy a család sem volt minidig olyan, amilyennek ma ismerjük, történetét folyamatos változás jellemezte.

Napjainkra „a családok termelési és fogyasztási funkcióinak csökkenése azzal járt, hogy megerősödött a családtagok egymás közötti érzelmeinek a fontossága”, viszont ezzel együtt jár az is, hogy az érzelmeik könnyebben változnak (Andorka 2006: 400). Sőt, úgy tűnik, hogy az emberek egyre kevésbé igénylik érzelmeik nyilvános elismertetését – legalizálást és ehhez a társadalom támogatását –, lehetséges, hogy pont azért, mert az esetleges változásoknál csak újabb hátráltató tényezőt jelenthetnek. Egyre kisebb lett a nyilvánosság és a tágabb közösségek kontrolláló szerepe az egyén élete fölött. Ennek veszélye viszont, hogy így a családok kevesebb segítőforrás közül választhatnak probléma esetén.

A levonható következtetés, hogy nem a családot mint intézményt vagy társadalmi formát kell féltelnünk, hanem a közösséget, amit megtestesít, tehát annak tartalmát. Ahogyan eddig is ez volt a fontos, ám mostanra igazán lényeges kérdéssé vált, hogy milyen a családi kapcsolat minősége. A kutatások azt is jelzik, miszerint az a világszerte ismert jelenség, hogy „a hagyományos családok csak nehézségek árán képesek a felgyorsult gazdasági és társadalmi változásokhoz alkalmazkodni. Ez a krízisszerű állapot, úgy tűnik, nem jelenti a tradicionális családforma végső felbomlását, megszűnését, csupán az átalakulás szükségességét húzza alá” (Gerevich 1997: 13).

Tehát a figyelem inkább a kapcsolatok tartalmára és nem a formájára terelődött, és ennek megfelelően sok új – főként házasságon kívüli – családforma alakult ki mára (Tomka 2009: 128–132). Jellezve, hogy az emberek számára inkább az együttélés és a közösség a fontos, ha van ennek társadalmi elfogadottsága, ha nincs. Így kézenfekvő lenne, hogy a megváltozott igényekhez az oktatásnak is alkalmazkodnia kellene. Ennek egyik lépése az lehetne, hogyha kihasználnánk a kommunikáció kapcsolatépítő, -fenntartó és -helyrehozó (konfliktuskezelő) funkcióját, sőt egyáltalán a természetes kapcsolatokra való képesség fejlesztésében való szerepét. Kiváltképpen úgy, hogy a mai világban a szülőkre és így a családokra is

óriási felelősség és feladat hárul, amit ráadásul régen többnyire több generáció együtt végzett el. A külső segítségforrások is szűkösek, és bizonyos szempontból korlátozottak is. Mindezeket is figyelembe kell vennünk, hogyha a családoknak segíteni akarunk.

Összefoglalva az elmondottakat: tehát a családot mint közösséget nem kell féltünk, csak a jelenlegi uralkodó – kétkeresős kiscsalád – formája fog változásokon átesni. Ezek viszont jelentősek lehetnek. De a problémák kezelésekor sokkal fontosabb arra koncentrálnunk, hogy milyen állapotok alakulnak ki a családi életközösségen belül, mert ezek azok a tényezők, amelyek meghatározzák a diákok kifejlődő személyiségét. Ennek egyik útja pedig a kommunikáció fejlesztése lehet, ehhez pedig a kommunikációtudomány eredményei hasznos adalékokkal szolgálhatnak, amint a dolgozat következő részében látható lesz.

2. A kommunikáció minősége a családon belül

Jelenleg – hazánkban – a legsürgetőbb feladatnak a *konfliktuskezelési kultúra* és a különböző hátrányos helyzetek kezelése látszik. Míg előbbit a családon belül kell elérni, tehát a diákokat ezekre a helyzetekre felkészíteni, addig utóbbit magában az iskola rendszerében kell véghezvinni.

A kutatások kimutatták, hogy „azokban a családokban, ahol a kommunikáció, ezen belül is a vitás kérdések rendezése mindkét fél szempontjából eredményesebb, a kapcsolat egésze is kevesebb problémával küzd, vagyis a vizsgált többi részterületen is kevesebb problémára derült fény. A problémákat ügyesebben rendező párok – az interjúk alapján – vagy megelőzik, vagy rövidebbre zárják a kényelmetlen helyzeteket, így azok nem tudnak addig fokozódni, amíg az egyik fél számára elviselhetetlenné válik a helyzet. Ugyanakkor (...) nem azok a párok élnek harmonikusabb kapcsolatban, akik »nem beszélnek« a problémákról, hanem azok, akik »meg tudják beszélni« azokat” (Szél 2010: 72). Ugyanezekből az eredményekből tudhatjuk meg, hogy a „kommunikációs kultúra terén a survey-vizsgálatok tanulsága szerint viszonylagos fejletlenség, passzivitás figyelhető meg. (...) Azon párkapcsolatok, amelyek a vizsgálat két hulláma között válással végződtek, többségükben

(52%) fejletlen vitakultúrával rendelkeztek. Emellett az is láthatóvá vált, hogy az iskolázottság emelkedésével a vitakultúra szintje is emelkedik; (...) gyermekvállalás és a kommunikációs kultúra összefüggésében pedig azt tapasztaltuk, hogy a fejletlen vitakultúrával rendelkezők körében nagyobb arányban vannak jelen a háztartásban eltartott gyermek(ek), mint a jobban kommunikálók körében; emellett a konfliktuskerülés gyakoribb a gyermekeseknél, mint a gyermektelen pároknál” (i. m. 76–77). Tehát látható, hogy az iskolai oktatás – jelenleg tudattalanul is – képes hasznosan hozzájárulni a teljesebb családi élethez.

De még megdöbbentőbbek azok az adatok, és teszik még sürgetőbbé a valódi segítségnyújtást, amelyek a családon belüli erőszak problémáját tárják fel. A kérdés létezése paradoxon, hiszen elméletileg a csoporthoz tartozás elegendő lenne a védelemhez, de itt nem ezt történik. Sőt úgy tűnik, hogy inkább a csoporttagság az, ami lehetőséget biztosít az agresszív cselekmény elkövetésére, hiszen a családtagok kéznél vannak, és eseteleges fizikai és hatalmi hátrányok csak felerősítik kiszolgáltatottságukat (Smith–Mackie 2004: 716). Tóth Olga *Erőszak a családban* c. (1999) munkájából kiderül, hogy a magyar társadalom és a szülők jelentős belső meghasonlottsággal küzdenek a kérdést illetően, hiszen „a gyerekcentrikusság sokaknál nem foglalja magában a gyerekek verés nélküli nevelését”, például a pofont nem tekintik verésnek, és a szülő jogának tartják, hogy néha így kezelje a problémákat. De még nagyobb problémát jelent, hogy az emberek úgy érzik, nincs kihez segítségért fordulniuk, hiszen a veszekedések és a lelki erőszak a család magánügyeinek számítanak. Joggal teszi fel a kérdést a kutató: „Csodálkozunk-e ezek után, ha az emberek számára az erőszak természetes, adott része az életnek, ami ellen túl sokat nem lehet tenni. (...) A gyerekkori fenyegetettség (...) gátolja azt, hogy egy gyerek legjobb tudása szerint teljesítsen az iskolában, hogy esetleg magasabb iskolai végzettséget szerezzen” (i. m. 31–32). Nem meglepő módon, a kutatók álláspontja hasonló a tennivalókat érintően, miszerint szükség lenne a nyílt beszédre és kommunikációra, illetve konfliktusok kezelésének jobb módjaira. Valamint arra is, hogy az emberek valamilyen intézményes segítséget kapjanak ezek elsajátításához,

mert nemcsak az agresszió tanulható, de annak kezelése is tanítható (Smith–Mackie 2004: 723–726). Azonban a segítségnyújtás első lépéseként az embereknek túl kell lépniük olyan alapvető normákon, mint a családi élet szentsége, így sokszor például olyan agresszív viselkedések nyerhetnek létjogosultságot, amire más társas helyzetekben nem lenne lehetőségük (i. m. 689, 710–711).

A szakemberek szélesebb körének egyöntetű véleménye szerint ahhoz, hogy a család elláthassa az előző fejezetben említett támogató funkcióit, a következő követelményeknek kell megfelelnie:

- közös nyelv, nyílt kommunikáció,
- generációk közötti kapcsolat,
- egészséges interperszonális kapcsolatok,
- felelősségérzet,
- bizonyos kapcsolat a család és a környezete között.

Még hangsúlyosabbá válik a kommunikáció hatása a családi életre, ha továbblapozunk Gerevich József könyvében (1997: 16–18), amiben felsorolja a családot érő „normális életkrízisek” okait:

- családtagok intrapszichés problémái
- a már kialakult szerepstruktúrában rejlő problémák
- aktuális interperszonális konfliktusok
- család és rokonság kapcsolatában lévő problémák
- család és külső referenciacsoportok közötti feszültség
- családi döntésekből adódó problémák

Minden emberi közösség működésében adódnak problémák és konfliktusok. Ám *a családon belüli szerepek* olyan specifikusak, amelyekre az egyszerű hétköznapiakban alkalmazott konfliktusmegoldási stratégiák nem mindig alkalmazhatóak sikeresen. Ráadásul a családi légkört olyan fokú érzelmek hatják át, melyek az emberi párkapcsolatokat leszámítva – bár valamilyen szinten ezek is ide vehetőek – nem jellemzőek az emberi interakciókra. Így az oktatásánál az ilyen specifikus tényezőkre is figyelmet kell szentelnünk. Amint az sem hagyható figyelmen kívül, hogy a gyermekek kommunikációjában az életkoruk gyarapodásával párhuzamosan növekszik a verbalitás súlya, míg a non-verbalitásé folyamatosan csökken, mindez összhangban a nyugati kultúrák által preferált viselkedésformával (Buda 1986: 95).

Tehát látható, hogy a családi problémák kezelésének egyik összetevője mindenképpen a kommunikációjuk fejlesztése. A családi életre neveléssel foglalkozó hazai szakirodalom is kialakította a maga kommunikációértelmezését. (Bővebben lásd: Komlósi 2014.) Eszerint a kommunikáció segítségével képesek a családtagok strukturálni közös idő- és térérzetüket (Michalec–Csizmadia 2014: 108–110). Valamint fontos része – lenne – a tudatosság, az ezzel együtt járó reflexió. Ebben a felfogásban kiemelt szerepe van a kommunikáció érzelmi oldalának, aminek különböző szintjeit különítik el a kutatók (i. m. 119–120):

- sablonok (még az se fontos, hogy igazat mondjanak egymásnak a családtagok)
- tények szintje
- ötletek és vélemények (már megjelennek az egyéni gondolatok)
- érzelmek (itt pedig már megjelennek az egyéni emóciók)
- vágyak és intim kommunikáció (a felek akár a sebezhetőséget is felvállalják, mert annyira biztosnak érzik magukat a kapcsolatban)

Természetesen a szintek csak elméletben különíthetők el, de jól megmutathatják egyes családok kommunikációs fő jellemzőit, stílusát. A családi életre való neveléssel foglalkozó szakemberek a kommunikációt tranzakcióként értelmezik. Ezt nagymértékben árnyalni tudják a kommunikációtudomány eredményei. Hiszen már magának a kommunikációtudomány axiómáinak megszületését is a családi kommunikáció kutatásának köszönhetjük. Ahogyan azt Paul Watzlawick és munkatársai által megalkotott interakcionális nézőpont-elméletnek megfogalmazzák: a család egy dinamikus rendszer, amelyre a kettős kötés (double bind) jelenti az egyik legnagyobb veszélyt. Amikor a kommunikáció tartalmi és kapcsolati aspektusa egymásnak ellentmondó üzenetet tartalmaznak, amit a gyerekek nem tudnak feldolgozni, mert nincs hozzá megfelelő tapasztalatuk (Griffin 2003: 155–167). Mint ahogyan a kommunikációt tanulmányozó kutatók eredménye az *Emberi játszmák felfedezése* (Berne 2009), vagyis a nyílt és őszinte kapcsolatok kerülésének kommunikációja. Ez összhangban van az előbb említett családon belüli

kommunikációs szintekkel, különösen a legutolsóval (vagy legmagasabbal): az intimitással. Berne is ezt jelöli meg mint ideális állapotot. Mindezek felismerése azonban legalább olyan nehéz feladat, mint megváltoztatásuk. Ám a felelősség óriási, hiszen a „a gyermeki organizmus »konstrukciója« olyan, hogy életben maradása felnőtt kapcsolathoz kötött, és ebben szükségszerűen magába szívja a személyiségfejlődés megindításához szükséges hatásokat is, így alakítja ki magában a képeket, viselkedésmintákat. A már növekvő gyermekben azonban a szülő kongruenciája ad nyomatókat bizonyos kommunikációknak, és minél nagyobb fokú ez a kongruencia, annál erősebb a kommunikáció hatása” (Buda 1986: 93).

Hasonló nehézséget jelent a gyermekek számára *az iskola és az otthon eltérő kommunikációs stílusa vagy kultúrája*. Elegendő, ha csak a korlátozott vagy kidolgozott kódokkal dolgozó Bernstein megállapítására gondolunk (Bernstein 2003), de a nyelvi szocializációra nemcsak a multikulturálissá váló világ miatt érdemes odafigyelnünk (Torgyik–Karlovitz 2006: 131). Hazánkban például a roma népesség esetében össze is adódik a két jelenség, a társadalmi helyzetükből – korlátozott kódokból – és a kulturális eltérésekből adódó hátrányok kettőzöten hatnak (Réger 2001: 85–91). Ennek pedig nemcsak a felismerése lenne fontos, hanem már igen korán megkezdődő kezelése is. Tehát a kultúraközi kommunikáció példái, eredményei hasznosíthatóak lennének ebben az esetben is. Ahogyan a kommunikációoktatás főbb témakörei (Balázs 2013: 87–116) is szinte teljes mértékben kimerítik az előbb felsoroltakat (konfliktuskezelés, figyelés és együttműködés, valamint a megfelelő jártasság kiválasztása), ezek oktatásához pedig megfelelő módszereket is találunk a kommunikációoktatás repertoárjában.

3. Egy lehetséges alternatíva: a tematikus terv

Bár a kommunikációoktatás sok mindent tehet a családok kommunikációjának fejlesztéséért, és így a leendő felnőttek teljesebb családi életének megteremtéséért, a jelenlegi oktatási helyzetben eredményeinek hasznosítására csak közvetett lehetőségek kínálkoznak, más tantárgyak keretei között. Ennek egyik módja, hogy a különböző szaktanároknak – például a NAT-tal összhangban az

osztályfőnökökkel – olyan terveket kínálunk, amiket munkájukhoz alapként használhatnak. A kommunikációtanárok feladata, hogy az együttműködés útjait – tantárgyközisége esetén – a jelen helyzetben megtalálják (H. Varga 2014: 87–88). Erre véleményem szerint egy tematikus terv minden előnyével és hátrányával megfelelhet (Falus 2003: 478–479).

A mellékletben látható tervezet áttekinti a fentebb tárgyalt témaköröket – a média hatásait kivéve, mert annak tanítása végül is jelen van a közoktatásban. De a pedagógusok az adott tantárgyuknak, tanévnek és osztályközösségnek megfelelően választhatnak belőle, ahogyan a megfelelő módszerek megtalálása is ezekhez igazítandó. Az anyag legvégére célszerűnek találtam egy intézménylátogatást vagy a szociális intézményrendszer – elsősorban a családsegítés gyakorlatának – a bemutatását, ami már jelentősen beletartozik mind az osztályfőnöki munkába, mind a hivatali kommunikáció területébe. Reményeim szerint az elmondottak és a tervezet gondolatébresztőként és kapaszkodóként szolgálnak majd, hogyha már az oktatáspolitikai – ésszerűen – szükségesnek látta a családi élettel való külön foglalkozást. Így fontos feladat, hogy a kommunikációtudomány is hozzá tudjon járulni, ehhez a munkához. Ugyanígy szükségesnek látszik, hogy a pedagógusok leterheltségét inkább olyan, valóban hasznos feladatokkal tegyék teljessé, mint a családlátogatás. Tehát – amint látható – a tennivaló még sok.

Befejezés

Dolgozatomban bemutattam, hogy bár ma már hivatalos szinten is megfogalmazódott a diákoknak a családi életre nevelése, ehhez szükség van alapvető tények tisztázására. Például arra, hogy a család mint közösség nem fog megszűnni, de a családon belüli kapcsolatok minőségének fontossá válásával a családon belüli kommunikáció fejlesztése nem hanyagolható el. Ami rendkívül nehéz feladat, mert az iskola és a család közötti kapcsolatot jelenleg is inkább az alá- és fölérendeltség jellemzi, valamint sokszor társadalmi és kulturális okokból inkább kizárja a két szocializációs ágens egymást, semmint hogy munkájuk közösen részt venne a gyermek fejlesztésében. Látható az is, hogy bármilyen családi életre nevelésnek első

lépése a családi élet szentségének átlépése, hogy ezután sikeresen lehessen segíteni olyan égető problémákon, mint a konfliktusok és az agresszió. Ehhez alapvető tapintat és megfelelő módszerek lesznek szükségesek, ráadásul a folyamat rendkívül időigényes, ahogyan ez a kommunikációoktatásról is elmondható.

Felhasznált irodalom

- Andorka Rudolf 2006. *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Atkinson–Hilgard (Smith E., Edward – Nolen-Hoeksema, Susan – L. Fredrickson, Barbara – R. Loftus, Geoffrey) 2005. *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Balász László 2013. *A kommunikációs gyakorlatok vezetésének módszerei*. Gramma Kiadó, Eger.
- Báthory Zoltán – Falus Iván (főszerk.) 1997. *Pedagógiai lexikon I–III*. Kerban Könyvkiadó, Budapest.
- Berne, Eric 2009. *Emberi játszmák*. Háttér Kiadó, Budapest.
- Bernstein, Basil 2003. *Nyelvi szocializáció és oktathatóság*. In: Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs, 2003. 173-196.
- Buda Béla 1986. *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Interneten hozzáférhető: <http://www.budabela.hu/dokumentumok/onallokotetek/kozvetlenemberi-kommunikaciotext.pdf>
- Cole, Michael – Cole, R. Shelia 2006. *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csíkszentmihályi Mihály – Schneider, Barbara 2011. *Életre hangolva. a felnőtté válás útvesztői*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- Falus Iván szerk. 2003. *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gerevich József szerk. 1997. *Közösségi mentálhigiéné*. Animula Kiadó, Budapest.
- Giddens, Anthony 2008. *Szociológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Griffin, Emory 2003. *Bevezetés a kommunikációelméletbe*. Harmat Kiadó, Budapest.

- Hegedűs Judit szerk. 2006: *Család, gyermek, társadalom*. Bölcsész Konzorcium, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- Komlósi Katalin (szerk.) 2014. *Családi életre nevelés és kapcsolati kultúrára felkészítés*. Károli könyvek. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmatta Kiadó, Budapest.
- Mihalec Gábor – Csizmadia Péter 2014. *Kommunikációs és konfliktuskezelési készségek fejlesztése a családi életre nevelésben*. In: Komlósi Katalin (szerk.): *Családi életre nevelés és kapcsolati kultúrára felkészítés*. Károli könyvek, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmatta Kiadó, Budapest, 2014. 108–139.
- Nemzeti alaptanterv 10/2012. (VI.4.) Korm. rendelet a Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Interneten hozzáférhető: <http://www.ofi.hu/nat>
- Oláh Attila (szerk.) 2006. *Pszichológiai alapismeretek*. Bölcsész Konzorcium, Budapest.
- Ranschburg Jenő 2011. *Érzelmek iskolája*. Saxum Kiadó.
- Réger Zita 2001. *Cigánygyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei*. In: Andor Mihály (szerk.): *Romák és az oktatás*. Iskolakultúra könyvek. Pécs, 2001. 85-91.
- Smith, Eliot. – Mackie, Diane M. 2004. *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Szél Bernadett 2010. *A párkapcsolati összetartást segítő minták elemzése*. PhD-értekezés. Interneten hozzáférhető: http://phd.lib.uni-corvinus.hu/541/1/szel_bernadett.pdf
- Tomka Béla 2009. *Európa társadalomtörténete a 20. században*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Tóth Olga 1999. *Erőszak a családban*. Tárki társadalompolitikai tanulmányok 12. Interneten hozzáférhető: <http://www.mek.oszk.hu/02000/02019/02019.pdf>
- Torgyik Judit – Karlovitz János Tibor 2006. *Multikulturális nevelés*. Bölcsész Konzorcium, Budapest.
- Valuch Tibor 2005: *Magyarország társadalomtörténete a XX. század második felében*. Osiris Kiadó, Budapest.
- H. Varga Gyula 2014. *A kommunikációs készségfejlesztés tantárgyközisége*. In: Balázs László – H. Tomesz Tímea – H.

Kommunikációs nevelés tágabb kontextusai

Varga Gyula (szerk.): A kommunikáció(s) készségfejlesztés) tantárgyközi szerepe, lehetőségei. A kommunikáció oktatása 6. Hungarovox Kiadó, Budapest, 74–88.

Melléklet

Óra-szám	Témakör	Tananyag	Fejlesztendő cél
1.	A család	A család fogalma, története, funkciói, fajtái	Megértés, értelmezés, lényegkiemelés
2.	Családon belüli szerepek és jellemző kommunikációjuk	Szülő-gyermek, házastárs-párkapcsolat, generációs különbségek	Ön- és emberismeret, szerepjáték, empátia, asszertivitás
3.	Családi kommunikáció jelensége	személyiségfejlődési és mentálhigiéné szempontok, nyelvi szocializáció és egyéb hátrányok	Önismerete, problémaérzékenység
4.	Családon belüli kommunikáció zavarai és kezelése, családterápia	Erőszak, kettős kötődés és játszmák a családban, negatív minák-példáképek szerepe	Zavarok kezelése, konfliktuskezelés, problémaérzékenység kritikus gondolkodás
5.	Modern világ és a családi kommunikáció	A modern kor kihívásai (élelmód, fogyasztói társadalom, média) és ezek hatása ill. ezek elleni védelem a család kommunikációja által.	Üzenetelmezés, hatások-befogadás elemzés, (ön)reflexió, netikett
6.	Intenzív/látogatás és/vagy családvédelmi rendszer bemutatása	Szociális védőháló megismerése. Családtagok – különösen a gyerekek – jogainak ismerete és azok érvényesítésének lehetősége.	Kapcsolatépítés, hivatalt érintkezés, önérvényesítés.

EGYESÜLETI ÉLET

Szerzők: H. Varga Gyula

H. Varga Gyula

Törekvések a kommunikációs képességek fejlesztésére

A Kommunikációs Nevelésért Egyesület öt éve (2011–2016)

A kommunikációs képességek fejlesztésére létrejött egyesület öt évvel ezelőtt alakult meg Egerben. Az elmúlt fél évtized munkáit, törekvéseit foglalom össze a következőkben.

1. Az egyesület története

1.1. Az előkészületek

Az egyesület megalapítása szorosan kapcsolódik ahhoz a tanácskozássorozathoz, amelyet először 2008-ban rendezett az Eszterházy Károly Főiskola Kommunikáció Tanszéke *A kommunikáció oktatása* címmel. (Közismertebb nevén: *Tudatosság* konferencia.) A rendezvény célja az volt, hogy segítse az EKF-en frissen akkreditált kommunikációtanári mesterszak képzését. A kommunikációtanárok valamiféle összefogásának a gondolata már a második Tudatosság konferencia (2009) környékén felvetődött. A harmadikon már konkrét javaslatokat fogalmaztam meg ezzel kapcsolatban. „Nem tudok olyan szakmai testületről, mely kompetens és elkötelezett lenne a [kommunikációoktatással kapcsolatban] felvetett kérdések megválaszolására. Ezért is javasoltam már tavaly *egy, a kommunikációtanárok szakmai törekvéseit összehangoló civil szervezet* létrehozását. Remélem, ennek a megalapítására is hamarosan sor kerül.” (H. Varga Gyula: A kommunikációoktatás dilemmái a közoktatásban. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, Miskolc, V. évfolyam (2010), 1. szám, 97–102.)

A 2010. március 27-i tanácskozáson előterjesztett javaslatomat a jelen lévő közel húsz fő egyhangúlag támogatta. Ez pedig a következő volt: hozzunk létre egy olyan országos egyesületet, amely

egyrészt fórumot teremt a kommunikációoktatásban tevékenykedő tanárok szakmai-módszertani konzultációihoz, másrészt – mint civil szervezet – véleményt nyilvánít a kommunikációoktatás kérdéseiről. A megalakítandó szervezet tagja lehet bárki, aki a megfogalmazott célokkal egyetért, és tenni akar a magyar kommunikációoktatásért. A szervezet központja Egerben, pontosabban az Eszterházy Károly Főiskolán lehetne. Szó esett még a tagdíjról, a leendő vezetőség tagjairól is. Mindez azonban csak terv, afféle szándéknyilatkozat volt, hiszen a hivatalos bírósági bejegyzéshez előírások sorát kellett teljesíteni.

1.2. A megalapítás

Az egyesület hivatalos megalapítására így csak egy év múlva, a 4. Tudatosság konferencián kerülhetett sor. Ekkorra elkészült az egyesület alapszabálya, és eldőlt, hogy – az előzetes megbeszélések eredményeképpen – az egyesület székhelye, befogadó intézménye az Eszterházy Károly Főiskola gyakorlóiskolája lesz. 2011. április 2-án az alakuló közgyűlésen 31 fő mondta ki az egyesület megalapítását, illetve írta alá, hogy tagja kíván lenni az egyesületnek.

Kisebb vita csak az egyesület nevééről folyt. Többen úgy tartották, hogy az előző évben javasolt *Kommunikációtanárok Országos Egyesülete* név beszűkíti az egyesület bázisát és tevékenységi körét, hiszen csak a (kis számú) kommunikációtanárokat szólítja meg, holott az egyesület a kommunikációs készségfejlesztés területén tevékenykedő minden szakemberre, gyakorlatvezetőre, trénerre, egyéb támogatóra számít. Az alapító tagok végül a legtágabbnak vélt *Egyesület A Kommunikációs Nevelésért* nevet szavazta meg. (Ez később a bíróság javaslatára *A Kommunikációs Nevelésért Egyesület*-re módosult.) A közgyűlés megválasztotta az elnökség tagjait: Aczél Petra (Budapest), Balázs László (Eger), Csépanyi-Fürjes Mária (Miskolc), Szőke-Milinte Enikő (Budapest), Tomesz Tímea (Eger), Varga Gyula (elnök, Eger). Az adminisztratív munka azonban ezt követően még hónapokig tartott, az egyesület hivatalos bejegyzésére 2011. szeptember 20-án került sor.

2. Az egyesület tevékenysége

Az 5. tanácskozáson már az Egyesület elmúlt évi tevékenységéről számolhattam be. Az elvégzett feladatok három területre sorolhatók.

Szervezeti élet

Adminisztratív feladatok. 2011 nyarán megtörtént a bíróság által előírt hiánypótlás, ezt követően a bírósági bejegyzés. Az adóhivatal kiadta az adószámot, bankszámlát nyitottunk (ezen akkor 10.000 Ft adomány volt). Megtörtént az irattár megnyitása, folyamatos kezelése.

A taglétszám évről évre gyarapodott, a 31 alapító tagból öt év múlva 71 fős táborra bővült, az egyesület tagjai szinte az egész ország területéről verbuválódnak, közülük mindössze tizenöten egriek.

Az egyesületi élet szervezése elsősorban a vezetőség feladata. A munka növekedésével szükség lett a titkári poszt megalapítására. Erre az elnökség Bodrogi Irént kérte föl. Az ő feladata a tagokkal való kapcsolattartás, levelezés, tájékoztatók, felhívások eljuttatása.

Az 5. év az alapszabály kényszerű módosításával zárul. Az új Polgári Törvénykönyv hatályba lépésével több ponton változtak az egyesületek és alapítványok működésének szabályai. A szervezeteknek ezeket saját magukra alkalmazniuk kell, ami a legtöbb esetben az alapszabály, illetve alapító okirat módosítását teszi szükségessé. (Ennek elmaradása esetén az egyesület bejegyzését törlik.) Az alapszabályt azonban csak a közgyűlés módosíthatja, ezért került sor az említett módosításra.

2014-ben a közgyűlés úgy döntött, hogy nyissunk Facebook-oldalt. Ez Balázs László jóvoltából meg is valósult, azóta rendszeresen jelennek meg információk az egyesület életéről, tevékenységéről (<https://www.facebook.com/konnevegy>). Az idők folyamán az oldal meglepően népszerű lett, a 2016-os konferencia felhívását például eddig 1458 fő tekintette meg. Persze van tennivaló még bőven, elsősorban élőbbé kell tenni az oldalt.

Szakmai munka: konferenciák szervezése

A szakmai tanácskozásokat lényegében megörökölte az egyesület, megalakulásával átvette szervezését, előkészítését, lebonyolítását. „Becenevét” (Tudatosság) a kommunikációs készségfejlesztés kulcsszaváról kapta, lényege, hogy a fiatalokat elsősorban nem kommunikálni kell megtanítani, hiszen tudnak kommunikálni, a fő feladat tudatosítani bennük a szituációhoz illő optimális kommunikációs eszközöket, eljárásokat.

Az egyes tanácskozások témái általában a kommunikációs készségfejlesztés körében mozogtak. Egy-egy konferencián átlag mintegy húsz előadás hangzott el. Az előadók zömmel egyetemi-főiskolai oktatók és végzős, illetve gyakorló kommunikációtanár szakos hallgatók voltak. Az eddigi nyolc konferencia előadásainak száma összességében meghaladja a 150-et.

Szakmai munka: tanulmányok megjelentetése

A második konferencián vetődött fel a tanulmányok megjelentetésének a gondolata. Azóta igyekeztünk a konferenciákat követően a tanulmányokat is megjelentetni. Hozzá kell tenni, hogy ez nem pontos követést jelent, a kötetek nem fedik híven az előadásokat. Három okból: egyrészt nem mindenki kívánta megjelentetni előadásának az anyagát, másrészt el nem hangzott tanulmányoknak is helyet adtunk a kötetekben. Harmadszor pedig nem mellékes az sem – sőt, talán a legfontosabb –, hogy a tanulmányok megjelentetésekor nem ragaszkodunk az előadások tartalmához, és ennek mindig is hangot is adunk. Ezért a kötetek tanulmányai gyakran jelentősen eltérnek az előadások tartalmától.

Az előzőekben elmondottak értelmében a 2008-as előadások *A kommunikáció oktatása* c. füzetsorozat első köteteként egyéves csúszással, csak 2010 elejére jelentek meg *Tudatosság a kommunikációban* címmel (2009-es dátummal). Később sikerült a lemaradást behozni, és elérni, hogy az éves közgyűlésen mindig kézbe vehessük az újabb kötetet. A tanulmánygyűjteményt kezdetben H. Varga Gyula szerkesztette, a technikai szerkesztő Balázs László volt. Idővel bővült a szerkesztői gárda. A megjelent köteteket neves

szakemberek lektorálták (Szóke-Milinte Enikő, Raátz Judit, Szilágyi István stb.) lektorálták.

Összegzés

Az egyesület az elmúlt öt év alatt megerősödött, stabil, országos hálózattá vált. Reméljük, a tizedik évfordulón újabb eredményekről számolhatunk be. Ezek között szerepelhetne például a nagyobb nyilvánosság, közismertség elérése; a módszertani elvek kertbe foglalása, bevitele a pedagógiai tevékenységbe; a publikációs tevékenység korszerűsítése a digitalizáció irányában.

Ezek megvalósításához és egyéb, ma még nem látható feladatok elvégzéséhez az egyesület minden tagjának közreműködéséhez szükség lesz.

Eger, 2016. április 30.

A kiadásért felelős a kiadó vezetője.
Megjelent a HUNGAROVOX Bt. gondozásában.
<http://www.hungarovox.hu/>
A borítót tervezte: Németh Tamás
Terjedelem: 159 oldal
Nyomdai munkák: Hangácsi Nyomda, Eger
Felelős vezető: Hangácsi József